



revista

Avé

Revista de Antropologia
V. 4, N.1 (dez 2022)

Dossiê 2ª Semana
de Antropologia da UNILAB
Organizador: Rhuan Carlos
dos Santos Lopes

avé

Editores

Bruno Goulart Carla Susana Alem Abrantes

Diagramação

José Inácio de Souza Júnior, SECOM, Unilab

Comissão Editorial

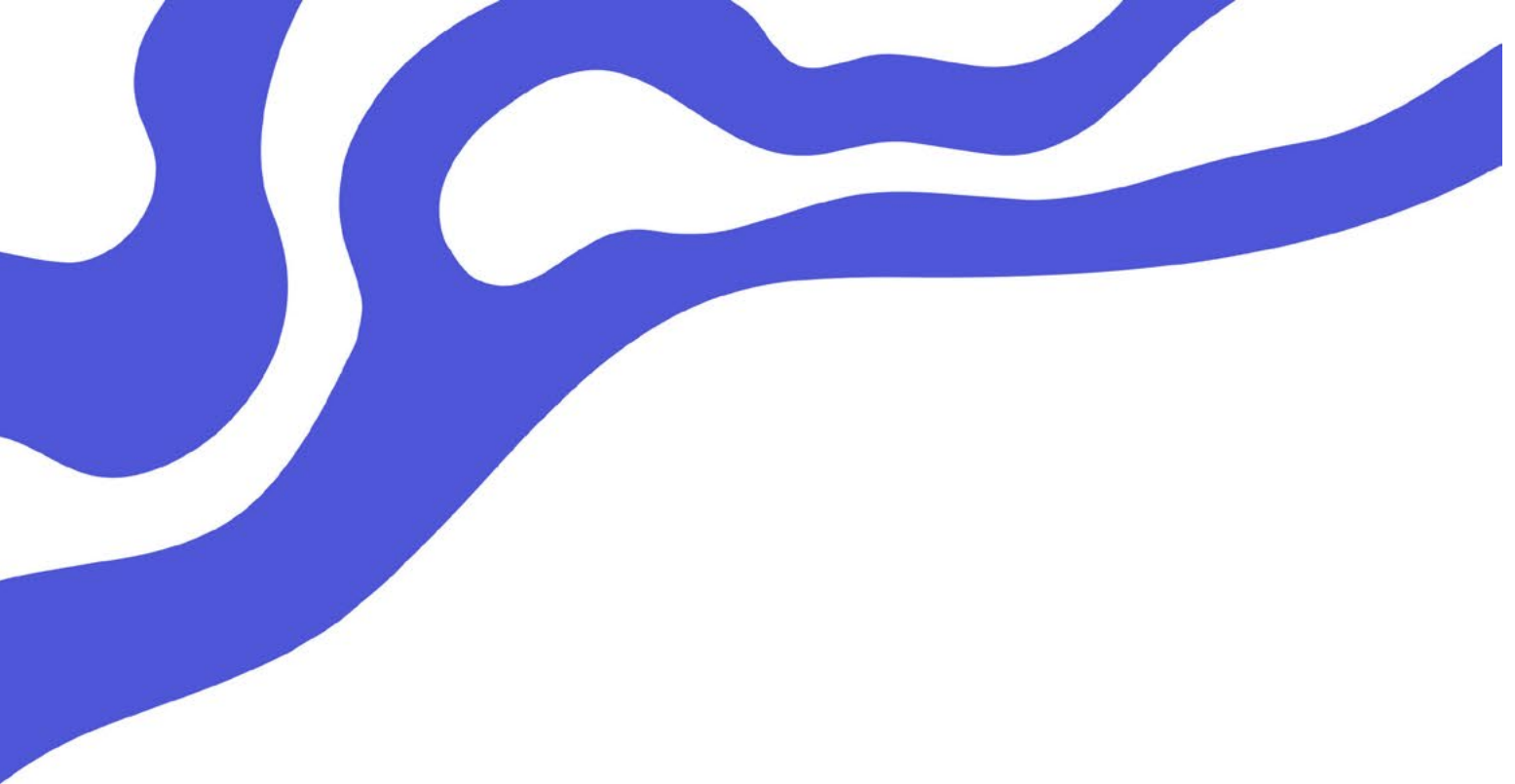
Profa. Dra. Andressa Lewandowsk, Unilab
Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes, Unilab
Prof. Dr. Carlos Subuhana, Unilab
Profa. Dra. Caroline Farias Leal Mendonça, Unilab
Profa. Dra. Denise Ferreira da Costa Cruz, Unilab
Profa. Dra. Jaqueline Britto Pólvora, Unilab
Profa. Dra. Joanice Santos Conceição, Unilab
Prof. Dr. Lailson Ferreira da Silva, Unilab
Prof. Dr. Luis Tomás Domingos, Unilab
Profa. Dra. Michelle Cirne Ilges, Unilab
Prof. Dr. Patrício Carneiro Araújo, Unilab
Prof. Dr. Rafael Antunes Almeida, Unilab
Prof. Dr. Rhuan Carlos dos Santos Lopes, Unilab
Prof. Dr. Segone Ndangalila Cossa, Unilab
Profa. Dra. Violeta Maria Siqueira Holanda, Unilab

Tradução e revisão técnica

Eliane Barbosa da Conceição, Maria Macedo Barroso e Carla Susana Alem Abrantes

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alessandro Angelini, Johns Hopkins University (EUA)
Profa. Dra. Cristiana Bastos, ICS - Universidade de Lisboa (Portugal)
Prof. Dr. Eduardo Viana Vargas, UFMG
Prof. Dr. Guilherme José da Silva e Sá, UNB
Prof. Dr. José Carlos Dos Anjos, UFRGS
Prof. Dr. Kabengele Munanga, USP
Profa. Dra. Keisha-Khan Y. Perry, Brown University (EUA)
Prof. Dr. Kleyton Rattes, UFC
Prof. Dra. Luanda Rejane Soares SITO/ Universidad de Antioquia (Colômbia)
Prof. Dr. Márcio Goldman, Museu Nacional - UFRJ
Profa. Dra. Suely Kofes, UNICAMP
Profa. Dra. Zélia Amador de Deus, UFPA



Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB (Sibiuni)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade
Catalogação na fonte

Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219

A288

Ayé: Revista de Antropologia. / Colegiado de Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. n. 1, v. 4 (2022). Acarape, 2022.

Anual.

ISSN: 2674-6360

1. Humanidades. 2. Antropologia. 3. Filosofia - História. 4. Interdisciplinaridade. I. Coordenação do Colegiado de Antropologia da Unilab. II. Unilab. III. Título.

CDD 306.04

Endereço da Ayé: Revista de Antropologia
Sala das Coordenações dos Cursos - Coordenação do Colegiado de Antropologia da Unilab
Unidade Acadêmica dos Palmares - Bloco 3
Rodovia CE 060 – Km 51
CEP.: 62785-000 – Acarape – CE – Brasil



	Abertura: Dossiê da II Semana de Antropologia da Unilab.....	7
	Formação e Atuação de Antropólogos no Brasil	11
DOSSIÊ	Antropologia nos países de CPLP: o caso da Guiné-Bissau entre experiências, práticas, didáticas e pedagogias.....	26
	Antropologia, formação e atuação profissional nos países da CPLP.....	46
	Outro humanitarismo do Abraço Cultural: curso de línguas com abordagem antirracista.....	65
ARTIGOS	Histórias e cosmopolíticas indígenas de resistência. Narrativas históricas dos Kiriri.....	86
	“Não sabia que os pretos escreviam essas coisas”: cotistas negros, movimento Ocupa IFCS e transformações curriculares na área de antropologia.....	110
	Entrevista com a Antropóloga Portuguesa Cristiana Bastos.....	133
ENTREVISTAS	“A mata é o céu dos espíritos” - Entrevista com o Pajé Barbosa (Raimundo Barbosa da Silva).....	144
ENSAIO FOTOGRAFICO	A Retomada das imagens Pitaguary: uma etnografia da memória sobre a cosmopolítica indígena e a demarcação das telas.....	161

dossier



Abertura

*do Dossiê da II Semana
de Antropologia
da Unilab (2019)*

Rhuan Carlos dos Santos Lopes¹

1 Professor do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia, PPGA-UFC/Unilab.

O Bacharelado em Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) foi efetivamente criado em 2014 a partir da articulação de docentes antropólogos/as da instituição. Desde então, um conjunto de atividades acadêmicas têm sido pensadas no sentido de manter a dinâmica do curso, divulgar a sua produção e atrair estudantes para formação decolonial ofertada na instituição. É nesse contexto que as Semanas de Antropologia tomam relevância, desde sua primeira edição em 2018.

Em 2019 a organização do evento traduziu em formato de mesas, conferências e grupos de trabalho (GT) o anseio dos/as discentes acerca da atuação dos egressos do curso, tendo em vista o tema “O campo profissional da Antropologia”. Com atividades distribuídas ao longo do ano, foi possível congrega antropólogos/as de diferentes partes do país, além dos/as docentes do Colegiado local e mestrandos/as do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA-UFC/Unilab), compartilhando experiências sobre laudos antropológicos, formação em Antropologia no Brasil, a Antropologia em África, bem como amplo conjunto temático presentes nos GTs. A participação de profissionais do Ministério Público Federal (MPF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Federal do Ceará (UFC) possibilitou aos/às participantes um panorama das possibilidades de formação e atuação de Antropólogos/as no Brasil e nos países de língua portuguesa de África.

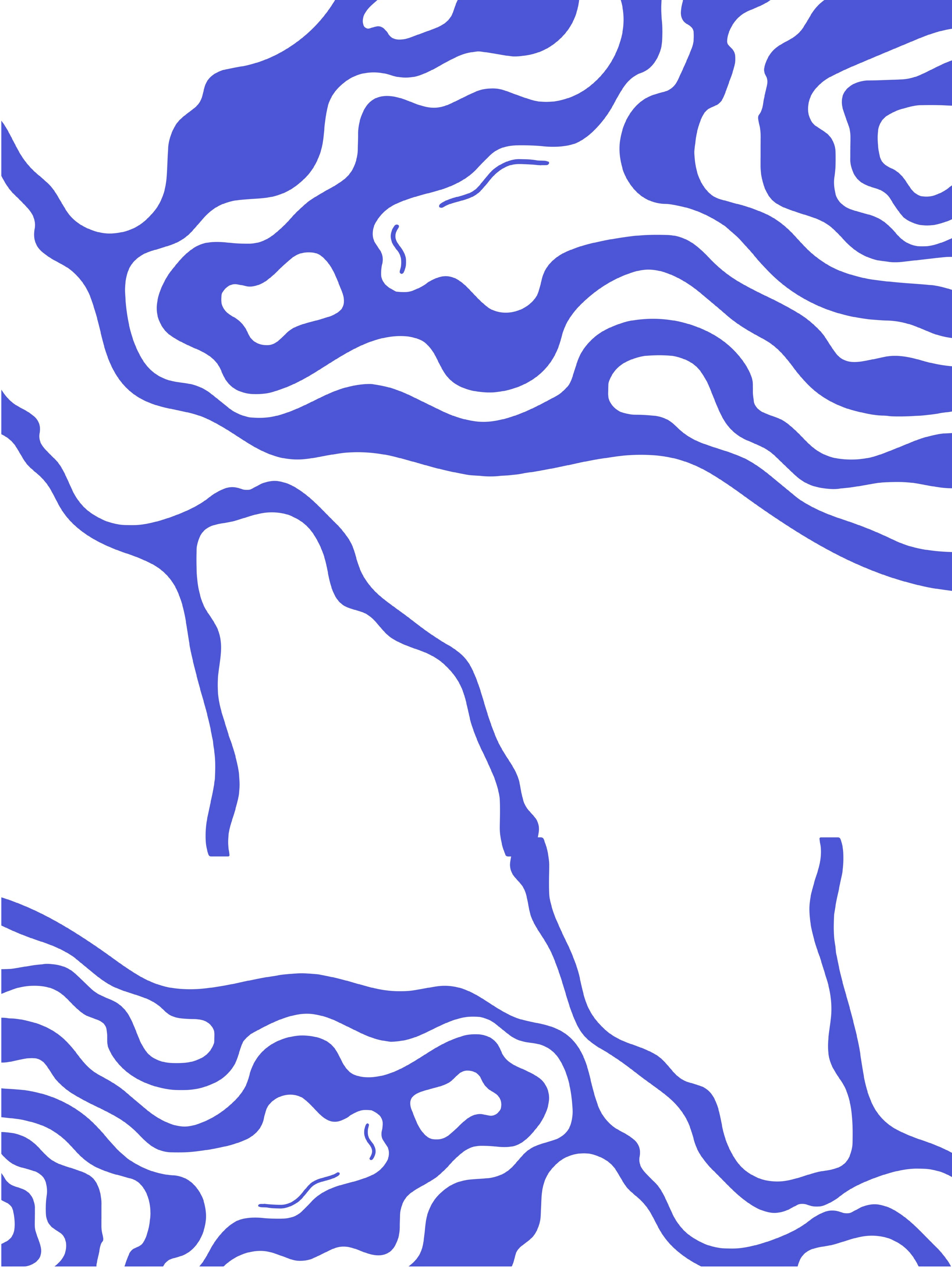
A expressividade do número desses participantes, e de seus vínculos institucionais, demonstra, por outro lado, a relevância desse tipo de evento situado no contexto da Antropologia cearense e da Unilab que, em ambos os casos, não está dissociada das antropologias brasileiras e africanas. Foram 252 inscritos, oriundos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade do Estado do Ceará (UECE), além da UFC e da própria Unilab.

Além disso, em parceria com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), foi viabilizada a apresentação dos filmes contemplados no Prêmio Pierre Verger,

momento no qual o curso de Antropologia da Unilab recebeu diferentes estudantes das escolas do município de Redenção.

Este pequeno dossiê da Revista Ayé marca a última etapa desta Segunda Semana de Antropologia da Unilab. Com ele pretendemos deixar registrada parte das reflexões tecidas no evento. Três dos/as palestrantes produziram, gentilmente, textos a partir de suas falas. No primeiro deles, a antropóloga Jane Felipe Beltrão, docente no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) e no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFPA, reflete sobre a formação e atuação de antropólogos no Brasil considerando sua experiência na Amazônia brasileira e na ABA. Os artigos seguintes são de autoria de egressos das graduações da Unilab. O segundo texto é da então mestranda do PPGA-UFC/Unilab, Peti Mama Gomes, hoje doutoranda no PPGA/UFPA. A autora debate a Antropologia no continente africano, lançando olhar para as especificidades da disciplina em Guiné-Bissau. Por fim, o artigo de Dingana Paulo Faia Amona, que naquele momento era mestrando no PPGA-UFC/Unilab e hoje é doutorando em Antropologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), lança olhar sobre a formação de antropólogos/as africanos/as na Unilab e a sua posterior atuação no continente africano, em especial em Guiné-Bissau.

Com isso, espera-se que os textos sejam marcos referenciais para se debater as antropologias entre o Brasil e África, considerando diálogos críticos, situados no sul global e catalisados na dinâmica da Unilab.



Formação e atuação de antropólogas/os no Brasil¹

Jane Felipe Beltrão²

Resumo: Discutir a formação e a atuação de antropólogas/os no Brasil tomando por referência antropóloga “forjada” na Amazônia e o diálogo estabelecido com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em face da pauta estabelecida pelo Código de Ética da referida Associação e demais nuances da preparação de antropólogas/os para o exercício da profissão.

Palavras-chave: Amazônia; Antropólogas/os; Formação acadêmica; Prática antropológica.

Training and performance of anthropologists in Brazil

Abstract: Discuss the training and performance of anthropologists in Brazil taking as a reference “forged” anthropologist in the Amazon and the dialogue established with the Brazilian Association of Anthropology (ABA) in view of the agenda established by the Code of Ethics of that Association and other nuances of preparation of anthropologists for the exercise of the profession.

Keywords: Amazon; Anthropologists; Academic education; Anthropological practice.

¹ Texto apresentado à mesa redonda denominada “Antropologia: formação e atuação profissional no Brasil” por ocasião da realização da II Semana de Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), realizada em Redenção (CE), dia 13 de maio de 2019. Registro que por razões de políticas de gênero, atento contra as normas do português clássico e escrevo inicialmente no feminino, pois “cansei” de fazer a concordância tão somente pelo masculino. É uma forma de chamar a atenção para o politicamente correto e adequado para implementar transformações comportamentais. Informo ainda que o texto sofreu pequenas alterações após a exposição, pois adaptei-o à exigência do periódico que ora o publica.

² Antropóloga, historiadora, professora titular, docente permanente dos programas de pós-graduação em Antropologia (PPGA) e Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente colaboradora do Programa de Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nível 1B. E-mail: janebeltrao@gmail.com.

A propósito de apresentação

Este texto foi elaborado para apresentação em uma mesa redonda com o tema da formação e atuação profissional em Antropologia no Brasil. Fui convidada em razão de minha experiência como Antropóloga, docente em diferentes programas de pós-graduação e pela minha atuação, em diferentes gestões, na Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Falo, portanto, em primeira pessoa e com base em minha trajetória acadêmica – como estudante e profissional – sem descuidar dos aspectos mais amplos e contextuais da disciplina antropológica brasileira das três últimas décadas. O objetivo da abordagem é dialogar com perspectivas de formação contemporâneas e, claro, com os estudantes que fazem parte do público do evento que originou minha fala.

Sou reconhecida como antropóloga, mas antes sou mulher a quem o tempo e a experiência ensinou a viver em “tom maior”, pois nasci na Amazônia, espaço social onde as conversas ao “pé de ouvido” nos assustam diuturnamente, especialmente quando somos jovens mulheres. Assim sendo, fui obrigada a lutar para estudar e me fazer profissional, justamente por ser mulher que nasceu na Amazônia. Na política, minha formação compreende a peleja ininterrupta contra os “colonialismos” de ordem externa e interna que se fazem presentes de muitas formas no cotidiano amazônico. Portanto, cedo tornei-me militante e ao longo dos anos me fiz acadêmica, entretanto sou acadêmica porque militante e *vice-versa*. Expresso-me assim para dizer que: (1) combati o machismo presente no sistema patriarcal que teima em existir e molestar as mulheres; (2) enfrentei a desvalorização imposta às mulheres, mesmo não sendo pessoa etnicamente diferenciada, pois sou branca; (3) discuti a carência de recursos para pesquisa nas instituições de ensino superior (IES); e (4) lutei contra as situações de violência de gênero ao lado de outras mulheres. Os pontos referidos, dizem respeito ao dia-a-dia das mulheres que insistem em fazer ciência, sobretudo na Amazônia, no momento de minha formação e ingresso no magistério superior não existiam políticas afirmativas para meninas e mulheres que fazem ciência, assim inscrevo-me entre as “pioneiras” que combatem e enfrentam a discriminação de gênero. (BELTRÃO, 2019)³

Não acredito que se fosse uma pessoa de pertença nordestina ou africana a postura fosse outra, pois o “colonialismo” ainda se faz presente nesses lugares, tentando nos impedir de denunciar as violações de direitos.

3 Cf. Beltrão, Jane Felipe. 2019. Uma antropóloga da Amazônia. CIÊNCIA HOJE. Vol. 351, p. 1-1.

Meu título de mestre em Antropologia foi obtido junto à Universidade de Brasília (UnB) em 1979, quando o mestrado se estendia por quatro anos. E, em 1999, conquistei o título de Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em março de 2020 completo 51 anos de magistério, dos quais 40 anos dedicados à Instituição que, ainda hoje, me acolhe, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Pelo exposto, minha visão sobre a formação e a atuação de antropólogas/os é cunhada pelas marcas de meu enraizamento na Amazônia.

Do convite que me honra

Considerarei a tarefa de estar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) me manifestando sobre a formação e atuação de antropólogas/os como parte do meu ativismo profissional, portanto vocês vão me ver entusiasmada pela Antropologia, mesmo em tempos difíceis, como os que vivemos, agora, desde 1o. de janeiro de 2019. Como me formei em 1973 em plena Ditadura no Brasil (entre 1964-1985), vi os *campi* serem invadidos, docentes e discentes serem presos, terminei calejada pelas refregas, mas ainda me assusto e temo as atrocidades.

Dentro da trajetória que construí meu trabalho como formadora, principalmente, de pessoas indígenas e quilombolas, em nível de graduação e pós-graduação é o que me importa mais. De 2007 a 2019 orientei nove pessoas indígenas de diversas pertencas étnicas: *Guarani, Kaingang, Karipuna, Xacriabá e Arukwayene/Palikur*. Quatro das quais se tornaram mestres, três realizaram doutorado e, hoje (em 2020) tenho sob minha orientação: dois doutorandos, duas mestrandas e um iniciando a trajetória na ciência. Alguns, hoje, são meus colegas, fato que me deixa orgulhosa, pois juntos lutamos, tomando nossas mãos, para tentar dar um basta nas atitudes racistas e discriminatórias. Com minhas/meus orientandas/os e/ou colegas indígenas aprendi muito, sobretudo novas etiquetas acadêmicas que exigem diálogos interculturais e simétricos. Juntos insistimos na importância das políticas afirmativas dentro da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O que é ser ou o que faz a/o antropóloga/o?

Compreendo a Antropologia como disciplina dedicada ao estudo da diversidade social – no passado e no presente – e de alguma maneira comprometida com os direitos coletivos de pessoas ou grupos com os quais interage.

A/o leitora/o pode se perguntar, como assim? Diversidade social? O que é isso? E por que se estabelece compromissos? *Afinal, como se forma uma/um antropóloga/o?*

Como profissionais “operadoras/es de direitos à diversidade”, no campo da perspectiva antropológica, somos obrigadas/os por dever de ofício a treinar o olhar e o comportamento para compreender as diversidades entre pessoas de classes sociais e pertencas que se contrapõem aos nossos laços de socialização, as quais durante anos concebidas como “a/o outra/o”, entretanto, nem sempre se consegue “amansar” a formação recebida, no sentido de controle das “sensibilidades jurídicas ou antropológicas”, que são estruturadas dentro de uma perspectiva judaico cristã ocidental, como anuncia Clifford Geertz (1998), até porque nessa longa duração a formação em Antropologia se restringia ao mundo que se convencionou chamar de Ocidente.

Teoricamente, repito apenas em teoria, se é treinado para entender coletivos etnicamente diferenciados pelo “avesso”, até porque nem sempre se faz o exercício que Caetano Veloso⁴ chama metaforicamente de “avesso, do avesso do avesso” para compreender, com mais abertura, aquilo que se aprende a chamar de realidade, mirando-a pelo lado pouco aparente e instituindo arcabouço que nos leve à inconformidade, afastando a subalternidade do pensar.

Pensar no fazer antropológico exige, como informa Adolfo Albán Achinte (2012), encontrar maneiras outras de conhecer as violências geradas pela relação colonial⁵. É trabalhar com *epistemes-otras*, que se constituem em possibilidades alternativas à solução estatal que posterga às calendas o respeito aos direitos e as garantias da diversidade, ignorando “as gentes de cores”, expressão do século XIX para pessoas e coletivos étnica e racialmente diferenciadas, originárias ou transplantadas, que vivem no território, hoje, chamado Brasil.

4 Cf. VELOSO, Caetano. **Sampa**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/41670/>. Acesso em: 08.jun.2018.

5 A respeito do tema ouvir a palestra dialogada Epistemes otras: ¿epistemes disruptivas? proferida por: Adolfo Albán Achinte. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iB4EYe_wvTY. Acesso em: 09. jun. 2018. Publicada em: **KULA. Antropólogos del Atlántico Sur**. p. 22-34, 2018.

Entender os sistemas coloniais é imperioso no processo de formação de antropóloga/o, pois a *colonialidade* é o controle de todas as formas de subjetividade, intersubjetividade e, em especial, do conhecimento, como indica Anibal Quijano (2009). A afirmação permite pensar que há uma *colonialidade* de saber no sentido da produção, organização e distribuição de formas de conhecimento que segue legitimado pelo mundo ocidental (ALBÁN ACHINTE, 2012). Conhecimento este que traz consigo a representação social de “outras/os” sobre “nós”, a qual comporta discriminação racial, excluindo a possibilidade de latino-americanas/os serem tomados/as como intelectuais capazes de construir conhecimento.

As relações de *colonialidade*, além das implicações que assinalei antes, por óbvio registram assimetrias que nos escapam, especialmente quando participamos de um sistema escolar que se pauta pela postura eurocêntrica e androcêntrica. Razão pela qual me volto às *epistemes-outras*, pois se a Antropologia pode ser parceira, e este movimento encontra concretude nas práticas de uma “Antropologia Compartilhada” com as/os nossas/os interlocutoras/es. Trata-se de situar a disciplina em paradigmas dialógicos e polifônicos, como argumenta James Clifford (1998), descentrados da autoridade etnográfica surgida em contextos coloniais da Antropologia. Desse modo, enfrenta-se pressupostos de racionalidade, objetividade e verdade, fundadores da Antropologia, e se pensa a partir da perspectiva da autoridade polifônica do/a antropólogo/a (CLIFFORD, 1998). Assim, ações que podem se fazer presentes no campo dos direitos, especialmente contemplando espaços, por exemplo, da pauta indígena: território, educação, saúde e mais recentemente relações de parentesco⁶ que a sociedade não indígena insiste em desconhecer, campos que estão a demandar nossas expertises enquanto profissionais atentos ao aprendizado de outras formas de vida e a falar outras classes de linguagem (ASAD, 1991).

A parceria entre demandas indígenas e indigenistas não se faz sem provocar um certo mal-estar entre as profissionais de Antropologia, como ensina João Pacheco de Oliveira (2004). A intervenção de profissionais que lidam com direitos étnicos torna-se alvo de mira, especialmente, considerando a chegada de indígenas intelectuais no campo de trabalho, fato que ganha desdobramentos complexos.

⁶ Refiro-me aqui as recentes disputas pela guarda e registros civis de pessoas indígenas segundo suas tradições culturais que no mais das vezes exige a elaboração de laudo antropológicos, pois as discussões terminam judicializadas.

Não é mais possível desconhecer *epistemes-outras* que entendo terem permanecido latentes, ultrapassando a experiência da colonização e que ao tratá-las devemos abandonar a forma simplificada, que não alcança a complexidade das mesmas, sobretudo pelo contato permanente com o colonizador, que lhes permite, de alguma maneira, selecionar elementos outros que divergem do conhecimento original, mas que renovam as práticas cotidianas. Afinal, temos uma realidade a transformar e um mar de conhecimentos que sabemos e, outros tantos, que não sabemos, ou que teimamos em ignorar.

Abro um parêntese, penso *epistemes-outras* a partir de Hugo Portela Guarín (2015), como “desconhecidos” ou ignorados modelos de conhecimento, mantidos por grupos étnica e racialmente diversos, possuidores de práticas heterogêneas que permanecem há tempo resistindo, radicalmente, à variedade de estratégias coloniais que tentam eliminá-las. Aqui reside a chave do que chamo “Antropologia Compartilhada” a qual exige posturas diferenciadas. É essa a perspectiva que se requer de antropólogos/os hoje.

Como se busca a formação?

No passado recente, até meados da segunda metade do século XX, a experiência em campo e a presença de alguns poucos programas de pós-graduação no Brasil produziam antropólogos/os. A formação era demasiado escassa. Muitos Museus como o Museu Nacional no Rio de Janeiro e o Museu Paraense Emílio Goeldi em Belém “forjaram” em campo algumas/ns das/os pioneiras/os na Antropologia, entre elas/es, no caso do Goeldi, missionários e indigenistas se exercitaram na área⁷. No caso do Pará, a situação perdurou até os anos 80 do século XX quando saíram as primeiras pessoas para realizar a formação pós-graduada. Sobre a institucionalização do campo da Antropologia foi um pouco mais demorado que a tradição do fazer Antropologia no Brasil. Segundo Mariza Peirano (2000), a Antropologia se estabelece na academia brasileira como ramo das Ciências Sociais a partir das décadas de 1960 e 1970, no contexto de criação de programas de pós-graduação. A excelência acadêmica associou-se desde sempre à forte tendência das/os antropólogos/os brasileiras/os dedicarem-se às questões nacionais, tais como campesinato, etnologia indígena, mundo

⁷ Sobre o assunto consultar os diversos artigos e entrevistas constantes de coletânea organizada por: FAULHABER, Priscila; TOLEDO, Peter Mann. (Orgs.) **Conhecimento e Fronteira: História da Ciência na Amazônia**. Belém: MPEG, 2001.

urbano, formação nacional, etc. Assim, a disciplina se estabeleceu com vistas à peculiaridade do país, com engajamento político de pesquisadores e as populações por eles estudadas, notadamente no que diz respeito aos povos indígenas (PEIRANO, 2000)⁸.

No presente, a formação começa, ainda, na graduação e se desdobra pela pós-graduação, em dois níveis mestrado e doutorado, entretanto em nem todas as instituições públicas de ensino superior há curso de graduação em Antropologia. Eles são recentes e, agora, que se dedicam a formar as/os jovens que se aventuram tornar-se profissionais na área.

Antes, quando me formei, os cursos com maior número de disciplinas antropológicas no Brasil eram: Ciências Sociais e História, os quais ofereciam lastro para bacharéis e licenciadas/os prosseguissem seu aperfeiçoamento no campo da Antropologia. Entretanto, considerando a diversidade dos temas no campo da Antropologia, muitas/os outras/os profissionais (médicas/os, arquitetas/os, engenheiras/os, entre tantas/os outras/os) buscavam e, ainda buscam a formação em nível de pós-graduação. Considerando que a compreensão do universo social é importante para inúmeras outras profissões.

No meu caso, fiz História (licenciatura plena, em 1973), depois cursei especialização (1975) e me encaminhei ao mestrado em Antropologia (1979), e muito mais tarde fiz o doutorado em História (1999). Palmilhei caminhos entre a História e a Antropologia, pois creio que os campos disciplinares se complementam e a intercessão entre eles é pertinente.

Hoje, há muitas opções. Em 2019, contabilizamos 19 cursos de graduação em Antropologia e/ou Arqueologia que se faziam presentes em todas as regiões do país. Por outro lado, 23 cursos de pós-graduação encontram-se à disposição de interessadas/os⁹.

⁸ A discussão da institucionalização da Antropologia pode ser melhor compreendida, a partir de: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia da Amazônia: dissonância e desafios à institucionalização**. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2019. Ver, ainda, as discussões sobre os passos da Antropologia no Brasil a partir dos artigos escritos para as coletâneas organizadas sob patrocínio da ABA: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Orgs.) **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília: Contra Capa/ABA, 2004. Trabalho que de alguma forma foi continuado na coletânea SIMIÃO, Daniel Schroeter; FELDMAN-BIANCO, Bela. (Orgs.) **O Campo da Antropologia no Brasil: Retrospectiva, Alcances e Desafios**. Brasília: ABA, 2018. Para compreender melhor as ações relativas a formação de antropólogas/os na Amazônia, consultar: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia dos arquivos na Amazônia**. Rio de Janeiro/Manaus: Casa 8/ FUA. 2008 e para a compreensão da formação pós-graduada em Antropologia na UFPA, consultar: BELTRÃO, Jane Felipe. (Org.). **Antropologia na Amazônia: balanço e resumo de dissertações (1994-2004)**. Belém: UFPA/MPEG, 2006.

⁹ Para uma visão panorâmica dos cursos de graduação e pós-graduação na área, consultar os dados constantes da listagem produzida pela Sociedade Brasileira de Arqueologia (SAB), na qual é possível obter propostas, endereço, corpo

As/os antropólogas/os, ainda nos anos 90 do século XX, se convenceram da necessidade de expandir o raio de ação da atividade de formação que atendesse às demandas, sobretudo de laudos, em tempos de redemocratização¹⁰. Outro fato que, considero importante, nesta renovação, é a valorização do campo da Arqueologia que proporciona um diálogo dentro dos quatro campos originais da Antropologia. Entretanto, a formação de bioantropólogas/os e linguístas de formação antropológica é, ainda hoje, insuficiente.

No primeiro caso, apenas a UFPA tenta, com muitas dificuldades, formar em Bioantropologia e, no segundo, o campo da Linguística erigiu-se como ciência desvinculada do campo da Antropologia, fato que complexifica a aproximação entre os campos outrora relacionados e produz outras tantas dificuldades.

O leque de cursos, de alguma forma permite, dentro de certos limites, escolher onde estudar a graduação e mesmo em que local prosseguir os estudos em nível de pós-graduação, pois temos ofertas de cursos espalhados de norte a sul do país. Alerto, entretanto, que mesmo expandindo a oferta, o número de vagas em cada Programa de pós-graduação ainda é limitado. E, mesmo as possibilidades de atuação de antropólogas/os serem bastante diversificada, o fato da não regulamentação da profissão talvez restrinja o mercado de trabalho de profissionais da área. A discussão sobre o tema é acirrada dentro da Associação Brasileira de Antropologia e não há consenso sobre os benefícios da regulamentação. Como demonstra Henyo Trindate Barreto Filho (2017), o debate sobre a profissionalização da Antropologia tem seguido o ritmo de crescimento da formação graduada e pós-graduada, como também das demandas de profissionais da área vinculados ao mercado de Organizações Não Governamentais (ONG's), empresas privadas, instituições públicas, profissionais liberais – que reivindicam a formalização de critérios e condições para o exercício da Antropologia. Ao mesmo tempo, isso potencialmente criaria um conjunto de obrigações aos profissionais – como criação de órgãos de controle – e redirecionamento nas ações da ABA enquanto entidade científica que congrega os debates na temática (BARRETO FILHO, 2017). Para termos uma indicação comparativa, recentemen-

docente, endereços eletrônicos. Disponível em: <https://arqueo.insod.org.br>. Acesso em: 12.jan.2020.

10 O campo da Antropologia durante o período compreendido entre 1966 a 1974 era bastante restrito. Em 1966, em Belém, foram eleitos respectivamente presidente e vice-presidente: Manuel Diegues Júnior e Aryon Dall'Igna Rodrigues, os quais permaneceram na diretoria até 1974 quando a ABA com grande esforço se reuniu em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a liderança de Sílvio Coelho dos Santos. Foram quase dez anos sem que as/os antropólogos pudessem se reunir, eram o período cruento da Ditadura no Brasil.

te, a ação política de arqueólogas/os possibilitou a regulamentação da profissão: debate que nasceu na década de 1970, no contexto das discussões da ABA e, na década seguinte, da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), somente obteve êxito em 2018 (MACHADO, 2020). Neste momento, as/os arqueólogas/os brasileiras/os encontram-se no debate sobre a forma de organização das/os profissionais da área e quais serão as instâncias reguladoras (MACHADO, 2020).

Onde atuam as/os antropólogas/os

Atuamos principalmente em instituições de ensino superior. Podemos contribuir em áreas de ministérios e secretarias, especialmente em tarefas relacionadas à educação e à cultura, no primeiro caso, voltamo-nos sobretudo a atenção aos povos e coletivos étnica e racialmente diferenciados. É possível participar de atividades de planejamento, formulação de políticas culturais, prestar consultorias, participar de Organizações Não Governamentais (ONGs), propor projetos independentes, assessorar associações, sindicatos, escolas, serviços de saúde, parlamentares, entre outras tantas possibilidades. Indiquei atividades de trabalho mais visíveis.

Acredito, entretanto, que temos relevância em quaisquer atividades que exijam a compreensão da vida humana e da convivência social de heterogênea em busca de responder a demandas diferenciadas de diversos grupos das sociedades humanas evitando referenciais únicos que eliminam alteridades, evitando os limites das imposições que desqualificam a afirmação da diversidade. Nossas ações quaisquer que sejam elas são executadas em meio a conflitos, pois esgarça e produz estiolamento em convicções estandardizadas.

Afora, as situações elencadas, envolvemo-nos em situações nas quais se atua produzindo laudos, perícias e vistorias antropológicas que teoricamente devem dirimir dúvidas em face de divergências e conflitos. A arbitragem feita via laudos, perícias e vistorias, torna possível a atuação junto ao Judiciário e a demais instituições que necessitem de peças periciais. A atuação em perícias se por um lado nos permite ver muitos “avessos”, por outro lado nos coloca no centro de disputas políticas as quais em sociedades demasiado conservadoras produzem ruídos enormes.

Vínculos entre a formação de antropóloga/o e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA)

Penso que para discutir as questões da formação e da atuação requerida em Antropologia, sobretudo permanecendo na área da Antropologia Social é importante verificar os vínculos que estabelecemos com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), especialmente porque diferente dos arqueólogos, de alguma forma nos recusamos a buscar a regulamentação da profissão. O assunto possui ganhos em termos de autonomia, mas traz problemas em termos oficiais e mesmo de mercado de trabalho. Assunto para muitas rodas de conversa, a qual não farei no presente texto.

As questões de responsabilidade da/o antropólogo/a serão trabalhadas considerando o *Código de Ética do Antropólogo e da Antropóloga*, estabelecido na gestão 1986/1988 de Maria Manuela Carneiro da Cunha (presidenta) e Ruben George Oliven (vice-presidente), e alterado na gestão 2011/2012 sob a presidência de Bela Feldman-Bianco e do vice-presidente Luiz Fernando Dias Duarte.

Transcrevo o código para poder estabelecer as vinculações entre formação e o compartilhamento de ações da ABA, pois a Associação é esteio de nossas atividades. À ABA recorreremos quando algum dos ditos direitos de antropólogas/os são violados, a saber:

1. Direito ao pleno exercício da pesquisa, livre de qualquer tipo de censura no que diga respeito ao tema, à metodologia e ao objeto da investigação.
2. Direito de acesso às populações e às fontes com as quais o/a pesquisador/a precisa trabalhar.
3. Direito de preservar informações confidenciais.
4. Direito de autoria do trabalho antropológico, mesmo quando o trabalho constitua encomenda de organismos públicos ou privados.
5. O direito de autoria implica o direito de publicação e divulgação do resultado de seu trabalho.
6. Direito de autoria e proteção contra o plágio.

7. Os direitos dos antropólogos devem estar subordinados aos direitos das populações que são objeto de pesquisa e têm como contrapartida as responsabilidades inerentes ao exercício da atividade científica. (ABA: <http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>)

Duas questões chamam a atenção no texto acima. Primeiro a denominação “populações” em lugar de povos, registro que aos meus ouvidos soa de forma inadequada, pois usar populações, não necessariamente, se indicam as relações socioculturais estabelecidas. E, em segundo lugar, discutir a questão das chamadas populações como “objeto” de trabalho antropológico parece um pouco distante da interlocução que tentamos manter com as pessoas junto as quais ou com as quais trabalhamos. Embora se afirme que os direitos de antropólogas/os estejam subordinados aos direitos dos coletivos aos quais trabalham, a referência a “objeto” permanece politicamente inadequada.

O texto do código chama atenção para procedimento fundamentais na pesquisa. Informa que são direitos das pessoas junto ou com as quais se interage: “... ser informadas sobre a natureza da pesquisa” e da qual elas podem “... recusar-se a participar ...” Antropólogas/os não podem invadir a “... intimidade ...” e devem agir de acordo com os padrões culturais das pessoas com as quais trabalha. Por outro lado, à colaboração das pessoas deve ser garantida que os registro de dados da pesquisa não pode ser “... utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado.”

Todas as pessoas participantes da pesquisa possuem “... direito de acesso aos resultados da investigação, ...” inclusive “... de autoria e co-autoria ... sobre sua própria produção cultural.” (ABA: <http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>)

Os códigos culturais respeitados das pessoas junto às quais se trabalha devem ter respeitados, além de possuírem o direito de “... serem informadas, através de várias formas sobre o significado do consentimento informado em pesquisas realizadas no campo da saúde.”

Além dos alertas relacionados anteriormente, as antropólogas/os possuem como responsabilidades:

1. “Oferecer informações objetivas sobre suas qualificações profissionais e a de seus colegas sempre que for necessário para o trabalho a ser executado.

2. Na elaboração do trabalho, não omitir informações relevantes, a não ser nos casos previstos anteriormente.

3. Realizar o trabalho dentro dos cânones de objetividade e rigor inerentes à prática científica.” (ABA: <http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>)

Pelo exposto, é possível dizer que embora a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) seja uma entidade acadêmica, sua preocupação com a formação e ação de antropólogas/os é fundante e seu Código de Ética, em que pese as dificuldades apontadas é atual e se coaduna com o respeito que se deve ter pela diversidade, entendimento primordial para o exercício da profissão.

No Brasil, da minha perspectiva, a formação e a atuação no campo da Antropologia são imbricados com a ABA e as demandas do campo possuem sintonia com a Associação, fato que pode ser comprovado pelas inúmeras assessorias e apoios oferecidos à diretoria por antropólogas/os de Norte a Sul do país, via comitês e comissões. (ABA: <http://www.portal.abant.org.br/comissoes-e-comites/>)

Creio que a diversidade étnico-racial do Brasil nos fez praticantes de uma “Antropologia Compartilhada” que não chega a ser uma unanimidade, mas podemos chegar longe se considerarmos “as/os outras/os” como aliadas/os.

Referências citadas

ALBÁN ACHINTE , Adolfo. Epistemes otras: ¿epistemes disruptivas? **KULA. Antropólogos del Atlántico Sur**, no. 6, p 22-34, 2012. Disponível em: http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf. Acesso em: 08.jun.2018.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia da Amazônia: dissonância e desafios à institucionalização**. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia dos arquivos na Amazônia**. Rio de Janeiro/Manaus: Casa 8/ FUA. 2008.

ASAD, Talal. El concepto de la traducción cultural en la antropología social

britânica. CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. **Retóricas de la Antropología**. Madrid: Júcar Universidad, 1991. pp. 205-234.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Ofício, profissionalização e perspectivas de regulamentação da profissão em Antropologia no Brasil: breve histórico e atualização de dilemas enfrentados e vindouros. **Áltera –Revista de Antropologia**, v. 1, n. 4, p. 13-41, 2017.

BELTRÃO, Jane Felipe. (Org.). **Antropologia na Amazônia: balanço e resumo de dissertações (1994-2004)**. Belém: UFPA/MPEG, 2006.

BELTRÃO, Jane Felipe. Uma antropóloga da Amazônia. **Ciência Hoje**, v. 351, pp. 1-1, 2019.

CLIFFORD, James. A autoridade etnográfica. In: _____. **A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

FAULHABER, Priscila; TOLEDO, Peter Mann. (Orgs.) **Conhecimento e Fronteira: História da Ciência na Amazônia**. Belém: MPEG, 2001.

GEERTZ, Clifford. O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. In: _____. **O saber local: novos ensaios de Antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. pp. 249-356.

MACHADO, Christiane Lopes. Regulamentação profissional da Arqueologia: início, desvios e pedras no caminho. **Habitus**, v. 18, n. 1, p. 8-23, 2020.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia. In: LANGDON, Ester Jean & GARNELO, Luiza (Orgs.) **Saúde dos Povos Indígenas: reflexões sobre antropologia participativa**. Brasília/Rio de Janeiro: ABA/Contra Capa, 2004.

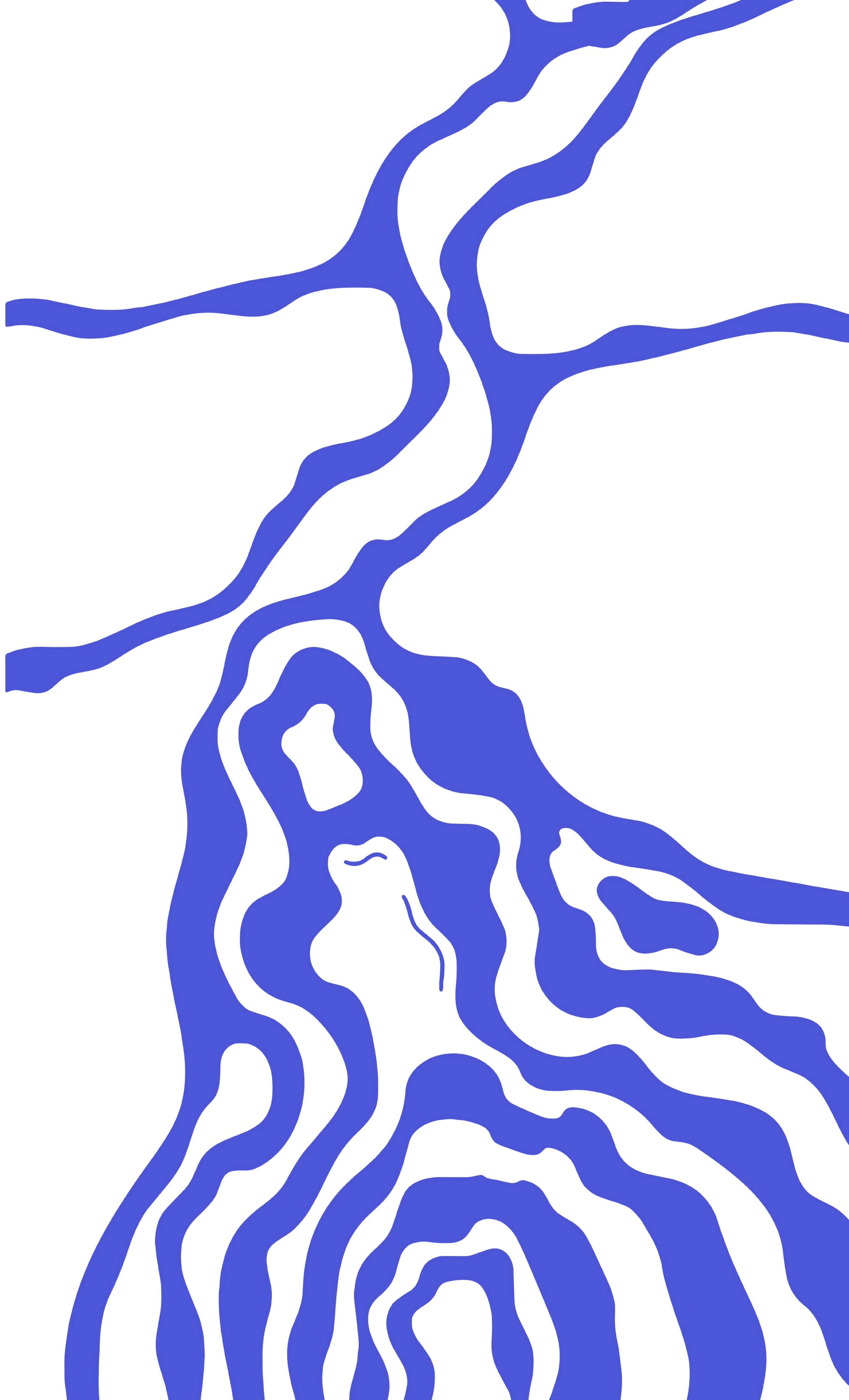
PEIRANO, Mariza. A antropologia como ciência social no Brasil. **Etnográfica**, v. V, n. 2, p. 219-232, 2000.

PORTELA GUARIN, Hugo. Epistemes-outras: um desafio para la salud pública en Colombia In: LANGDON, Esther Jean; CARDOSO, Marina D. (Orgs.). **Saúde Indígena: políticas comparadas na América Latina**. Florianópolis: Ed. da UFS, 2015. pp. p. 145-168. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/livros/SaudeIndigena.pdf>.

SIMIÃO, Daniel Schroeter; FELDMAN-BIANCO, Bela. (Orgs.) **O Campo da Antropologia no Brasil: Retrospectiva, Alcances e Desafios**. Brasília: ABA, 2018.

TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Orgs.) **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília: Contra Capa/ABA, 2004.

VELOSO, Caetano. **Sampa**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/41670/>. Acesso em: 08.jun.2018.



Antropologia nos países de CPLP: o caso da Guiné-Bissau entre experiências, práticas, didáticas e pedagogias ¹

Peti Mama Gomes²

Resumo: A reflexão sobre a formação e exercício profissional no campo da Antropologia nas Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tem produzido, crescentemente, debate nas diversas áreas do conhecimento, entre elas as Ciências Sociais e Humanas, o que inclui a sua importância no desenvolvimento social, político e econômico dos referidos países. Visando contribuir ao debate, proponho-me neste ensaio a contextualizar historicamente o campo da Antropologia no continente africano no século XIX, a partir de posicionamentos que retomam os princípios do conhecimento científico ocidental de forma mais crítica. E, de modo mais específico, busco identificar e sinalizar os seus desafios de atuação na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Antropologia. Atuação Profissional. África. CPLP.

Anthropology in the CPLP countries: the case of Guinea-Bissau between experiences, practices, didactics and pedagogies

Abstract: The discussion about qualification and professional practice in the field of Anthropology in the Communities of Portuguese-Speaking Countries (CPLP) has increasingly produced debates in different areas of knowledge,

¹ Texto apresentado originalmente à mesa redonda: “Antropologia: formação e Atuação Profissional nos países da CPLP”, no âmbito do II Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), realizada entre 13 e 17 de maio de 2018, em Redenção/Ceará.

² Doutoranda em Antropologia pelo PPGA/UFPA e mestre em Antropologia pelo PPGA/UFC-UNILAB.

including Social and Human Sciences, which includes its importance in the social, political and economic development of those countries. In order to contribute to this debate, in this essay the aim is to historically contextualize the field of Anthropology in the African continent on the 19th century, from positions that take up the principles of Western scientific knowledge in a more critical way. And, more specifically, I seek to identify and point out its challenges of action in Guinea-Bissau.

Key-words: Anthropology. Professional Practice. Africa. CPLP

.....

Inicialmente, cabe situar o tema da antropologia e história, dentro de um panorama de “literatura dos viajantes, cronistas, naturalistas” sobre a diversidade cultural nos Séculos XVI-XIX, sustentado pelos relatos de viagens feitos por missionários, turistas, comerciantes, exploradores, administradores coloniais e militares, que são um conjunto de sujeitos heterogêneos (pessoas com diferentes formações acadêmicas, tais como: botânicos, médicos, astrônomos, matemáticos, filósofos, assim por diante), segundo Almeida (2008, p.44), “tendo seus critérios de competência e saber, utilizavam diferentes técnicas de observação direta, com o objetivo principal de procurar o “novo”, o “não conhecido”.

O campo da Antropologia como ciência surgiu no âmbito do colonialismo de modo geral e, a princípio, como a ciência do “Outro”, ou seja, a antropologia no século XIX objetivava-se em compreender outras realidades culturais e povos fora do contexto europeu. Especialmente, África, Ásia e América. Na África, por exemplo, a antropologia se associou a um movimento colonialista, isto porque o modelo econômico e político único, que julgava os interesses coloniais, considera a humanidade composta de diversas espécies em diferentes etapas de desenvolvimento do processo evolutivo. Assim, a invasão do continente africano pelos europeus foi justificada pela lógica dessa evolução humana, porque cada sociedade poderia ser classificada e inserida em um contínuo, desde as mais atrasadas e simples às mais evoluídas e complexas.

Segundo Morgan (1877), a humanidade passa por constante processo de evolução biológica e cultural -, nestas evoluções, alguns seres humanos culturalmente são considerados “menos evoluídos” em relação aos demais, no entanto, todos os países não europeus deveriam passar por algumas etapas ou escalas de evolução que consistem em três fases: selvageria, barbárie e civilização. Aliás,

a evolução das sociedades, das mais “primitivas” para as mais “civilizadas”, tem como seus expoentes, Lewis Henry Morgan (A Sociedade Antiga - 1877), Edward Burnett Tylor (A Cultura Primitiva - 1871) e James George Frazer, em busca das origens - “descobertos” e evolução humana, legitimar o conhecimento eurocêntrico que se denomina em Evolucionismo Social. A antropologia evolucionista é uma das correntes da antropologia dominante até o início do século XX, como principal método comparativo, partindo do pressuposto teórico de uma única mentalidade capaz de se desenvolver.

Isto é, se a Antropologia evolucionista segue uma única linha de desenvolvimento para a humanidade em geral e o racionalismo, pois, a partir da primeira metade do século XX, através de conferências e também de artigos, Franz Boas tece críticas a essas teorias, propondo, assim, uma nova antropologia fundamentada no conceito de “culturas” no plural para compreender a diversidade humana. Pois,

[...] as ideias não existem de forma idêntica por toda parte: elas variam. Tem se acumulado material suficiente para mostrar que as causas dessas variações são tanto externas, isto é, baseadas no ambiente (...), quanto internas, isto é, fundadas sobre condições psicológicas. A influência dos fatores externos e internos corporificam um grupo de leis que governam o desenvolvimento da cultura. (BOAS, 2004, p. 27).

No entanto, o surgimento da antropologia, revisto por Franz Boas sobre a utilidade do método histórico na metade do século XX, segue uma “evolução” de outros trabalhos como: Claude Lévi-Strauss em sua obra “Pensamento Selvagem” (1962), tentando compreender as estruturas fundamentais das sociedades a partir de suas estruturas internas. Assim, também, surgiu o funcionalismo, defendido por Malinowski e Radcliffe-Brown, que consiste em analisar as sociedades de forma particular e isolada, em outras palavras, as sociedades diversas não deveriam ser comparadas, portanto, foi necessário estabelecer um modelo de trabalho, pesquisa de campo, ou melhor, observação participante, em sua obra “Argonautas do Pacífico Ocidental”, publicada em 1922.

Essa trajetória da antropologia no ocidente, se assim posso chamar, teve muito peso nos países africanos que sofreram com o colonialismo, tendo a arqueologia e antropologia como um instrumento fundamental de dominação em termos de demarcação geográfica (FERREIRA, 2009), fornecendo os relatos de

suas viagens para os administradores coloniais. Em outros termos, a questão histórica dessa área de conhecimento ainda é muito forte, no caso específico da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa é perceptível ver que não é apenas o colonialismo e o socialismo que deixaram marcas profundas nestes países, mas, a antropologia, especialmente, como uma disciplina que esteve (era) aliada ao colonialismo, sendo um “instrumento” para facilitar com as informações de conhecer geograficamente para dominar³.

Portanto, as últimas décadas dos séculos XX e início do XXI têm sido marcadas por uma forte tendência autorreflexiva nas Ciências Sociais e Humanas em geral, sobretudo pelos intelectuais do continente africano no campo da produção de conhecimento desenvolvida pelo Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África - CODESRIA.

Em um caso particular desta autorreflexão, Adesina (2012) afirma que os/as intelectuais africanos/as e das diásporas deste século estão preocupados/as em defender uma alternativa de produção científica de conhecimento a partir de dentro, da “endogeneidade”. Quer dizer, os próprios e próprias pesquisadoras/as africanos/as vêm questionando e problematizando há muitos anos os sistemas de conhecimento que não refletem as realidades endógenas africanas no seu todo, segundo Gomes (2019, p. 47). Inclusive, essa é a principal reflexão da historiadora guineense Patrícia Godinho Gomes (2014), que traz, assim, três propostas e reflexões interessantes para se pensar e refletir, levantadas a partir de textos de Oyèwùmi (2010) e Houtondji (1989).

A primeira é de que as circunstâncias históricas e políticas em que foi produzido o conhecimento em África teriam conduzido a uma dependência “de fora” em termos epistemológicos; em segundo lugar, os países africanos (submetidos, na sua maioria, a um processo de colonização) precisam encontrar mecanismos internos para compreender as dinâmicas sociais internas e precisam escolher os temas e as metodologias de pesquisa que melhor se adequem às necessidades locais e não às demandas externas; a terceira e última requer a construção de um projeto nacional à volta do qual as diferentes realidades socioculturais dentro de um território nacional possam estar representadas. (GOMES, 2014).

³ Ver: PEREIRA, Rui Mateus. **Conhecer para dominar o desenvolvimento do conhecimento antropológico na política colonial portuguesa em Moçambique, 1926-1959**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2005.

Percebe-se, assim, que existem certas possibilidades de desconstrução do conhecimento ligadas à representação da realidade e do “sujeito conhecedor” e que questiona a própria noção de ciência. Esta linha de pensamento faz a crítica do próprio conhecimento produzido por antropólogos e antropólogas (baseando-se em trabalho de campo) e está, também, em consonância com o que foi sublinhado por Fabian (2013). E nesta mesma linha de raciocínio, Said (2003) aponta uma crítica ao Oriente tomado apenas como um espaço geográfico – imaginativo, construído e representado pelo Ocidente. Por isso, a prolongada interação da Antropologia com o “outro” cria um objeto de estudo, fundado a partir de uma distância temporal e espacial, principalmente marcada pela matriz da sociedade ocidental capitalista.

Lembrando que, a questão posta acerca de como o “outro” é construído a partir do ocidente, é uma imagem que vem sendo manipulada desde os séculos XVIII e XIX em consonância com a dinâmica das relações de poder mais amplas, historicamente construídas e nos contextos de processos coloniais e de dominação⁴. Entenda-se, a hegemonia histórica e cultural do Ocidente sobre o Oriente, como um colonizador, um ocupante e um opressor ao longo dos últimos três séculos resultaram na “criação” do “outro”, segundo Edward Said não passa de uma simbolização generalizante e convencional que se encarregou de representar o Oriente, e criaram assim como alimentaram, e ainda alimentam, suas culturas como do “outro”. (SAID, 2003).

Assim, também, quem reafirma a contribuição dos/as antropólogos/as no processo de colonização foi Asad (1991, p. 320), quando coloca que,

[...] o poder global europeu tem sido fundamental para a tarefa antropológica de registrar e analisar modos de vida das populações subjugadas, mesmo quando uma consideração séria desse poder foi teoricamente excluída. Não é apenas que o trabalho de campo antropológico tenha sido facilitado pelo poder colonial europeu (embora esse ponto bem conhecido mereça ser pensado em termos que não sejam moralistas); o fato é que o poder europeu, como discurso e prática, sempre fez parte da realidade que os antropólogos procuraram compreender [...].

4 Sobre o assunto, faz-se necessário ver a produção de autores/as africanos/as sobre seus lugares de pertença, apesar do colonialismo imperial, consultar: BOAHEN, Albert Adu (ed.). **História Geral da África** – África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190255>.

Esta relação entre o Ocidente e o Oriente foi lentamente moldada de maneira a permitir uma verdadeira colonização cultural e territorial do Oriente. Portanto, permitam-me sublinhar as questões de relação entre Antropologia e História defendida profundamente por Sahlins no sentido de que cada cultura tem sua própria historicidade, e em cada momento histórico acontece um contexto cultural completamente particular. No entanto, segundo o autor “a história é construída da mesma maneira geral, tanto no interior de uma sociedade quanto entre sociedades” (p.09), porém, as culturas não são meramente diferentes, [...] “os próprios acontecimentos históricos têm assinaturas culturais distintas” (SAHLINS, 2003, p. 14), assim, a Antropologia tem algo a contribuir para a disciplina histórica.

Em suma, o principal argumento neste primeiro momento é mostrar as tensões e as disputas no campo da Antropologia a partir do seu nascimento e crescimento dentro dos paradigmas fundamentados na ideologia colonial no continente Africano. No entanto, proponho neste ensaio, então, tecer reflexões a partir de três tópicos: (1) Breves reflexões sobre o fazer antropológico no continente Africano; (2) Práticas didáticas e pedagógicas da Antropologia na Guiné-Bissau; e, por último, (3) Relato de experiência em estágio à docência na Lusófona.

Breves reflexões sobre o fazer antropológico no continente africano

De acordo com Souza, “as primeiras reflexões que propiciaram o surgimento da Antropologia como área de conhecimento datam por volta do século XVI, período das Grandes Navegações, que culminaram com a “descoberta” do “Novo Mundo” e no contato entre europeus e as populações “nativas” das terras conquistadas” (SOUZA, 2016, p. 10). Seguem os efeitos sociais de explorações e “descobertas” etnográficas europeias conscienciosas têm sido, em geral, decepcionantes para os países em “desenvolvimento”, particularmente os africanos.

A pesquisa antropológica, convencionalmente, teve, como objetivo principal, a descrição das culturas nativas. Ou seja, a provisão para basicamente um público da Europa Ocidental de novos e básicos ou adicionais e confiáveis informações sobre não ocidentais – os chamados “primitivos”, “bárbaros”, povos “selvagens” ou “atrasados” [...] (OWUSU, 1997, p. 312)⁵.

⁵ No original: “*Ethnographic research conventionally has had as its main objective the descriptive account of native cultu-*

Diante disto, os desafios da Antropologia “africana” na sua formação e atuação profissional no continente foram marcados por uma conjuntura colonial. Segundo Owusu (1997), os esforços antropológicos no continente africano ocorreram nos primeiros momentos a partir do “nativo”, com a preocupação de enquadrar reconstruindo os estágios de evolução para encontrar o grupo mais “primitivo”. Assim, temos quatro períodos distintos considerados um divisor de água no desenvolvimento da Antropologia africanista demarcada por um processo temporal. Segundo Castro (2008), o primeiro período foi de 1920 a 1940, que basicamente é marcado pela profissionalização da Antropologia e pelas críticas aos paradigmas evolucionistas e difusionistas de seus primeiros anos” (p. 03). O segundo período, de 1940 a 1960, época que inegavelmente houve alguns avanços nos trabalhos funcionalistas-estruturais, marcado por importante momento no continente Africano, devido ao início da independência em alguns países. E, conseqüentemente, de 1960 para frente, começou uma forte onda chamada descolonização da Antropologia e os subseqüentes ataques aos seus paradigmas” (CASTRO, 2008, p. 03).

O período considerado “clássico” da Antropologia, anteriormente mencionado, além de marcar a institucionalização da disciplina nos Estados Unidos e na Europa, também, foi a época de maior deslocamento de imigrantes europeus para o continente Africano, os quais terminam no século XIX, servindo como informantes sobre a África e os/ as africanos/ as antropólogos/as, os quais, por sua vez, passam a refletir sobre os dados fornecidos a partir da rede de informações constituída pelos/ as migrantes. Reinhardt (2013) salienta que os países do continente Africano tiveram papel muito importante na consolidação do campo antropológico. De modo que,

[...] o continente tornou-se alvo preferencial das pesquisas do grupo responsável pelas conquistas teóricas mais sólidas do início desta era, a chamada escola funcional-estruturalista britânica, que cresceu sob a direção de Malinowski e a influência mais tardia de Radcliffe-Brown. (REINHARDT, 2013, p. 333).

Logo, as solidificações metodológicas do trabalho de campo etnográfico se dão a partir de exercício comparativo das escalas anteriormente destacadas, os acontecimentos, permitem entender as relações entre o colonialismo e a An-

res. That is, the provision for primarily a Western European audience of new and basic or additional and reliable information about non-Western – the so called “primitive”, “barbarous”, “savage”, or “backward” peoples (...). (OWUSU, 1997: 312).

tropologia. Ou seja, os/as antropólogos/as contribuíram para consolidação ou no treinamento dos/as funcionários/as coloniais. Pois, “[...] depois da independência, percebe-se que a Antropologia, como disciplina, é dispensável. [...] Isso foi totalmente justificado porque não conhecíamos outra Antropologia, exceto a Antropologia colonial”,⁶ como foi sublinhado por Mafeje (2001, p. 24). Desta forma, a reprodução desta área de conhecimento continua tendo força no cotidiano das universidades, não como uma disciplina autônoma, mas, enquanto uma ciência colonial nos países de CPLP.

O ensino superior africano apresenta-se como uma realidade complexa, que se evidencia através da variedade de contextos, modelos, potencialidades e práxis de organização, gestão e desempenho, não obstante a similaridade de desafios identificados, nomeadamente, por acadêmicos africanos e por decisões, a nível dos estados nacionais e de organizações internacionais. (VARELA, 2015, p. 08).

Neste contexto, e na maioria dos países africanos, o ensino em Ciências Sociais é considerado um “luxo”, de modo que os estados nacionais não priorizam os fundos para sua manutenção, isto é, os investimentos provêm do exterior - de Portugal, Brasil, Estados Unidos, entre outros e, evidentemente, chegam com políticas pré-estabelecidas ligadas a projetos específicos que chegam prontos, sem discussão. Considero um fato preocupante na garantia dos três pilares da Universidade: ensino, pesquisa e extensão sem considerar, por outro lado, que as próprias universidades públicas estão voltadas à “lógica do mercado”. No caso particular de Guiné-Bissau, nos deparamos com a suposta ausência de materialização dessa política pedagógica inspirada em projetos nacionais e, especificamente, do Ministério Nacional da Educação. A vida acadêmica fundamenta-se em torno das disciplinas e ao longo dos anos na universidade – o que cumpre com o primeiro pilar referente ao ensino, enquanto os demais pilares-chave, que poderiam ajudar no enriquecimento acadêmico, ficam ausentes.

Práticas didáticas e pedagógicas da Antropologia na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau se deparou com uma estrutura patrimonial do sistema colonial na disciplina de Antropologia, portanto, depois da independência, segundo

⁶ No original: “After the independence, I have come to realize that anthropology, as a discipline, is dispensable. (...) This was fully justified because we knew of no other anthropology, except colonial anthropology”. (MAFEJE, 2001, p. 24).

Sané (2018), o sistema educativo,

[...] caracterizou-se pela busca de uma autonomia do país, no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, para evitar que a escola e a comunidade se divorciassem e conciliassem os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas. (SANE, 2018, p. 07).

Justificando-se como resultado de um processo histórico da presença europeia no Continente Africano, a disciplina se depara com a insuficiência das instituições escolares locais e com a falta de professores/as e técnicos/as para atuar na área ora referida. Em outras palavras, o processo de produção de conhecimento científico em Antropologia na Guiné-Bissau ainda se depara com grandes desafios epistêmicos.

As estruturas acadêmicas guineenses vinculadas ao Estado não têm nenhuma instituição de ciências humanas e ciências sociais, dedicado à formação da Antropologia, Bioantropologia e Arqueologia. Algumas destas disciplinas são encontradas nas universidades privadas, por exemplo, na universidade Lusófona, onde tive oportunidade de estagiar em 2018 no curso de licenciatura em Sociologia. Assim, não existe ainda um curso de formação autônomo de Antropologia na Guiné-Bissau, mas, existem disciplinas de Antropologia dentro de outras áreas de formação nas universidades.

Ou por outra, a Antropologia em Guiné-Bissau, atualmente, é lecionada de forma optativa para todas as áreas do conhecimento do ensino superior pública e privada no país. A disciplina não ocupa um lugar central na grade curricular do ensino superior, o seu campo, enquanto prática científica nas universidades públicas e privadas tem pouco tempo de existência. Pois, antes da reforma curricular de 2009 e 2010, no país, a Antropologia era quase uma disciplina desconhecida para os estudantes guineenses. Mesmo tendo-a como disciplina optativa nas universidades, atualmente, a sua produção não se reveste ainda de um carácter consolidado e sistemático e está, mesmo no âmbito institucional, fortemente marcada pela iniciativa individual de pesquisadores guineenses na diáspora e, especialmente, de estrangeiros pela imposição de instituições que financiam os estudos neste domínio.

Segundo a antropóloga portuguesa, Ana Carvalho, em um dos seus escritos, no Dicionário Temático da Lusofonia (2005), afirma que “o desenvolvimento da Antropologia na Guiné-Bissau está ligado ao trabalho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP e anteriormente, no período colonial, aos estudos realizados pelo Centro de Estudos da Guiné Portuguesa” (01). As duas instituições contribuíram e contribuem em divulgações de conhecimento da realidade sociológica guineense. Mas, estas produções, segundo a autora, tiveram objetivos divergentes “e em condições históricas e políticas diferentes”, de um lado, a administração colonial junto com a missão antropológica de procurar estabelecer rede de contatos entre cientistas internacionais e informantes locais (...) e, por outro lado, o estado Bissau-guineense pós-independente, sofrendo consequências direta ou indiretamente dos resquícios deste processo histórico da invasão portuguesa.

Vale fazer, então, uma observação de formação e atuação social e política desse conhecimento no país, visto que, não tem o mesmo peso ou prioridade como as demais áreas de conhecimento. Por um motivo, os dados de pesquisas antropológicas conhecidas na Guiné-Bissau foram realizados no âmbito da administração colonial portuguesa, exceto os trabalhos vinculados às instituições mencionadas anteriormente por Carvalho (2005). Logo, após a independência, a academia guineense enfrenta um grande desafio metodológico no ofício da antropologia como disciplina científica no sentido de reinterpretar os clássicos a partir dos seus tempos e espaços. Esta afirmação parte do princípio de que, quando se pensa em ciências sociais no contexto nacional guineense, especialmente a Antropologia, recorreremos aos pressupostos históricos do colonialismo português.

*“Foste para o Brasil minha filha para se formar em antropologia? Por quê? Para quê?”*⁷. Esta inquietação ocorreu após a minha aprovação no mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, em 2017. O “desespero” do meu pai, e de quase toda a minha família⁸, em ter-me formado em antropologia, se justifica pela resistência a esta área de formação pós-colonial na Guiné-Bissau. Além da disciplina ter nascido

⁷ Notas de caderno de campo, 20/07/2017.

⁸ “Quando terminar de estudar, vai trabalhar com o quê? Como vai ganhar dinheiro?”. Essas perguntas são constantes nas reuniões de família.

em um contexto colonial e ter tido necessidade de descrever as características culturais e biológicas das colônias africanas, Lopes (2017, p.90), coloca uma questão importante de ausência desta formação devido também “às barreiras linguísticas herdadas da época colonial, que dificultam o diálogo entre investigadores e universitários”.

Além de minha família, acredito que muitas das guineense compartilham desta visão de que: quem se forma em Antropologia como área de conhecimento compartilha do lado do “branco colonizador”, dos “dominantes”, melhor dizendo, “se considera como superior” tendo em vista os impactos dos textos de E. Tylor (A Cultura Primitiva - 1871), L. Morgan (A Sociedade Antiga - 1877) e James Frazer (O Ramo de Ouro - 1890), que me lembram do pensar e fazer antropológico na Guiné-Bissau, nomeadamente em pensar nas divisões de sociedades a partir de pressupostos de “superiores” e “inferiores”.

Ainda, neste ponto, vou inserir uma citação de Sucuma (p. 2017, 264) que, em razão do seu objetivo didático, permite-nos entender melhor os efeitos da institucionalização do Ensino Superior e o papel ou não da antropologia na sociedade guineense. O autor afirma que “nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a institucionalização do ensino superior começou na década de 1960, ainda durante a colonização”. Na Guiné-Bissau, em particular, foi tardia comparando-se aos demais países da mesma colônia portuguesa, isto porque o primeiro liceu instituído no período colonial foi em 1958, chamado de Liceu Honório Barreto, que depois da independência passou a ser chamado de Liceu Kwame Nkrumah (SUCUMA, 2018, p. 265). Assim, segue o intervalo de um período longo para a construção do ensino superior universitário público, em 1999, ainda por conta de alguns problemas nacionais, instabilidades do Estado, golpes militares, a Universidade Amílcar Cabral abriu suas portas somente em 2003⁹. Portanto, esta pequena passagem é bastante esclarecedora para compreender o que significa falar, então, de ciências sociais e humanas na Guiné-Bissau. Aqui me parece caber a observação de LOPES (2017), segundo a qual as ciências sociais nos PALOP são “idênticas”,

9 Para atender às demandas do país no domínio de formação superior, existem várias instituições de ensino superior e técnico criadas nos finais dos anos 70, a exemplo da Escola Superior de Direito (ESD), Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD); a Escola Nacional de Saúde (ENS); Escola Normal Superior “Tchico Té”, que tem a vocação de formar professores de níveis básico e secundário. Instituto Técnico de Formação Profissional (INAFOR), que possuía quatro centros de formação: Centro de Formação Administrativa- CENFA, Centro de Formação Industrial- ENA; Centro de Formação Agrícola- CEFAG e Centro de Formação Comunitária Experimental- CEFC (SUCUMA, 2017, p. 269), todas estas instituições estão vinculadas ao Ministério da Educação guineense, tendo parcerias internacionais (Cooperação Cubana, chinesa e portuguesa), objetivando-se oferecer os espaços de formação aos cidadãos guineenses.

[...] caracterizando-se por uma crise profunda nas instituições de pesquisa e ensino superior. Essa crise manifesta-se, entre outros aspectos, pelo número crescente de instituições que oferecem educação de qualidade duvidosa, fraca participação do Estado no financiamento da investigação em ciências sociais, principalmente a investigação fundamental, falta de motivação dos docentes e pesquisadores etc. (LOPES, 2017, p. 91 - 92).

As ciências sociais e humanas, de modo geral, sofriam e sofrem constrangimentos graves decorrentes tanto da ideologia colonial, como do regime político altamente repressivo. Mas, ainda pós-independência no país, estas áreas de formações, em especial a Antropologia, continuam não tendo uma política que potencialize sua necessidade e urgência nos quadros dos partidos políticos, de ministério nacional de educação, institutos dependentes ou altamente influenciados por partidos ou até sociedade civil.

Porém, não podemos esquecer o contexto em que surgiram as primeiras universidades na Guiné-Bissau, em meados de 1973, após a independência. O surgimento que foi confrontado com a carência de recursos humanos qualificados em todas as áreas e instituições que poderiam auxiliar a soberania nacional, carência sobretudo em Ciências Sociais e Humanas. Ainda assim, nas universidades, a maioria das quais são de natureza privada ou não-governamental e, quando são públicas, geralmente, são precárias e remuneram escassamente seus quadros profissionais, o que se justifica pelas inúmeras crises econômicas e políticas pelas quais os/as guineenses passam.

A experiência de estágio e docência na Universidade Lusófona da Guiné-Bissau

A República da Guiné-Bissau é um dos países do continente Africano com poucos antropólogos e antropólogas, tendo em vista, inclusive, a ausência de um curso direcionado para formação desses estudiosos. Entretanto, há um campo vasto de pesquisa na área, o qual contribuiria demasiadamente para o conhecimento do cotidiano guineense. Ocorre, também, um desconhecimento da população e mesmo dos gestores sobre a importância do papel que Antropologia ocupa na construção e produção de conhecimento e, principalmente, na área de pesquisa voltada ao campo etnográfico. No entanto, antes de esclarecer a afirmação anterior em relação à minha forma de pensar o fazer antropológico nos países de CPLP e o meu interesse por uma Antropologia das mulheres em

diferentes perspectivas no continente Africano, em particular na Guiné-Bissau, convido-a (o), minha presumida leitora e meu presumido leitor, para um breve passo atrás. Aqui, recupero parte de minha experiência de estágio em docência na Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULG)¹⁰, junto às disciplinas *Técnicas e Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais e em Antropologia*, ministradas pelos professores: Júlio Có, Diamantino Domingos Lopes e eu como professora “substituta”¹¹, no primeiro ano do curso de Enfermagem, e primeiro e terceiro anos de Sociologia, respectivamente, as disciplinas de Sociologia integram a grade curricular da Licenciatura em Sociologia.

Logo, busco explicitar, aqui, os contatos nos primeiros dias em sala de aula. Usualmente, a figura do professor ou da professora na Universidade apresenta o plano de aula. Lembro-me, exatamente, que, na apresentação, ao pensar uma visão teórica e metodológica dos/as autores/as selecionados/as, tanto em um recorte de autores/as, como em uma seleção de temáticas, ainda há um domínio do fazer antropológico baseado no evolucionismo cultural a partir de correntes antropológicas do século XIX, as grandes referências para disciplina de Antropologia era Edward Burnett Tylor, James Frazer e Lewis Henry Morgan. Usando os referidos autores, foi possível estabelecer um diálogo acerca da compreensão das diferenças relativas à evolução da humanidade da selvageria barbárie para a civilização, comparando aspectos sociais e históricos. Isso me chamou atenção e me fez refletir bastante na proposta de Florestan Fernandes (1989), que trata de mudanças ocorridas ao longo do tempo suficientes para a construção da escola brasileira, sobretudo pensei na minha formação no Brasil, concretamente, na UNILAB. É importante esclarecer que o exercício comparativo Brasil/Guiné-Bissau, aqui colocado, encontra seus limites dentro das diversas tradições intelectuais, um ponto comum, talvez seja, pelo fato de serem dois países que sofreram com a colonização, é claro de maneiras diferentes. E a ideia de uma escola que transcenda aos muros, vinculando-se à educação libertadora, crítica e afiada com sua própria História, está longe particularmente do ofício de Antropologia na Guiné-Bissau.

Dito isso, trago um breve apanhado da minha experiência no estágio e docência na ULG, em 2018, destacando duas questões que me chamaram bastante

10 A Lusófona é uma das maiores instituições privadas no país.

11 O certo seria “estagiária”, mas, pronto, fui apresentada como substituta, mesmo não recebendo o salário para lecionar.

atenção: Primeiro, acompanhar e ver de perto que a luta dos professores e das professoras na Guiné-Bissau é diária, em razão de, envolve a garantia dos meios de trabalho relacionados às infraestruturas escolares, os materiais didáticos que possam fortalecer a aprendizagem de qualidade local e nacional, remuneração condizente com o padrão de trabalho e nível de formação.

Segundo ponto, por intermédio das minhas observações etnográficas referentes ao discurso e a prática da Antropologia na Lusófono, encontro elementos necessários para afirmar que eles reproduzem os modelos clássicos da Antropologia ocidental, obviamente, o que não condiz com a dinâmica de formação e atuação antropológica necessária à realidade no país. Desta maneira, ao meu ver, o fazer antropológico na Guiné-Bissau necessita, inicialmente, de reformulações dos currículos pedagógicos, considerando a sua estrutura local, epistemológica, política, social.

E, a partir da minha experiência como professora substituta, busquei, além da base teórica clássica, utilizada na disciplina, trazer outra visão de Antropologia Funcionalista, sustentada pelos autores como Radcliffe-Brown¹² para refletir o sistema de relações sociais e cultural como parte deste sistema, também de Evans-Pritchard¹³ para pensar relações entre grupos sociais, definidos localmente, com foco na organização política, social e econômica.

Pois as minhas experiências de estágio e docência, entre agosto e novembro de 2018, em Bissau, foi nas disciplinas de antropologia nos cursos de Sociologia e Enfermagem. Neste curto período, a sala de aula me permitiu entender que o/a professor/a não é um técnico/a, nem um improvisador/a, mas, sim, um/a profissional, um/a orientador/a, que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes. Mas, para que isso aconteça, antes de tudo, o/a profissional necessita ser dotado/a de conhecimentos educacionais e culturais amplos para atuar com desenvoltura em situações “inusitadas”, desafiadoras, pois a realidade é dinâmica e imprevisível, elementos que se fizeram presentes nas aulas de Antropologia.

12 Conferir: RADCLIFFE-BROWN, A. R. “Introdução” In: A. R. Radcliffe-Brown e D. Forde (org.). **Sistemas Políticos Africanos de Parentesco e Casamento**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

13 Para melhor entender o que afirmo, conferir: FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. “Introdução” In: M. FORTES, M. e EVANS-PRITCHARD, E. E. (org.). **Sistemas Políticos Africanos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. E, ainda, EVANS-PRITCHARD, E. E. “Os Nuer do Sul do Sudão” In: FORTES, M. e EVANS-PRITCHARD, E. E. (org.). **Sistemas Políticos Africanos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

Portanto, penso que a reformulação é necessária para oferecer, aos/ às discentes em formação, contato direto com as questões relevantes propostas pela Antropologia que se renova. Para tanto, o ensino da Antropologia nas universidades guineenses deveria implementar práticas teórico-metodológicas que visem desenvolver a experiência local, condizentes com a realidade do país e os acontecimentos contemporâneos. Para que isso aconteça, necessita em primeiro lugar desenvolver um material didático interdisciplinar, levando em consideração as demandas das instituições e do Ministério Nacional de Educação.

Cunha (2004) salienta que, o processo formativo da docência é contínuo e localizado, no sentido de que não existe neutralidade na construção de processos educativos. Isso se caracteriza pela elaboração de caminhos a serem percorridos na dialética entre prática e reflexão teórica, mas mais que isso, envolver-se na discussão é complexificar as práticas pedagógicas no ensino superior. Em outras palavras, é muito importante que as formações de professores/as sejam contínuas em qualquer área e, principalmente, em Antropologia na Guiné-Bissau, pois os/as ajuda a se atualizarem e obter conhecimento de forma mais dinâmica. O mais importante, talvez seja, valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação de discentes que futuramente refletem sobre as suas carreiras.

Considerações Finais

Neste breve ensaio procurei lançar um olhar sobre o campo da antropologia a partir da formação e atuação profissional nos países de CPLP. Procurei não apenas compreender o contexto histórico da disciplina, mas também, o exercício da docência em Antropologia na Guiné-Bissau, por parte de profissionais de outras áreas, e seus múltiplos desafios. Por outro lado, reflito a respeito do campo de formação e atuação em Antropologia, como fator estratégico e importante, pois pode ser útil na definição de prioridades e orientação de investimentos, sejam em recursos humanos, materiais ou tecnológicos por parte do Estado e da sociedade civil na Guiné-Bissau.

Na primeira parte, fiz uma revisão teórica-metodológica do campo da Antropologia no continente africano, em particular na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa- CPLP. Em seguida, trouxe alguns dados sucintos do campo educacional nestes países, a partir de seus desafios nas áreas de Humanas

e Sociais. Por último, foi colocado de que maneira a disciplina Antropologia é ensinada nas escolas de acordo com as minhas experiências como professora substituta na Universidade Lusófona em 2018. A experiência de docência na Lusófona acrescentou muito para a minha formação como antropóloga, além de pesquisadora, pois poder acompanhar e vivenciar de perto a carência de material didático para ensino da disciplina permitiu-me ter certeza da importância de formação e atuação profissional em Antropologia no meu país.

Referências

ADESINA, Jimi. Práticas da Sociologia Africana: Lições de endogeneidade e género na academia. In: CRUZ e SILVA, Teresa, COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas**. Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África - DAKAR, Codesria, 2012. p. 195-210.

ASAD, T. "From the History of Colonial Anthropology to the Anthropology of Western Hegemony". In: George W. Stocking Jr. (ed.). **Post-Colonial Situations: Essays in the Contextualization of Ethnographic Knowledge**. Madison: University of Wisconsin Press, v. 19, n. 2, p. 313-327, dezembro de 1991.

BOAHEN, Albert Adu (ed.). **História Geral da África – África sob dominação colonial, 1880-1935**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190255>.

BOAS, F. **A Mente do Ser Humano Primitivo**. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 104-112

BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da antropologia. In: **Antropologia Cultural**. Trad. Celso Castro – 5ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

_____. Os objetivos da pesquisa antropológica. In: **Antropologia Cultural**. Trad. Celso Castro – 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

_____. Raça e progresso. In: **Antropologia Cultural**. Trad. Celso Castro – 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

BOLETIM DO MUSEU PARAENSE EMILIO GOELDI. Ciências Humanas, v. 4, n. 1, 2009, p. 71-91.

CARVALHO, Ana. Antropologia da Guiné-Bissau. **Revista Soronda**. Guiné-Bissau, 2005.

CASTRO, Josué Tomasini. **Antropologia e África: da visão holística à desconstrução**. Brasília: UnB, 2008.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 54, n. 3, p. 525-36, 2004.

EVANS-PRITCHARD, E. E. Os Nuer do Sul do Sudão. In: FORTES, M. e EVANS-PRITCHARD, E. E. (org.). **Sistemas Políticos Africanos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. 521 p. 19 cm.

FABIAN, J. **O tempo e o outro. Como a antropologia estabelece seu objeto**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A escola e a sala de aula. O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FERREIRA, L. M. **“Ordenar o Caos”: Emílio Goeldi e a Arqueologia Amazônica**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas. vol.4, nº.1, Belém, jan./abr. 2009.

FORTES, M. EVANS-PRITCHARD, E. E. Introdução. In: M. FORTES, M. e EVANS-PRITCHARD, E. E. (org.). **Sistemas Políticos Africanos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

FRAZER, James George. O escopo da antropologia social. *In: Evolucionismo cultural*. Org. Celso Castro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

GUINÉ BISSAU. Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia – **MECT. Declaração da Política Educativa**. *In: Soronda* Nº1, INEP, Bissau, Jan, 2000.

GUINÉ BISSAU. Ministério de Educação Nacional – **MEN. Plano Nacional de Ação, Educação Para Todos** – versão validada. Bissau: Soronda Nº 19, INEP, 2003.

HOUNTONDJI, P. J. Investigação e extraverson: elementos para uma sociologia da ciência nos países da periferia. **Soronda - Revista de Estudos Guineenses**, n. 8, p. 107-118, 1989.

HONTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 80, p. 149-160, 2008.

LAPLANTINE, F. A. **Descrição Etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LAPLANTINE, F. A. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. *In: Antropologia Estrutural II*. Rio: Tempo Brasileiro, 1993, pp.328-366.

LOPES, Carlos. **Desenclavar as Ciências Sociais na África Lusófona: a iniciativa especial do CODESRIA**. Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral | Bissau, Guiné-Bissau, 2017.

MAFEJE, Archie. A commentary on anthropology and Africa. **Codesria Bulletin**, n. 3-4, p. 88-94, 2008.

MATOS, Patrícia Ferraz de. Modos de fazer da Antropologia Colonial: a missão científica de Mendes Correia à Guiné Portuguesa (1945-1946), *In: JORGE, Vítor Oliveira (coord.). Modos de Fazer / Ways of Making*. Porto: CITCEM, pp. 167-180. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43198149/_Modos_de_fazer_da_antropologia_colonial_a_miss%C3%A3o_cient%C3%ADfica_de_Mendes_Correia_%C3%A0_Guin%C3%A9_Portuguesa_1945_1946_In_Jorge_V%C3%ADtor_Oliveira_coord_Modos_de_Fazer_Ways_of_Making_Porto_CITCEM_pp_167_180

MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. *In: Evolucionismo cultural*. Org. Celso Castro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

OWUSU, Maxwell. Ethnography of Africa: the usefulness of the useless. *In: GRINKER, Roy R. & STEINER, Christopher B. (eds.): Perspectives on Africa*. Oxford & Cambridge: Blackwell Publishers Ltda, 1997[1978]. p. 704-723.

OYEWUMI, Oyeronke. Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocêntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. **Revista de actualidad y experiências**, n. 04,p. 1-8 4º trimestre/2010.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. Introdução. *In: A. R. Radcliffe-Brown e D. Forde (orgs.). Sistemas Políticos Africanos de Parentesco e Casamento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982 imp. 521, [6] p.

REINHARDT, Bruno. Poder, história e coetaneidade: os lugares do colonialismo na antropologia sobre a África. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2014, v. 57, nº 2, p. 329-375.

SAHLINS, M.. “Suplemento à viagem de Cook ou ‘le calcul sauvage’” *In: Ilhas de História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981, pp. 23-59.

SAHLINS, M.. “Estrutura e História” *In: Ilhas de História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981, 7-22, 140-194.

SAID, E. Orientalismo. **O oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

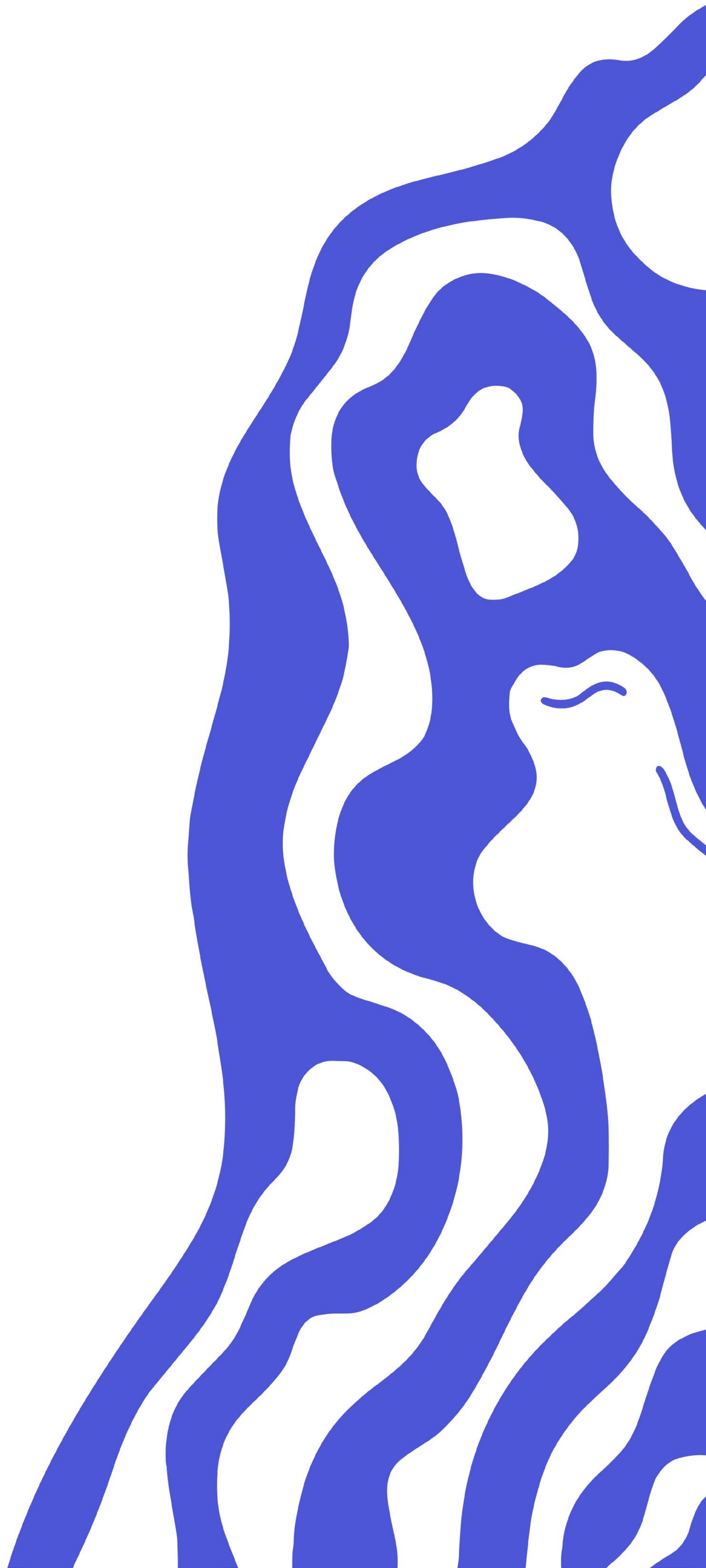
SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, v. 27, n. 1, p. 55-77, 2018.

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau: histórias, culturas, sociedade e literatura**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

SOUZA, Jossyara Aparecida Freitas de. **O lugar da antropologia também é na escola: leitura de contos literários para uma experiência antropológica na educação básica**. Maringá – Paraná, 2016.

SUCUMA, Arnaldo. **O ensino superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VARELA, Bartolomeu L. **O Ensino Superior em África: potencialidades, desafios e perspectivas**. Universidade de Cabo Verde, Praia: Edições Uni-CV, 2013.



Antropologia, formação e atuação profissional nos países da CPLP¹

Dingana Paulo Faia Amona²

Resumo: A trajetória da antropologia no continente africano é, sem dúvida, marcada pelo estranhamento e receio, devido às atitudes assumidas pela disciplina durante o período colonial. Deste modo, entendível que os efeitos da colonização e da atuação de algumas áreas de saber, como é o caso da antropologia no período da colonização europeia no continente africano, estimularam a negações, subalternização e silenciamentos da África, dos africanos e suas historicidades, e isso ainda persiste tanto em determinadas tradições teóricas e epistemológicas quanto em discursos de algumas elites, nomeadamente a política, dos países ocidentais. Compreendendo esse desafio, o presente trabalho tem por objetivo entender os desafios profissionais dos jovens estudantes africanos formados no curso de antropologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) nos seus países de origem. Assim, discute-se duas questões pertinentes – a primeira a cooperação técnica/acadêmica Brasil/África, em especial os países africanos da língua oficial portuguesa (PALOP), a qual emerge a Unilab e a sua política de formação de jovens africanos, que posteriormente irão atuar num cenário em que a produção do conhecimento nas universidades ainda atende os padrões ocidentais e a segunda o lugar da disciplina nesse contexto comunitário (PALOP), de modo geral, e na Guiné-Bissau, em específico.

Palavras-Chave: África. Estudantes. Unilab.

¹ Texto apresentado originalmente na mesa redonda Antropologia: formação e Atuação Profissional nos países da CPLP, no âmbito da II Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), realizada entre 13 e 17 de maio de 2018.

² Doutorando em Antropologia Social pelo PPGAS/UFG e mestre em Antropologia pelo PPGA/UFC-UNILAB.

Anthropology, professional training and performance in CPLP countries

Abstract: The trajectory of anthropology on the African continent is undoubtedly marked by estrangement and fear, due to the attitudes assumed by the discipline during the colonial period. Thus, it is understandable that the effects of colonization and the performance of some areas of knowledge, such as anthropology in the period of European colonization on the African continent, stimulated denials, subordination and silencing of Africa, Africans and their historicities, and this still persists both in certain theoretical and epistemological traditions and in the discourses of some elites, namely the political ones, in Western countries. Understanding this challenge, this work aims to understand the professional challenges of young African students graduated in the anthropology course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (Unilab) in their countries of origin. Thus, two pertinent issues are discussed - the first the technical/academic cooperation Brazil/Africa, in particular the African countries of the official Portuguese language (PALOP), which emerges Unilab and its policy for training African youth, which later they will act in a scenario in which the production of knowledge in universities still meets Western standards and the second place the discipline in this community context (PALOP), in general, and in Guinea-Bissau, specifically.

Keywords: Africa. Students. Unilab.

.....

Introdução

O presente trabalho é resultado da minha participação em uma mesa de discussão, na segunda semana de antropologia, realizada em maio de 2019. Nessa mesa, minha intervenção visou apresentar e discutir os desafios da Antropologia na formação e na atuação profissional dos jovens formados na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) na Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa (CPLP). Em decorrência disso, primeiramente será feita a contextualização da África no sistema econômico mundial no que refere à produção e à divulgação de conhecimento; em seguida, abordar a contribuição da Antropologia na Guiné-Bissau; e, por fim, discutir sobre o que se pode esperar da Antropologia na África lusófona, em especial na Guiné-Bissau.

Trarei elementos para mostrar o quanto a produção científica ainda carece de dominações específicas face ao poderio econômico, assim como das influências políticas as quais as estruturas das universidades estão impostas, adotando quase apenas o modelo eurocêntrico de atuação. Lançando olhar sobre esse cenário, vê-se que a Unilab foge um pouco desse padrão, porque é uma instituição universitária que não segue as abordagens que reproduzem os modelos tradicionais de produção e de divulgação do conhecimento.

Cooperação acadêmica África/Brasil: Contextualizando a Unilab

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, a instituição na qual aconteceu esse grande evento acadêmico, tem como papel a formação dos jovens africanos, brasileiros e timorenses. A universidade adota projeto diferenciado no que tange à formação acadêmica e os resultados desse projeto podem solicitar uma reflexão sobre o papel de África no sistema mundial em relação à produção de conhecimento e questões inerentes à sua dependência econômica, política e epistêmica liderado pelo ocidente a séculos. É importante destacar que essa dependência, seja ela política, bem como em outros domínios, nos períodos recentes nascem por meio da cooperação bilateral, caso concreto da Unilab, ou seja, a cooperação de países africanos com o Brasil é denominada de “cooperação solidária”. Esse elemento será o cerne/exemplo da compreensão sobre os limites das cooperações e das relações dos países africanos com os países de ocidente e com os países considerados de “terceiro mundo”.

Em decorrência disso, Amona (2017), considera que essa relação de cooperação entre Brasil e os países da África-lusófona pode ser percebida a partir das relações cotidianas e os jovens são as principais personagens dessa cooperação. A meu ver, “é no cotidiano que os jovens constroem os seus caminhos com autonomia independentemente dos interesses que estão expostos no quadro geral das ações de cooperação, que em geral são políticas” (AMONA, 2017, p. 1). Estamos, assim, em um espaço de construção de conhecimento.

Entretanto, o debate e a discussão em torno da cooperação técnica e acadêmica entre o Brasil e os países da África-lusófona nos leva ao entendimento de que precisamos aprofundar os conhecimentos sobre essa temática como maneira de compreendê-la. A partir das relações cotidianas, observa-se que,

embora o Estado seja o principal executor da cooperação, nos âmbitos acadêmicos os estudantes são figuras fundamentais na sua manutenção, isto é, na manutenção da cooperação feita na vertente acadêmica.

Assim, precisamos pontuar que, a séculos, a vida social é marcada pela colaboração e espírito de ajuda entre os diferentes grupos, às vezes por motivos alheios procuram tirar proveito dessa relação que se mantém para melhorar as suas condições de vida. Com o surgimento dos Estados nacionais, as relações que eram mantidas entre diferentes grupos ganharam novos contornos, e os Estados-Nações passaram a serem autores principais nesse cenário. Porém, “a noção atual da cooperação internacional, sobretudo no que se refere à ajuda ao desenvolvimento, é recente, com uma história que dura a pouco mais de meio século, ou seja, após a Segunda Guerra Mundial” (CARVALHO, 2007, p. 1).

A esse efeito, percebe-se que a cooperação acadêmica que o Brasil estabelece com os países africanos tem a sua explicação histórica e pode ser percebida em diferentes sentidos. De acordo com Vaz (2016), a cooperação Brasil/África pode ser vista na perspectiva Sul/Sul através da proposta das Epistemologias do Sul, termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Essa proposta busca ser alternativa ao paradigma das relações entre diferentes Estados no contexto internacional. Neste trabalho, o olhar sobre a cooperação está voltado sobre as relações cotidianas que são sustentadas pelos estudantes na medida que são resultados da manutenção dessas cooperações (AMONA, 2017).

É necessário frisar que a base da cooperação no âmbito acadêmico entre o Brasil com os demais países da África-lusófona pode ter marcas da história de colonização que desestruturou as sociedades locais a partir de estratégias de subjugação adotadas por potências imperiais europeias. Abrantes (2014) contribuiu para uma reflexão sobre o colonialismo como um sistema de governo construído pela violência, pela imposição de valores ocidentais e pela subjugação da população nativa nos territórios ocupados. A criação de estruturas e de espaços sociais de diferença no passado, com a finalidade de exploração, ocorreu também no Brasil, como parte da formação de um Estado que produziu sociedades subalternizadas, indígenas e negras (SOUZA LIMA, 2002). Nesse sentido, o passado colonial é um dos aspectos preponderantes para uma reflexão sobre a importância dos espaços de construção de conhecimento que viabilize o pensamento autônomo e a afirmação política de grupos excluídos de posições de poder.

Assim, a cooperação acadêmica entre Brasil e os países africanos, em especial os países da África Lusófona, é responsável pela chegada de grandes fluxos dos emigrantes (estudantes) africanos ao Brasil nas últimas seis décadas, especificamente a partir de 1960. Esses estudantes vêm ao Brasil com intuito de cursar o ensino superior em instituições brasileiras. Percebe-se que os estudantes são mediadores. Entendemos aqui, a partir de Wolf (2013), que os mediadores são aqueles que possuem papéis de representação da integração nacional, assim sendo, os estudantes se tornam importantes na relação de cooperação entre o Brasil e seus países.

Embora muitos desses estudantes não conheçam o projeto da cooperação que as duas partes mantêm, é fácil perceber que a atuação desses jovens para os seus países é significativa na medida em que estão a colaborar com as pesquisas voltadas para a realidade social, cultural e econômica do país de origem, o que poderia facilitar a elaboração de políticas públicas para a resolução e para o melhoramento de algumas situações. Essas pesquisas também podem ser aproveitadas pelo Estado brasileiro na medida em que estes estudantes não só trabalham com as temáticas dos seus países, mas também pesquisam as temáticas brasileiras. Neste sentido, essas situações se tornam importantes na relação acadêmica se olharmos para o papel dos estudantes.

As diferenças que se expressam na Unilab são relativas consubstancialmente aos objetivos que estão na base da sua criação, que de modo geral engloba a perspectiva de integração através de intercâmbio cultural e acadêmico que se anuncia a partir de dois importantes eixos: o da internacionalização e o da interiorização. Entende-se a Unilab como um projeto que reforça a cooperação no âmbito acadêmico entre Brasil e os países africanos, em especial da África-lusófona, podendo ser visto como sendo a extensão de um outro programa mais antigo instituído desde década de 60 do século passado, nomeado de Programa de Estudantes-Convênio (PEC-G) que foi criado oficialmente em 1965 pelo Decreto n 55.613 e é atualmente regido pelo Decreto n 7.9487. Silva (2017) considera que esse programa oferece a estudantes – de países em “desenvolvimento” com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico – a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES).

O programa teve seu início na década de 1970, todavia Silva (2017) afirma que o seu fortalecimento em termos numéricos se deu a partir do ano 2000,

com a vinda dos estudantes guineenses para graduação nas instituições brasileiras, o que foi concomitante a um contexto de ampliação das instituições de ensino superior brasileiras sob a égide de um governo de esquerda cuja política esteve centrada no acesso à educação para todos.

Importante destacar que o PEC-G, embora buscasse uma aproximação entre os países, também pode ser considerado a partir de uma aproximação de Estados de Sul global a partir da perspectiva educacional. É importante lembrar que o programa foi criado no contexto de um Estado brasileiro altamente centralizado e ditatorial, o que suscita a reflexão sobre as orientações políticas inseridas no programa até determinado momento de sua existência.

Nesta senda, a UNILAB, surgiu em paralelo ao PEC-G, com base nos princípios de cooperação solidária Sul-Sul. Assim, Silva aponta que em parceria com outros países, principalmente da África lusófonos, “a Unilab foi criada com a proposta de desenvolver formas de crescimento econômico, político e social de uma nova geração para formar cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado” (SILVA, 2017, p. 4)

Exposto isso, no domínio da internacionalização, Heleno aponta que a Unilab foi gerada em um “contexto em que a educação superior passa, cada vez mais, a ser interpretada como mecanismo de promoção da integração e da cooperação entre países e seus respectivos sistemas educacionais de ensino” (HELENO, 2014, p. 105). O autor ainda acrescenta que a criação das instituições como a Unilab, cuja missão se vincula à cooperação solidária, se transforma em ferramenta de inclusão social em face da crise econômica e dos contextos políticos internos (democratização do ensino superior) e externos (Brasil assume papel do país doador).

No quesito da interiorização, a criação da Unilab nos períodos de 2008-2010 se vincula aos fatores internos da educação superior e de suporte de desenvolvimento das regiões menos desenvolvidas e carentes do Brasil. Assim, “destacam-se o Plano Nacional de Educação/PNE (período 2000-2010), o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE 2007” (HELENO, 2014, p. 107), que são aparatos legais que subsidiam a criação de outros projetos que visam a interiorização das universidades, como Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – esse programa foi criado pelo governo brasileiro em 2007, com o propósito de expandir e “interiorizar” as instituições pú-

blicas federais de educação superior, capazes de promover o desenvolvimento e construção de infraestruturas. Percebe-se que a criação de instituições como a Unilab visa democratizar e descentralizar o ensino superior que estava restrita apenas nas grandes cidades para interiores do Brasil como forma de proporcionar o desenvolvimento de diversas regiões do país.

Diante do exposto, podemos concluir que a Unilab enquanto instituição de ensino superior tem procurado ser, nos seus oito anos de existência, o “local de estudo e difusão das culturas dos países parceiros, respeitando e valorizando suas identidades e diversidades culturais por meio de práticas e vivências sociais, culturais, esportivas e artísticas” (UNILAB, 2010, p. 34). Contudo, o que faz a Unilab ser diferente das outras universidades “tradicionais” brasileiras é que ela foi criada com finalidade de internacionalização e de interiorização do ensino superior, tendo como missão promover a integração cultural e acadêmica de estudantes cujas origens são tão diversas, desde os do Maciço de Baturité (região serrana do Estado do Ceará) até os que chegam de diferentes nações das Comunidades dos Países da Língua Portuguesa – CPLP: “a criação, localização e missão da Unilab se deve a questão culturais, históricas e político-cooperacionais e restauração ou melhor dizer o reencontro da cultura afro-brasileira com sua matriz (matriz africana)” (TÉ, 2017, p. 38). Por isso, podemos afirmar que a Unilab foi criada para responder três principais desafios: responder às demandas das políticas externas de cooperação solidária, política interna de interiorização do ensino superior e contribuir para o desenvolvimento das regiões chave do Brasil. Não podemos esquecer do fator histórico-cultural que envolve ou está inserido na origem dessa universidade. Ainda de acordo com Té (2017, p. 38), “é essa instituição a encarregada de promover a integração intercultural com a CPLP”, o que conseqüentemente traça a sua diferença em relação as outras instituições de ensino superior e que torna a diversidade cultural como a sua principal marca.

Exposto isso, destaca-se que o caráter da internacionalização, da interiorização e a missão da Unilab marcaram a minha passagem por essa instituição de ensino superior. Tudo porque os cursos, as disciplinas e as dinâmicas diárias da universidade se fundamentam a partir das particularidades inerentes aos objetivos em que foi criada, ou seja, dentro de uma valorização da diversidade cultural e da realidade social de diferentes países que integram esse projeto.

A Unilab nasce baseada nos princípios de cooperação solidária. Em parceria com outros países, principalmente africanos, a Unilab desenvolve formas de crescimento econômico, político e social entre os estudantes, formando cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado. São milhares de pessoas envolvidas no projeto da Unilab entre estudantes, técnicos, docentes e colaboradores. Uma oportunidade de aproximar o interior do nordeste brasileiro a uma educação avançada – prova disso foram os mais de três mil inscritos no primeiro processo seletivo.

Em outubro 2008, criou-se a Comissão de Implantação da Unilab que, ao longo de dois anos, fez levantamentos e estudos a respeito de temas e de problemas comuns ao Brasil e países parceiros nessa integração. Em 20 de julho de 2010, o Presidente da República sancionou a Lei nº 12.289 instituindo a Unilab como Universidade Pública Federal. Após a nomeação do reitor Pró-Tempore, Paulo Speller, os trabalhos da comissão foram encerrados. A sintonia dos objetivos pautados em busca desta redenção encontrou concordância com a cidade de mesmo nome no interior do Ceará, pioneira na abolição da escravatura em 1883. Localizada a 55Km da capital cearense, Fortaleza, a criação do campus em Redenção representou bem a proposta da Unilab: integrar para desenvolver.

Percorrendo um pouco da discussão da criação e atuação da Unilab a partir da sua proposta de criação, é notório que em aspectos formais o ensino e o aprendizado procuram seguir caminhos que atendam a realidade dos países parceiros, mas em grande medida em aspectos concretos fica a desejar, principalmente no aspecto social (fora da Universidade), porque há episódios constantes do racismo contra os estudantes africanos praticados pelos moradores de Acarape e de Redenção, cidades em que estão sediados os campi da Unilab. No âmbito interno da universidade alguns cursos têm dificuldades de adequar as suas ementas e propostas em conformidade com aquilo que é a realidade social dos países parceiros da Unilab. Considerando isso, é importante pontuar que as diferenças da ordem prática entre a Unilab e o programa PEC-PG se dá a partir de duas dimensões - a primeira é da ordem da exclusividade na medida que a Unilab é um projeto que atende uma cooperação direta do Brasil com os países falantes da língua portuguesa e o PEC-G é mais genérico nesse âmbito porque recebe estudantes dos outros países falantes de outros idiomas tanto de América Latina assim como da África, a segunda se enquadra na perspectiva de desenvolvimento regional ancorado num passado histórico, assim no caso

Unilab esse facto se dá desde a localização e nome dos campis que estão nos municípios com certos significados históricos da população negra até nas propostas acadêmicas dos diferentes cursos que atendem o compromisso de estabelecer o intercâmbio epistemológica entre África e Brasil ao passo que PEC-G é atendida quase em todas as universidades brasileira e que em grande medida não atende o princípio de aproximação entre Brasil e África.

Traçar um entendimento sobre os vínculos de produção do conhecimento acadêmico na África e sobre os africanos, é importante não só para estabelecer uma discussão de ponto de vista da tradição acadêmica no continente, mas também nos leva a uma discussão profunda sobre o lugar da África no sistema mundial, alicerçado nos aspectos econômicos e políticos das potências imperialistas que criam controles e praticam dominações tanto na África e assim como nos lugares que se denominam de “terceiro mundo”.

No entanto, como ressalta Munanga (2010), a história das relações entre nações euro-americanas e povos africanos nos últimos quatro séculos, mostra de maneira evidente a falta da imparcialidade, da equidade, e da honestidade, visto que a justiça nunca esteve presente nos intercâmbios econômicos, sociais e culturais. Um exemplo disso é a própria Antropologia, a qual a sua emergência no continente africano é datada de 1860, período em que a África não era parte de sistema mundial econômico, embora ter sido quatrocentos anos antes através de comércio escravista e entre outros, assim, como explica Nkwi (2012) por volta de meados do século XIX, os acadêmicos, na Europa, tinham esquecido disso, por isso olham a África apenas como um continente estagnado.

África no sistema econômico Mundial e na Produção de Conhecimento

A volta da África no cenário prioritário econômico se deu a partir de 1878 com “o Tratado de Berlim, que concedeu a qualquer ‘Estado civilizado’ ocupando a região costeira africana o direito a requerer seu território interior” (NKWI, 2012, p. 223). Assim a África tornou-se parte do sistema econômico mundial como provedora de recursos básicos. No entanto, é perceptível que a África ao fato de ser um continente que serviu como fornecedora dos recursos naturais para o ocidente e outros lugares, a ela foi negado o direito e a legitimidade de ser o lugar em que se produz o conhecimento, e isso é justificado a partir da dominação e da subjugação em que era imposta durante os cinco séculos. Quer

dizer, a onipresença do racismo europeu considerava que os africanos não possuem condições cabíveis para produção do conhecimento, como se vê na obra de Hegel (1989 [1830]), por exemplo. Para esse autor alemão, a África não é um continente, e sim é um “país criança” e está envolta de uma “negrura da noite, fora da luz da história consciente” (1989 [1830], p. 180). Não há, para Hegel, na África, “nenhuma subjetividade e sim somente uma serie de sujeitos que se destroem” sem história e a sua população, está em estado bruto; configura nesse continente a selvageria e a Barbárie de homens feiticeiros” (HEGEL, 1989 [1830], p. 182 e 184).

Para Hegel e tanto outros autores, a África não passa de um lugar de obscurantismo e que representa o atraso e a Barbárie. Contudo, é fundamental ressaltar que essas ideias e afirmações eram motivadas pelos fortes debates sobre a raça que tomava centros de estudos e produção de conhecimento na Europa, pelos interesses dos países ocidentais sobre a África e países denominados de “terceiro mundo”, que visavam apenas explorar e dominar essas nações. Entretanto, logo nas primeiras décadas do século XX, começam a surgir contestações, sobretudo por meio do que foi produzido e escrito sobre a África pelos africanos que tiveram a oportunidade de estudar nos grandes centros universitários no ocidente. Desse modo, essas reclamações se deram inicialmente por meio destes intelectuais e jovens africanos que estudavam nesses centros, através da criação das revistas e de encontros de caráter acadêmico para discutir e para reclamar o lugar da África na história da humanidade, fazendo face aos métodos de transmissão de conhecimento que eram utilizados pelas “potências” com intuito de subjugar e de dominar a África no passado.

Nkwi (2012) aponta a Criação da revista *Présence Africaine*, na década de 1940, como marco da reação dos intelectuais africanos e afro-americanos perante o fracasso dos intelectuais euro-americanos que tinham dificuldades de reconhecer adequadamente o papel da África na história mundial. Em contraposição a essa afirmação, Munanga (2010), vai apontar que essa reação se deu muito antes da data colocada por Nkwi (2012), defendendo que as críticas datam já a partir da década de 1930 no livro de Jomo Kenyatta. Ainda Munanga (2010) aponta que nesse trabalho o autor tenta fazer uma apresentação completa da sociedade kikuyu de kenya, do seu sistema econômico, cultural e político

Em tom da justificação dessa ruptura em relação à subalternização dos africanos e à produção de conhecimento, Mafeje (*apud* BORGES ET AL, 2015),

aponta que os motivos para se rechaçar os constructos intelectuais de ciências coloniais, como a antropologia, eram mais do que “meramente políticos”. Essas formas de produzir conhecimento eram opressoras, rebaixavam o Outro à condição de objeto.

A crítica e o radicalismo em relação à disciplina se intensificaram ainda mais na década de 60 do século passado, isso se deve ao facto de que nesse período alguns países africanos já eram independentes e os outros já estavam no processo de conseguirem as suas independências, seja ela por via armada ou diplomática. Assim, a antropologia mesmo com as mudanças que teve ainda na década de 1960, continua sendo vista como uma disciplina colonial, uma vez que suportou as potencias imperialistas a colonizarem o continente.

Com a independência, Nkwi (2012) ressalta que cada nova nação criou suas próprias instituições de ensino superior com um currículo baseado nas universidades europeias, quer dizer, as elites estatais pressupuseram que a transferência de conhecimento científico e eurocêntrico era crucial para o desenvolvimento, pois cada nação precisava de uma mão de obra qualificada. Assim, Nkwi ressalta que “os doadores internacionais compreenderam tal necessidade e apoiaram sua realização, de modo que um dos primeiros objetivos das novas universidades foi produzir tal mão de obra” (2012, p. 227). Para o efeito de funcionamento desses centros de produção de conhecimentos, segundo Nkwi (2012), foram recrutados professores africanos com treinamento no exterior para ensinarem lado a lado com expatriados e gradualmente substituí-los.

Depois das independências dos países africanos, houve um revés com a disciplina e o curso da Antropologia nas universidades criadas, quer dizer, os movimentos nacionalistas que conseguiram as independências por seus países “continuaram a considerar a antropologia como uma ferramenta de subjugação colonial e como uma disciplina de nenhuma relevância para nova e moderna África, no entanto, os antropólogos africanos e africanistas acharam difícil praticar sua profissão abertamente” (NKWI, 2012, p. 228).

Quer dizer uma inversão de prioridade em relação ao que se queria para África nessa altura, digo isso a partir das considerações que o próprio Nkwui faz, isto é, os líderes nacionalistas falavam tanto da cultura, da ruptura cultural e da ideologia, almejando valorizar as perspectivas africanas, porém sem ter a base e instrumentos adequados para lidar com isso. Dessa maneira, a antropologia

que sofreu a reformulação epistêmica e interventiva que podia cuidar desses desejos, acabou sendo afastado em detrimento de outras áreas que buscavam transformar a África tomando o modelo ocidental para esse efeito, o que no mínimo é contraditório daquilo que é o discurso sobre a valorização da realidade africana. Explica Nkwi:

Presos entre os desejos de romper com o passado colonialista e de alcançar progresso econômico e social equivalente aquela das ex-potências coloniais, alguns líderes africanos de orientação marxista lançaram-se em um mal concebido modelo de desenvolvimento denominado “socialismo africano” ou “comunalismo”. O modelo era uma estranha mistura de economia do desenvolvimento clássica e estatista. Embora muitos desses líderes alegassem raízes africanas para suas ideologias políticas, poucos se apoiaram na antropologia para oferecer a base de tal ideologia (NKWI, 2012, p.228).

Percebe-se que esse revés que a disciplina tomou e ainda toma no continente africano é o ponto chave para especificar os desafios que os jovens antropólogos formados na Unilab têm pela frente, não só em benefício da rejeição, mas de criar prioridades epistêmicas que a realidade dos países africanos da língua oficial portuguesa oferece para estudos eficazes que podem subsidiar na sua valorização e na formulação de políticas públicas, assim como em outras dimensões da vida social.

Jovens formados e que estão no processo da Formação no curso da Antropologia na Unilab: Perspectivas e desafios

É notório que o percurso da antropologia no continente africano está muito ligado com o desenvolvimento e a criação dos centros de pesquisas e das universidades na África. Porém, não posso advogar da realidade e do percurso, da atuação e da situação da disciplina em todos os cinco países da África “lusófona”. Assim, tomarei a realidade guineense a qual pesquiso e que pertencço, para estabelecer alguns entendimentos sobre a disciplina e os desafios que os jovens antropólogos guineenses formados na Unilab vão enfrentar na Guiné-Bissau. Como acima foi mencionado, a Unilab é uma universidade que se caracteriza pela sua proposta diferencial que se pauta numa integração regional e internacional, valorizando os conhecimentos diversos e promovendo as atividades que

moveram sua criação. Portanto, por meio desses elementos os jovens formados e os que estão ainda em processo de formação, no curso da Antropologia na Unilab, são munidos de conhecimento e de preparação que atendem constante intercâmbio teórico-acadêmico com as realidades dos países parceiros dessa instituição, o que conseqüentemente atrai os desejos da realização de estudos no âmbito acadêmico sobre as diferentes temáticas voltadas para as realidades sociais e culturais dos países parceiros da Unilab.

Contudo, vale destacar que o Bacharelado em Antropologia da Unilab constitui uma segunda etapa de formação ao Bacharelado em Humanidades complementando esse primeiro ciclo e oferecendo um aprofundamento na área específica da Antropologia e é o primeiro do Ceará, portanto, Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Antropologia (PPC) (2014, p.21) ele “responde à dupla responsabilidade social de expor ao debate tanto a multiculturalidade presente no fluxo de imigrantes oriundos do continente africano, quanto à História do Estado, marcada pela invisibilidade da presença negra”. Neste sentido, este mesmo documento aponta que o debate intelectual do ponto de vista afrocêntrico e da diáspora “é entendido aqui enquanto uma realidade múltipla de situações sociais, culturais e políticas enfrentadas pela população africana e afrodescendente pelo mundo, portanto, é um pensamento que surge inspirado em vários lugares e atinge muitas direções” (idem). Considerando isso, o PPC ressalta que “é esta a pluralidade de identidades afrodescendentes presentes pelo mundo, e no Ceará em particular, que a ênfase das teorias diaspóricas deste Bacharelado quer abarcar” (2014, p.21). Exposto isso, segundo os dados do site Unilab em números atualizado a última vez no semestre 2019.2 o curso de Antropologia conta com 58 estudantes matriculados a qual 53 são brasileiros e 5 são guineenses, nessa mesma plataforma contata-se que desde a instituição da Antropologia em 2014 o curso conta com 7 formados, uma pessoa da nacionalidade brasileira e 6 guineenses.

É importante destacar que a antropologia não tem uma tradição na Guiné-Bissau. Essa afirmação pode parecer um exagero, mas não é. Falei isso na minha comunicação na Segunda Semana de Antropologia que decorreu no mês de maio de 2019, agora dois meses depois daquele evento isso se confirmou com a viagem que fiz para Guiné-Bissau com intuito de realização da minha pesquisa de campo do mestrado. Durante a pesquisa, fiz várias movimentações através das buscas e pesquisas sobre a antropologia na Guiné-Bissau, a resposta

encontrada reforça, claramente, que a antropologia não tem uma tradição na Guiné-Bissau. O que encontrei é nada mais que uns quatro artigos publicados na revista Soronda por alguns autores com formação em Antropologia e um centro de saúde fruto de estudo levado a cabo por um antropólogo dinamarquês que ainda está de pé. Uma outra coisa, é a carência de encontrar pessoas formadas em antropologia, percorrendo a cidade inteira, frequentando centros de estudos e pesquisas só encontrei umas três pessoas com formação em antropologia.

Essa experiência de campo se torna importante a partir de dois aspectos a se considerar em benefício daquilo que são os desafios de jovens que estão se formando nessa área na Unilab. Primeiro, é ocupar o vazio que existe tanto da ordem de recursos humanos, como da criação de uma tradição da disciplina no contexto guineense que precisa ter o seu modelo próprio consoante a realidade social e cultural da sociedade guineense. Segundo, deve-se ao domínio de cuidar e de auxiliar nas pesquisas de diferentes temáticas que poderão ajudar na resolução de várias diferenças e conflitos no país, o que para sua concretização se faz necessário não só continuar com essa tradição de enviar grandes números de estudantes para se formarem no estrangeiro, mas sim, na criação de centros e laboratórios de pesquisas antropológicas e de cursos da antropologia em diferentes universidades do país, que vão ajudar nas pesquisas voltadas sobre as diversidades da Guiné-Bissau desde a diversidade cultural, linguística, étnica e biodiversidade, elementos que por vezes são considerados por alguns analistas como fatores de entrave para um consenso nacional e que desaborda em constantes crises cíclicas no país.

Os elementos acima colocados podem ser considerados como desafios da antropologia na Guiné-Bissau. Creio que estes desafios também devem servir para outras nações da África lusófonas, já que as realidades são próximas e os caminhos apontados devem merecer o mesmo a ser seguidos por esses países e como forma de fortalecimento da Antropologia e tomá-la com grande incentivo que poderá ajudar no respeito a diversidade cultural e linguística dos diferentes povos que compõem a estrutura social dessas nações.

De modo geral, percebe-se que a produção do conhecimento sobre o continente africano, particularmente de sua história, tem vindo, nas últimas décadas, a merecer uma atenção particular de antropólogos e de cientistas sociais africanistas reforçando o esforço empreendido pelos cientistas africanos que, desde os meados da década de cinquenta do século passado, com um acentu-

ado aprofundamento no contexto das independências a partir da década de sessenta, têm vindo a proceder a uma desconstrução e uma reconstrução do conhecimento sobre as sociedades, povos e culturas africanas, numa nítida perspectiva de endogeneidade (HOUNTONDJI, 2008). Esse exercício é o que se ensina na Unilab, através dos debates na sala de aula e os manuais que compõem a base bibliográfica das disciplinas e dos cursos, o que, conseqüentemente, leva a despertar nos estudantes de diferentes cursos o interesse de pesquisarem temáticas voltadas sobre seus países para escrita das suas monografias.

Para fechar, é importante mencionar que de um lado há os avanços na valorização do continente africano, de sua história e de suas historicidades, nas abordagens teóricas e metodológicas. De outro lado, há desafios enormes, bem como os dilemas a eles associados. O reconhecimento da existência desses desafios encontra-se presente não só num esforço por parte dos acadêmicos dentro dos muros das universidades, mas a ação política também é fundamental para esse esforço através do posicionamento das organizações continentais de promoção do desenvolvimento da pesquisa em ciências humanas e sociais.

Referências bibliográficas

ABRANTES, Carla Susana Alem. **A trajetória de Mário António e a invenção da “literatura angolana”**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

ABRANTES, Carla Susana Alem. Repertórios do conhecimento em disputa: Trabalhadores indígenas e agricultores no colonialismo português em Angola, 1950. **Anuário Antropológico**, v. 39, n. 1, p. 195-218, 2014.

AMONA, Dingana Paulo Faia. Cooperação Acadêmica Brasil/África: Jovens Pesquisadores das Humanidades e as Suas Trajetórias. **IV Semana Universitária Unilab/CE**, 2017, Acarape/CE. Apresentação oral.

BORGES, Antonádia et al. Pós-antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 2, p. 347-369, 2015.

CARVALHO, Apolinário Mendes de. **Políticas externa da Guiné-Bissau face aos novos paradigmas nas relações internacionais**. Bissau: Cooperação Portuguesa, 2015.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra. **A política externa do governo Lula: a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira (Unilab)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, UECE, Fortaleza, 2014.

HEGEL. G. W. F. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Revista de Occidente: Madrid, 1989.

HOUNTONDJI, Paulin. Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 131-144.

MUNANGA, Kabengele. A antropologia africana: Mito ou realidade? **Revista De Antropologia**, v. 26, p. 151-160, 1983.

NKWI, Paul. Antropologia na África Pós-colonial: o debate da sobrevivência. In: RIBEIRO, G.; ESCOBAR, A. (orgs.). **Antropologias Mundiais**. Brasília: UnB, 2012. pp. 221-224.

POJETO PEDAGOGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM ANTROPOLOGIA. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PPC-ANTROPOLOGIA.pdf>.

RIBEIRO, Carlos. A historicidade da construção nacional na Guiné-Bissau. In: **Colóquio INEP / CODESRIA / UNITAR “A construção da Nação em África: Os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe”**. Bissau: INEP, 1989. pp. 221-266.

SILVA, Domingas da. Cooperação para Desenvolvimento: Relações entre Brasil e Guiné-Bissau no âmbito do Ensino Superior. **IV Semana Universitária Unilab/CE**, 2017, Acarape/CE. Apresentação oral.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Tradições de conhecimento na gestão colonial da desigualdade: reflexões a partir da administração indigenista no Brasil. In: **Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2002. pp.195-218.

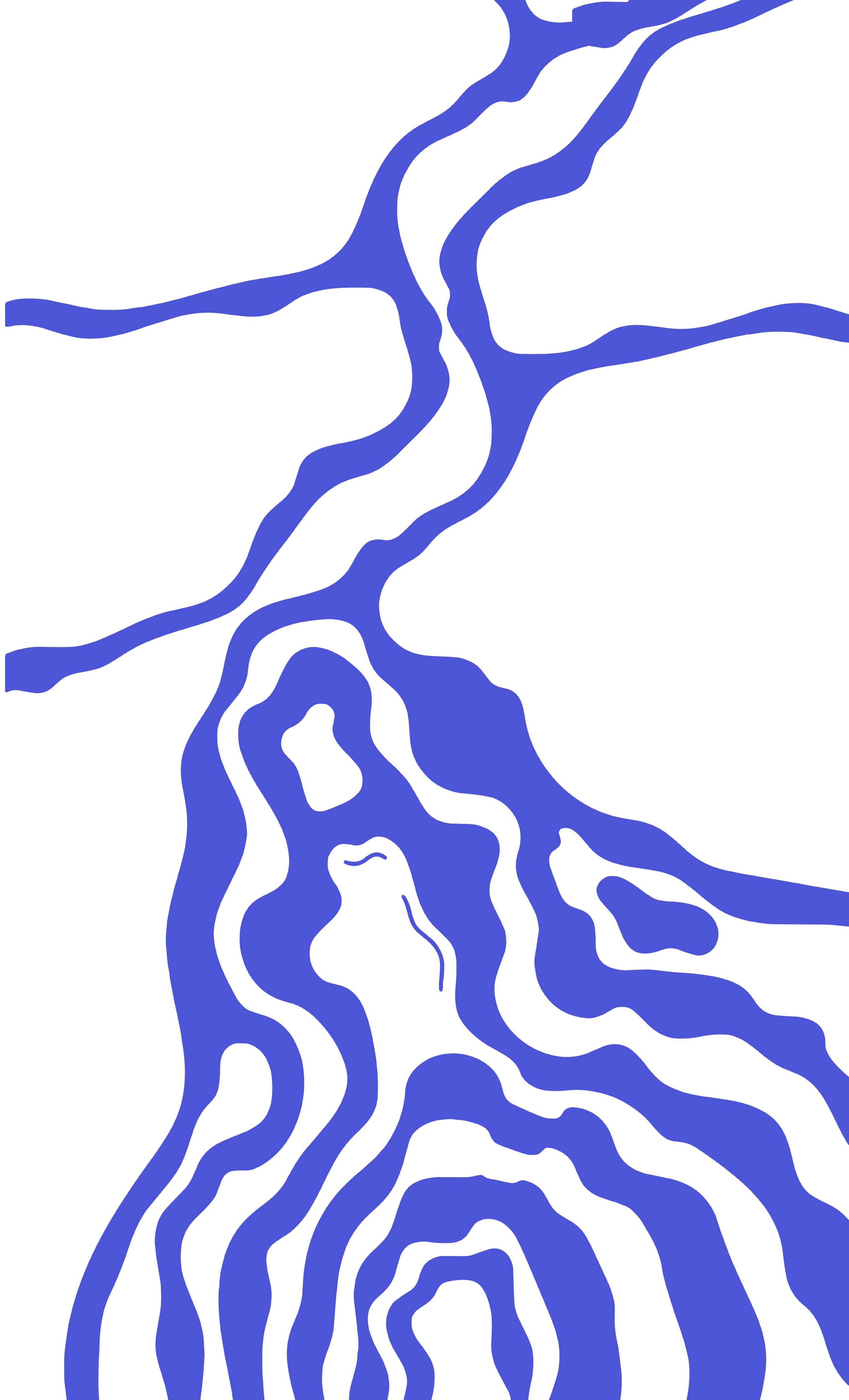
WOLF, Eric. Aspectos das relações de grupos em uma sociedade complexa: In: WOLF, Eric. **Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf**. RIBEIRO, Gustavo,

BIANCO, Bela Feldman 42. Serie Antropologia 341. Brasília, 2003. pp 2-33.

TÉ, Numna, **Integração e Diferença**: Um Estudo Sobre as Interações de Estudantes Africanos, Brasileiros, Timorenses e a Comunidade de Acarape e Redenção – Ceará, Brasil. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, Redenção, CE, 2017.

UNILAB. Diretrizes gerais. Redenção: Unilab, 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf Acesso em 23/09/2018.

VAZ, Farã. **Cooperação Internacional Brasil–África**: Programa cooperação tripartida ProSavana em Moçambique. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, Redenção, CE, 2016.



artigos

Outro humanitarismo do Abraço Cultural: curso de línguas com abordagem antirracista*

Mirian Alves de Souza¹

Mohammed El Jazouli²

Sylvia Koberwa³

Resumo: Este artigo apresenta a abordagem antirracista de professoras e professoras refugiadas no Brasil, a partir da experiência de um outro humanitarismo do Abraço Cultural, curso de idiomas no Rio de Janeiro e São Paulo. A metodologia utilizada foi a etnografia, baseada em observação participante. O texto realça a contribuição de Barracoon de Zora Hurston para a antropologia da migração forçada e mostra o papel da literatura contemporânea do Sul Global para uma abordagem antirracista. Os resultados da pesquisa sugerem que a etnografia deve ater-se ao cotidiano para reconhecer a agência no ordinário. As narrativas apresentadas mostram uma enorme capacidade de agência de professoras do Abraço ao refazerem suas vidas no exílio.

Palavras chave: humanitarismo; antirracismo; refúgio; Abraço Cultural.

* Este artigo é resultado de projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (bolsa JCNE) e CAPES (bolsa de mestrado do INEAC-INCT /UFF).

1 Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós Graduação em Justiça e Segurança da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Oriente Médio, do Refugee Outreach & Research Network e do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos.

2 Graduado em Marketing pelo Institut Marocain de Management. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança da Universidade Federal Fluminense. Professor do curso de idiomas Abraço Cultural.

3 Graduada em Administração e Serviço Social na Kampala International University. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança da Universidade Federal Fluminense. Professora do curso de idiomas Abraço Cultural.

Other humanitarianism of the Abraço Cultural: language course with an anti-racist approach

Abstract: This article presents the anti-racist approach of refugee teachers in Brazil, based on the other humanitarianism of the Abraço Cultural, a language course (Rio de Janeiro and São Paulo). The methodology used was ethnography, based on participant observation. The text highlights Barracoon's (Hurston, 2018) contribution to the anthropology of forced migration and refugee studies and the role of contemporary Global South literature for an anti-racist approach. The research results suggest that ethnography must focus on everyday life in order to recognize agency in the ordinary. The narratives presented show an enormous capacity for agency of teachers of Abraço as they remake their lives in exile.

Keywords: humanitarianism; anti-racism; refuge; Abraço Cultural.

.....

Introdução: Barracoon da antropóloga Zora Hurston como inspiração

Zora Hurston, ainda na década de 1930, oferece uma perspectiva crítica sobre as exclusões raciais, o colonialismo e a migração forçada. Em *“Barracoon: The Story of the Last Black Cargo”* (Barracão: A História da Última Carga Negra), Hurston apresenta a história de Oluale Kossula (1841-1935). Com 19 anos, Kossula foi arrancado de sua cidade, Bantè, Benin, e através de uma longa jornada levado aos Estados Unidos, onde morreu no Alabama com o nome de Cudjo Lewis. Kossula foi vítima da migração forçada que deslocou milhares de africanos e não viu o fim das Leis Jim Crow⁴. Quando estava viúvo, com mais de oitenta anos, e já tinha perdido todos os seus filhos, Kossula encontrou em Zora Hurston uma escuta engajada. Durante três meses, Hurston o entrevistou.

Hurston (2018) defendia a importância de narrativas sobre as comunidades afro-americanas e da diáspora negra que enfatizassem o seu cotidiano, suas paixões artísticas, seus relacionamentos afetivos e amorosos, assim como suas hierarquias de poder e diversidade (por que não falar da elite e da classe média negras?). *Barracoon* apresenta a narrativa de Kossula para além de uma história superficial sobre sua condição de última “carga”. Hurston descreve as angústias

⁴ Jim Crow se refere ao sistema social que se desenvolveu nos Estados Unidos depois da Guerra Civil. Jim Crow é o nome de um personagem teatral utilizado para estereotipar pessoas negras como sub-humanas, preguiçosas, ridículas e sem valor. Em 1896, a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos em Plessy v. Ferguson sancionaria Jim Crow. A decisão manteve a doutrina de “separados, mas iguais”, normatizando a segregação de raças em espaços públicos e efetivamente deu início à segregação na lei na sociedade americana (HURSTON, 2018, p. 245-246).

de um homem que foi arrancado de seu mundo, de sua família, de suas palavras, e enviado como uma “carga” para outro continente, passando por uma série de experiências traumáticas, como as que começaram no *barracoon*⁵, ainda no continente africano. *Barracoon*, entretanto, descreve sobretudo o cotidiano de Kossula, os eventos que ele considerava mais relevantes, como a sua vida familiar em Bantè, a cultura yorubá, o valor do seu trabalho expropriado em uma fazenda do Sul, sua alegria com a liberdade, sua revolta por uma emancipação sem reparação econômica, seu aprendizado em relação às leis, a conquista de suas terras (e a formação da Africatown), suas orações na igreja batista, seu casamento com Abile Lewis e as memórias da vida e morte dos seis filhos.

Barracoon, escrito na década de 1930, mas somente publicado em 2018, oferece uma enorme contribuição para o campo da antropologia da migração forçada. Hurston não revitimiza Kossula com a exposição e repetição de narrativas de sofrimento e dor. *Barracoon* não simplifica a complexa existência de Kossula aos traumas e violência da despossessão. O deslocamento forçado e a vida no exílio⁶ são apresentados em um quadro que compreende outros muitos aspectos da história de Kossula. O livro dá centralidade aos “eventos” do seu cotidiano, marcado pelo exercício persistente de refazer a própria vida.

A produção antropológica contemporânea tem enfatizado a importância do cotidiano e da atenção aos detalhes sociais do dia a dia que constituem grandes “eventos” para as pessoas comuns (HERZFELD, 2009, p. 171). Em *Life and Words* (Vida e palavras), baseando-se sobretudo nas caóticas consequências de dois momentos nacionais na história da Índia, a partição do subcontinente em 1947 e o assassinato de Indira Gandhi por seu guarda costas em 1984, Veena Das (2007) focaliza os “eventos” do cotidiano. Das argumenta que seu interesse não é descrever os momentos de horror, mas sim explorar o que acontece ao sujeito e ao mundo quando a memória de tais eventos é dobrada em relacionamentos contínuos. Para Das (2007, p. 8), é preciso reconhecer a “agência dos sujeitos não apenas em atos heróicos e no extraordinário, mas na descida ao cotidiano”. As interlocutoras de Das, mulheres que vivenciam uma vida de violências, são agentes, porque possuem uma enorme capacidade de “juntar pedaços e viver no próprio lugar da devastação”.

5 A palavra *barracoon* refere-se aos espaços nos quais as pessoas capturadas eram mantidas na costa africana antes de serem embarcadas nos navios.

6 Diante da liberdade sem indenização, Kossula não teve escolha a não ser ficar nos Estados Unidos.

As práticas do dia a dia de pessoas que sobreviveram a eventos traumáticos e cujos mundos sociais foram virados de cabeça para baixo pelo deslocamento e pela violência apontam formas de agência que consistem em uma “descida ao cotidiano” (BILLAUD e DELAURI, 2016, p. 64). Das identifica como a descida ao cotidiano o processo pelo qual os indivíduos refazem a vida. A noção de agência que desenvolvemos tem a ver com uma atenção ao ordinário, opondo-se a uma fuga do comum (DAS, 2007).

Construímos este texto inspirados na leitura de *Barracoon* de Zora Hurston. Por isso, optamos por uma estrutura narrativa que busca realçar a agência de nossas interlocutoras e interlocutores ao refazerem suas vidas. Elas e eles estão envolvidos em iniciativas que demonstram uma agência significativa em sua capacidade para superar os obstáculos que enfrentam (como racismo, desemprego, acesso a saúde, educação, moradia e processos legais) desafiando a percepção de que não atuam em sua própria “ajuda”.

Malkki (1995) e Harrell-Bond (2002) questionam a reprodução de discursos e imagens padronizados sobre os refugiados, os quais os caracterizam como “meras vítimas”, “puramente humanos”, “corpos feridos amontoados sem história ou identidade” ou como “um tipo generalizado e idealizado”. O efeito da universalização de grupos deslocados particulares na categoria “vítima humanitária”, “refugiado” e o seu tratamento como apenas “humano”, argumentam as autoras, tem sido, justamente, a desistoricização, a despolitização e o consequente silenciamento desses sujeitos.

Pacitto e Fiddian-Qasmieh (2013), Bauer-Amim (2017), Carpi (2020), e Souza e Manfrinato (2020) questionam a imagem das pessoas refugiadas como “corpos que precisam ser salvos”, pessoas completamente necessitadas e desesperadas, mostrando seus esforços individuais e coletivos para o acesso a direitos. Os estudos acima mencionados mostram que a condição de vítima não deve obscurecer a capacidade de agência dos sujeitos face aos seus desafios cotidianos. Pacitto e Fiddian-Qasmieh (2013) desenvolveram o conceito de outro humanitarismo (“*other*” *humanitarianism*) para se referir a respostas humanitárias do Sul Global baseadas nas evidências empíricas de que refugiados ajudam outros refugiados e são atores centrais nos seus próprios processos de integração local. A partir de sua experiência de campo com refugiados na Áustria, que são responsáveis pelo “acolhimento” de outros refugiados, Bauer-Amin (2017, p.128) argumenta que mesmo sendo vítimas de perseguições, violências e muito mais, os seus in-

terlocutores preferiam ser reconhecidos como agentes de suas próprias vidas. Souza (2020, p. 73) descreve que sua interlocutora síria-palestina não apenas criticava a retórica humanitária de salvação como também insistia para que os trabalhadores humanitários atendessem suas demandas concretas na cidade de São Paulo.

Os dados que apresentamos aqui contribuem para essa perspectiva crítica, que questiona visões monolíticas sobre as vítimas de deslocamentos forçados. Este artigo explora o papel dos próprios refugiados na busca de seus direitos, atuando no campo do ensino de línguas com uma abordagem antirracista. O texto pretende contribuir para a produção bibliográfica que rompe com o silenciamento imposto a pessoas refugiadas como autores e agentes de suas próprias vidas (HARRELL-BOND, 1986; MALKKI, 1995; PACITTO e FIDDIAN-QASMIEH, 2013; BAUER-AMIN, 2017; SOUZA e MANFRINATO, 2020; ADI et al, 2021).

O texto está dividido em cinco partes. A próxima parte é sobre a metodologia utilizada, baseada na etnografia, com trabalho de campo no Abraço Cultural. A terceira parte descreve o outro humanitarismo do Abraço Cultural e sua diferença em relação ao campo humanitário brasileiro. A quarta parte explora a abordagem antirracista de três professores do Abraço Cultural e o papel da literatura do Sul Global em suas aulas. Por último, nas considerações finais, realçamos a importância do livro *Barracoön* para a antropologia da migração forçada e enfatizamos nosso interesse em tornar mais visível a abordagem antirracista de professores do Abraço e seu outro humanitarismo.

Metodologia: etnografia e trabalho de campo no Abraço Cultural

Este texto é resultado de um projeto de pesquisa, que focaliza a experiência do Abraço Cultural (doravante AC), descrevendo suas características de um outro humanitarismo do Sul Global (Pacitto e Fiddian-Qasmie, 2013). A pesquisa que realizamos dá visibilidade a uma organização humanitária e curso de idiomas com abordagem antirracista, em contexto de Sul Global, desenvolvida por atores do Sul, e que busca dar protagonismo às relações Sul-Sul. Queremos romper com a tendência institucional dominante da pesquisa acadêmica sobre a história do humanitarismo, que se concentra nas ações e agendas dos agentes e instituições do Norte, simultaneamente negligenciando a capacidade de agência dos atores do Sul (PACITTO e FIDDIAN-QASMIEH, 2013, p. 3).

A metodologia da pesquisa é a etnografia, desenvolvida a partir de trabalho de campo antropológico. Produzimos relatos baseados em experiências distintas. Porém, nós três realizamos observação participante e mantivemos um diário de campo compartilhado. A pesquisa foi conduzida a partir de nossas posições formais como professores do AC no Rio de Janeiro e como aluna no Rio e em São Paulo. Mirian teve a interlocução de professores do AC, Rio de Janeiro e São Paulo e da coordenação administrativa do Rio. De 2016 a 2018 foi aluna de árabe por períodos regulares e, depois, retomou o trabalho de campo, em maio de 2020, quando o curso já operava online. Em julho de 2020, foi aluna do curso intensivo de férias do AC São Paulo. Mohammed começou o seu trabalho de campo em novembro de 2020 no AC, Rio de Janeiro, onde é professor desde 2016. Sylvia começou o seu trabalho de campo em março de 2021, considerando seu lugar como professora no AC do Rio de Janeiro desde março de 2020.

Realizamos entrevistas com dez membros da equipe do AC nas quais abordamos o tema do racismo e de uma educação antirracismo. A partir de março de 2021 iniciamos o registro de nossas experiências descrevendo a abordagem antirracista de professoras e professores do AC.

O que é o outro humanitarismo do Abraço Cultural?

O AC foi criado em 2015, em São Paulo e, em 2016, no Rio de Janeiro. Escolhemos pesquisar o AC porque é um ator do campo humanitário que se diferencia neste campo pelo protagonismo dado à pessoa refugiada e por seu discurso crítico em relação ao racismo, colonialismo e desigualdades de gênero. O AC foi descrito por seus professores como parte do campo humanitário, mas como um outro humanitarismo (PACITTO e FIDDIAN-QASMIEH, 2013).

O curso de idiomas tem como objetivo contribuir para a vida de pessoas refugiadas e migrantes oferecendo formação para professores e trabalho remunerado. O AC forma pessoas que dominam as línguas árabe, espanhol, francês e inglês para se tornarem professores contratados pelo curso. Importante dizer que os professores refugiados são pessoas auto assentadas no Brasil, que não encontraram nenhum tipo de programa especial para o seu acolhimento no país⁷.

⁷ Para refugiados reassentados, existiram programas, os quais, a propósito, foram muito criticados nas etnografias de Hamid (2012), com refugiados palestinos, e Navia (2014) com refugiados colombianos.

O campo humanitário brasileiro é marcado por organizações religiosas, como a Cáritas⁸, Missão Paz e Serviço Jesuíta, agências internacionais, como o ACNUR, e organizações de segurança, como a Polícia Federal e o Exército. Organizações religiosas atuam fortemente neste campo com uma linguagem marcada pelo vocabulário da neutralidade, compaixão, solidariedade e filantropia. De forma mais ampla, as organizações humanitárias religiosas têm uma longa história de resposta às pessoas refugiadas e são atores presentes na resposta da comunidade internacional a emergências relativas a refugiados e migrantes (FERRIS, 2005, p. 311). Embora exista enorme diversidade no que chamamos de campo humanitário, predominam organizações baseadas nas linguagens da compaixão e da repressão. As tensões e disputas em torno da militarização dos direitos humanos (Miranda, 2014) e as relações de poder e cooperação entre atores securitários e humanitários (Medeiros, 2020) no Brasil têm sido problematizadas.

Fassin (2019, p. 2) mostra a contradição nos regimes de refugiados entre compaixão e repressão, explorando como esses “dois lados não são mutuamente exclusivos”. Tanto a proteção quanto o controle atuam no sentido de canalizar a agência por meio de mecanismos de tutela (Schicchet, 2017) e vitimização ou criminalização. Mesmo quando os estados reconhecem a necessidade de fornecer um “ambiente seguro e protetor” (Gibney, 2000, p. 690), eles frequentemente baseiam esse direito nas responsabilidades para os refugiados e em mecanismos de controle adicionais (Schicchet, 2017, p. 23). A linguagem da proteção que produz criminalização e imobilidade tem sido problematizada por uma ampla bibliografia (HARRELL-BOND, 2002; TICKTIN, 2008; FASSIN, 2019; SCHIOCCHET, 2017).

Professores do AC o diferenciam das organizações humanitárias situadas entre a compaixão e a repressão e o descrevem como um ator muito distinto, que mobiliza a linguagem humanitária e, ao mesmo tempo, uma gramática de direitos, que problematiza desigualdades sociais e hierarquias de poder. Os nossos dados indicam que o AC é uma organização que promove a politização do refúgio, abordando os conflitos políticos que produzem o exílio dos seus professores (por exemplo, o papel de grandes empresas capitalistas no conflito do Congo é abordado no material didático).

⁸ O tema do refúgio no Brasil tem sua genealogia relacionada à Igreja Católica, que através da Cáritas, acolheu refugiados políticos da América Latina, em plena ditadura civil-militar no país. Lideranças religiosas católicas negociaram o acolhimento de refugiados com o regime militar e organismos internacionais, como o ACNUR, na década de 1970.

O AC é uma organização (formalmente definida como associação de direito privado sem fins econômicos) cujo objetivo é criar condições para a integração de refugiados, tanto do ponto de vista econômico quanto sociocultural. De acordo com o site institucional do curso, atualmente, 34 professores trabalham no AC no Rio de Janeiro e em São Paulo. 15 mulheres e 19 homens. Os professores e professoras são nacionais do Benin, Camarões, Cuba, Egito, Haiti, Marrocos, Nigéria, Palestina, República Democrática do Congo, Síria, Togo, Venezuela e Uganda. As línguas faladas pela equipe de professores são árabe, bulu, coreano, crioulo haitiano, eno, espanhol, francês, inglês, iorubá, japonês, kikongo, lingala, português, russo e tshiluba. A maioria dos docentes é constituída por congolezes, sírios e venezuelanos. As professoras e professores possuem alto nível de escolaridade e são, via de regra, formados pelo ensino superior. Alguns estão estudando em universidades brasileiras.

O AC oferece cursos de árabe, espanhol, francês e inglês⁹. O material didático é produzido por sua equipe (professores, coordenadores e consultores). As aulas podem ser individuais, mas a maioria é oferecida no formato de cursos regulares semestrais ou intensivos de férias (nos meses de janeiro e julho). As turmas têm o limite de 12 alunos e alunas inscritos e os professores falam a língua de estudo desde o primeiro nível de aprendizado¹⁰.

Questões sobre migração, política, religião, refúgio, racismo, gênero e sexualidade são exploradas no material didático e na abordagem dos conteúdos no cotidiano das aulas. Os cursos preveem “aulas culturais”, nas quais questões relativas à “bagagem cultural” da professora ou professor são exploradas. No curso de férias (julho de 2020) ministrado por uma professora síria-palestina, tivemos duas aulas culturais. A primeira abordou aspectos do conflito sírio (2011-atual), da *Nakba* (que marca o êxodo palestino de 1948) e a intensificação do processo de colonização da Palestina. A segunda aula mostrou a diversidade cultural da Síria através de sua culinária, realçando a influência de temperos palestinos, armênios e curdos. Ao ensinar a receita de um prato popular de Damascus,

9 Em março de 2019, diante da pandemia de COVID 19, o curso passou a funcionar através da plataforma de videoconferência Zoom. Antes disso, os cursos eram oferecidos presencialmente em Pinheiros, na cidade de São Paulo e, na Tijuca e no Largo do Machado, na cidade do Rio de Janeiro. Com o formato online, o curso tem recebido estudantes de diferentes lugares e conseguiu manter o seu quadro de professores.

10 Excetuando-se o curso de árabe, os demais cursos, organizados em módulos, seguem o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que define 6 níveis de competência: A1 e A2 (níveis elementares), B1 e B2 (níveis independentes) e C1 e C2 (níveis de proficiência).

Tabakh Roho, a professora explorou como a culinária tem sido uma ferramenta importante para a memória e resistência de palestinos no exílio.

A maioria das professoras e professores elogiava a forma como sua “bagagem cultural” era explorada pelo AC. Em seus elogios, professores enfatizavam como o AC se diferenciava das demais organizações do campo humanitário também pela forma como usavam a imagem das pessoas refugiadas. De forma crítica, a imagem visual humanitária que os apresentavam como “vítimas que precisam ser salvas” era questionada. Em contraste, celebravam a maneira como o AC utilizava sua imagem. Os professores argumentavam que a sua imagem enquanto pessoa refugiada era vinculada a algo positivo: sua “bagagem cultural”.

“Uma comunicação eficaz depende de elementos que ultrapassam as barreiras linguísticas. Por isso, nas nossas aulas, aproveitamos ao máximo aquilo que os/as nossos/as professores/as têm de mais incrível: a bagagem cultural. Assim, proporcionamos aos/às nossos/as alunos/as uma experiência única, em que outras culturas e novas perspectivas são apresentadas tanto durante as aulas de língua estrangeira, quanto nos encontros que chamamos de “aulas culturais”¹¹.

O trecho destacado foi retirado do site institucional do AC. A propaganda e a auto imagem preferida, e também seu diferencial no mercado de cursos privados de idiomas, são os professores refugiados e sua “bagagem cultural”. Nesta imagem os professores não são conformados a um lugar vulnerável, o qual tem sido amplamente questionado na produção acadêmica (HARRELL-BOND, 1986; MALKKI, 1995; PACITTO e FIDDIAN-QASMIEH, 2013; BAUER-AMIN, 2017; SOUZA, 2020; ADI et al, 2021).

A última diferença a ser destacada entre o AC e outras organizações humanitárias refere-se a centralidade dada ao Sul Global. O ensino de línguas no AC tem referências culturais, geográficas e políticas do Sul Global. Textos de escritores, como Yaa Gyasi, Abdellah Taïa e Chimamanda Ngozi Adichie, e músicas de Amaarae, Stromae e Mashrou'Leila fazem parte do seu material de divulgação, das aulas e materiais didáticos do curso¹². Na aula de inglês, com uma professora de Uganda, os exercícios contêm nomes como Mohammed, Damba e Ifemelu.

11 Disponível em: <https://www.abracocultural.com.br/cursos/metodologia/> Acesso em 20 maio 2021.

12 O AC produz diversos materiais, como os postados no seu blog. Disponível em: <https://www.abracocultural.com.br/blog/> Acesso em 10 set.2021.

Na aula de francês, com um professor marroquino, não se encontram apenas os nomes Simone, Jean Pierre e Marguerite, mas também Alike, Muna e Khadija.

As aulas do AC dão centralidade a atores e questões frequentemente silenciados no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. No país, que tem a maior população negra fora do continente africano, materiais didáticos reproduzem uma visão homogênea, etnicamente branca, de línguas coloniais, como inglês e francês. Pesquisadores questionam o silenciamento de corpos negros nos livros didáticos (FERREIRA e CAMARGO, 2013; FERREIRA, 2014; NASCIMENTO, 2019).

Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros” (FERREIRA e CAMARGO, 2013, p. 180).

A partir de sua pesquisa com professores de inglês na Bahia, Nascimento argumenta que a discussão sobre o “racismo foi usada para empregar uma metodologia mais inclusiva para envolver os estudantes negros. Os resultados apontam um engajamento positivo dos estudantes nas aulas se eles conseguirem ter inclusão de suas próprias identidades no programa” (Nascimento, 2019, p. 208).

Os materiais didáticos produzidos pelo AC contêm textos, mapas, nomes e imagens do Sul. Os materiais, especialmente os livros, vêm dando cada vez mais centralidade a atores do Sul, buscando romper com uma estrutura de representação hegemônica branca do ensino de línguas. O AC busca ensinar idiomas a partir de referências culturais e geopolíticas fora do Norte Global. A proposta de ensino do AC envolve abrir espaços para outras biografias, pessoas, vozes e perspectivas.

O que é a abordagem antirracista do AC

Professor de francês, Slimane

Eu considero minha aula com uma abordagem antirracista, porque dou visibilidade a pontos de vistas e sensibilidades estéticas que confrontam o racismo e o colonialismo. Faço isso a partir da literatura de autores marroquinos contemporâneos como Mohamed Choukri e Abdellah Taïa. Eles se tornaram es-

critores descrevendo a realidade de suas vidas como pessoas pobres no Marrocos. Pessoas como eu sou. No AC eu posso abordar a língua a partir da história das pessoas do meu país e da minha classe social.

Em *Al-Khubz al-Hafi* (O Pão Nu), Mohamed Choukri (1935-2003) conta sua infância e adolescência no Rif. Ele é de uma família amazigh (minoridade étnica do Norte da África) que se refugiou da pobreza e da fome em Tânger, e sofreu racismo por não ser árabe, francês ou espanhol. “Éramos muitas as crianças a chorar a morte de meu tio. Antes, eu só chorava por ter apanhado de alguém ou perdido alguma coisa. Foi no tempo da grande fome no Rife. Da seca e da guerra (...). Nós vamos emigrar para Tânger (Choukri, 1983, p. 9).

Choukri expõe as transgressões do Marrocos, um país muçulmano, e deu forte ênfase a descoberta de sua sexualidade. O seu livro foi censurado por muitos anos por ser considerado subversivo.

“O pênis me coçava o dia inteiro. Me incomodava. Ficava nervoso e impaciente. Acariciava-o com os dedos para acalmá-lo. Ele se erguia e crescia” (Choukri, 1983, p. 31).

“Passei o dia inteiro perambulando pelas ruas. Os corpos das mulheres me excitavam. Meti-me num banheiro público e me masturbei, pensando na bunda de uma mulher que me impressionara terrivelmente. Naquela noite, descobri que podia dormir no mercado Foundak Chajra. Custava só uma peseta” (CHOUKRI, 1983, p.82-3).

Eu sou professor de francês e tenho consciência de que a burguesia do Marrocos usa o francês para se diferenciar, como uma “máscara branca”. Fanon (2008, p. 33) oferece exemplos de pessoas negras que tentam falar a “língua francesa branca” para que possam parecer superiores a outras pessoas negras. A língua francesa é usada como uma “máscara branca”. Entretanto, a língua francesa não deve ser vista apenas como uma arma colonialista e expressão dos valores burgueses da elite marroquina ou francesa.

Para ensinar francês, eu posso usar *Le Pain Nu*, a tradução francesa de *Al-Khubz al-Hafi*, e textos do também escritor marroquino Abdellah Taia, que escreve em francês. Podemos, portanto, aprender a língua francesa a partir de autores que questionam hierarquias de poder e visões coloniais do mundo. Eu

não preciso usar apenas escritores franceses como Rimbaud e Zola em minhas aulas. Eu posso usar os textos escritos na primeira pessoa e autobiográficos de Taïa, com seus personagens tão complexos quanto os de Flaubert.

Abaixo selecionei um trecho da carta de despedida do marroquino Ahmed para o seu amante francês, Emanuele. Neste trecho, ele tensiona as relações entre colonialismo, racismo e sexualidade. O trecho é parte de uma das cartas do livro de Abdellah Taïa, *Celui qui est digne d'être aimé* (Aquele que é digno de ser amado).

“Você está exagerando, Midou. A França foi embora de Marrocos em 1956. E você mora aqui em Paris, alojado, alimentado, já faz muitos anos agora... Do que está falando? Sou racista para você?”... Tudo entre nós acontece em francês, numa língua que não é a minha, e isso parece normal para você... Deveria me acalmar, voltar à razão. Não brincar de complicar as coisas, não bancar a diva caprichosa” (TAIA, 2018, p.100).

“Você está fascinado pelo Kamal. Estou vendo. Constato. E não chego a ter raiva dele. Ele tem razão de forçar, de te paquerar, de fazer como se eu não existisse na sua vida. Está apostando em uma solidariedade entre mim e ele. Uma solidariedade entre árabes homossexuais, para obter uma vingança pós-colonial. (TAIA, 2018, p. 103)

Os livros de Taïa (2018, 2021) me permitem questionar a ideia de que os gays fogem do mundo muçulmano, da África, e encontram liberdade no Ocidente. Em Paris, cidade na qual vive desde 1998, Taïa pode ser mais livre em termos de sua sexualidade, mas enfrenta muitos desafios como um homem gay do Marrocos, africano, imigrante, árabe e muçulmano. E ele escreve sobre isso. Sobre como é difícil ser colocado nesse lugar pequeno, racializado, de imigrante árabe e muçulmano que precisa ser salvo e, ao mesmo tempo, é criminalizado a cada esquina. Ele também questiona a gratidão que é cobrada aos migrantes.

Taïa tem um texto que produz desconforto. Não quer agradar aos franceses. A “ajuda” humanitária não o transformou em uma vítima agradecida.

A Paris que emerge em *Un Pays Pour Mourir* (Um País Para Morrer, Taïa 2021), é uma cidade de migrantes. Zahira é uma prostituta marroquina. Aziz, que se torna Zanouba, uma transexual da Argélia. Taïa descreve o amor desses imigrantes por Paris, uma Paris, que é racista, mas que também é deles. Abaixo

segue o trecho no qual a prostituta Zahira declara seu amor por Paris, cidade do país no qual quer morrer,

“Eu adoro Paris. É minha cidade. Eu não tenho cidadania francesa, mas ninguém pode me negar este direito. Este pertencimento. Paris é minha cidade, meu reino, meu caminho”. (TAIA, 2021, p.49)

“Isso se tornou minha especialidade. Os homens árabes ou muçulmanos de Paris. A maioria sem documentos. A maioria deles usada por essa cidade que os maltrata sem remorso por patrões franceses brancos que os exploram por debaixo dos panos sem sentir qualquer culpa”. (TAIA, 2021, p.58)

Como marroquino no exílio, devo enaltecer que a grande fonte de inspiração da obra de Taïa vem dos deslocados, dos migrantes pobres e, sobretudo, de sua família e de sua vizinhança. A fonte é o Marrocos e as pessoas muçulmanas e pobres, como sua mãe, seu pai, seus dois irmãos e suas seis irmãs. 11 pessoas que dividiam uma pequena casa pobre do subúrbio de Saleh, Rabat. Os livros de Taïa mostram as emoções de sua família, *jnun*¹³, a pobreza material e a riqueza cultural do Marrocos. Por último, como herdeiro de Choukri, Taïa não esquece as hierarquias de racismo no Marrocos. Em *Un Pays Pour Mourir* (Um país para morrer), Allal, um marroquino negro, pede Zahira em casamento. A mãe dela deu a recusa categórica:

“Vá ao espelho Allal, e olhe para si mesmo. Você vê quem você é. Você vê bem? Entende agora? Zahira nunca será sua. Pelo menos não neste mundo”. (...) “Sou negro. Marroquino e negro. Marroquino, pobre e negro. Vocês, sua família e você, eram marroquinos, pobres, mas não eram negros” (TAIA, 2021, p. 123).

Professora de inglês, Aisha

Eu definitivamente gosto de trabalhar com o TED da Chimamanda Adichie *How to tell a Story* (Como contar uma história), no qual ela problematiza as relações de poder que fazem algumas histórias se tornarem únicas.

¹³ *Jnun* (sing. Jinn) são seres invisíveis presentes no universo simbólico do islã.

“Então, é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar sobre uma história única sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo *Igbo*, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “*nkali*”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro.” Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “*nkali*”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa” (ADICHIE, 2019, p.20).

A proposta do AC é oferecer outras histórias do Sul Global. Outro dia, uma pessoa da equipe do curso, que produz o material didático do AC, me escreveu pedindo sugestões de nomes do meu país. Eu enviei alguns nomes e, de fato, eles entraram no material didático. Eu acho que isso faz muita diferença e pode ser visto como um esforço de descolonização da produção de conhecimento no campo do ensino de línguas.

Adichie diz que histórias têm sido utilizadas para expropriar, para destruir a dignidade de um povo. Mas ela também diz que as histórias (que não são únicas) também podem ser “usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (Adichie, 2019, p.31).

A abordagem antirracista está presente nas minhas aulas certamente, mas também no AC de uma maneira mais global ao mostrar no seu cotidiano que pessoas negras também produzem, por exemplo, literatura. Outro trecho do TED de Chimamanda merece destaque,

“devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos

cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura”. (ADICHIE, 2019, p.9-10).

Como nigeriana, e assim como a sua personagem Ifemelu de *Americanah*, Chimamanda Adichie não conhecia a questão racial e o racismo, antes de viver na América, nos Estados Unidos. Ela se viu construída a partir de estereótipos

e descobriu que o problema do estereótipo, como diz no TED, é sua incompletude. Em *Americanah*, Adichie descreve os desafios de Ifemelu na Nigéria e nos Estados Unidos, explorando o seu cotidiano e mostrando as complexidades de suas angústias, desconfortos, prazeres e dúvidas. O texto de *Americanah* não mostra uma história única da sua personagem protagonista, uma jovem nigeriana de classe média vivendo nos Estados Unidos, na era pré-Obama. *Americanah* me permite abordar as relações de trabalho no capitalismo, sexualidade, exílio, racismo, feminismo, moda, mídia e etc.

Professora de inglês, Nasiche

Eu gosto de usar textos da escritora ugandense contemporânea Jennifer Nansubuga Makumbi. Ela mostra as complexidades de Uganda e a diversidade das mulheres. Cresci muito orgulhosa e ansiosa por me tornar uma mulher Ugandense. Não me sinto diminuída pelo patriarcado da minha sociedade. Acho que livros como *Kintu* e *First Woman* mostram a potência e a força das mulheres em uma sociedade fortemente patriarcal. A força das mulheres de Uganda, da minha mãe, irmãs e avós, assim como de todas as mulheres africanas ou da diáspora negra, não pode ser silenciada pelo mito da mulher branca emancipada.

Jennifer Makumbi me permite mostrar a diversidade e a força das mulheres em Uganda.

“Eu pretendia mostrar diferentes pontos fortes e diferentes ideias de consciência do feminismo. A razão para isso é que cresci com mulheres, que agora, olhando para trás, diria que eram feministas, mas elas nunca, jamais se descreveriam como feministas. [Risos] Mas suas ações, do jeito que eram, para mim falam do feminismo”¹⁴.

Jennifer Makumbi não se esforça para dizer que uma mulher é feminista, porque essa palavra também é estrangeira e até certo ponto não entendemos totalmente o que ela quer dizer. A palavra utilizada para expressar a força das mulheres é *mwenkanonkano*. Em *First Woman*, tia Abi provavelmente é uma feminista, mas ela não se vê como tal. Ela é apenas uma mulher que está certificando-se de que vive sua vida da maneira que lhe cabe. Até a tia-avó Nsangi

¹⁴ Entrevista de Jennifer Makumbi para Jill Owens, publicada em 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.powells.com/post/interviews/powells-interview-jennifer-nansubuga-makumbi-author-of-a-girl-is-a-body-of-water> Acesso em 10 set.2021.

é feminista, mas, como diz Makumbi, “seu tipo de feminismo é ridículo. [Risos] Ela só é feminista quando lhe convém, e ela é opressora quando lhe convém”¹⁵.

A literatura de mulheres como Jennifer Makumbi me permite explorar o que no Norte se pensa como feminismo. Eu gosto de abordar o trabalho de mulheres que lutam contra as estruturas de opressão de gênero na esfera política, mas também simplesmente enaltecer as mulheres que sobrevivem, cada uma à sua maneira, aos desafios colocados por essas estruturas em seu cotidiano.

Por último, considero que as autoras do chamado Sul Global são muito importantes para o aprendizado, especialmente de minhas alunas. Eu acredito que o engajamento e o interesse diante de certos temas, como feminismo e racismo, têm muito a contribuir para o aprendizado da língua. O feminismo tem sido pensado de forma muito atraente por escritoras africanas e migrantes que escrevem em inglês. Escritoras como Jennifer Makumbi, Chimamanda Adichie, Yaa Gyasi e Monica Ali são mulheres muito interessantes, que desafiam estruturas de poder com a enorme sensibilidade dos seus textos. Trabalhar com essas autoras é desenvolver uma abordagem antirracista, você não acha?

Considerações finais

Resultado do encontro entre pesquisadores do Sul Global (Brasil, Uganda e Marrocos), este texto busca dar visibilidade a abordagem antirracista de professores do AC e seu outro humanitarismo e, ao mesmo tempo, enfatizar a contribuição de *Barracoön* (HURSTON, 2018) para o campo da antropologia da migração forçada. A narrativa de Zora Hurston não reduz Kossula ao papel de “última carga” e de uma mera vítima da migração forçada. Ao contrário, menos ênfase nos traumas e dores da despossessão, escravidão e racismo. *Barracoön* valoriza os eventos cotidianos da existência de Kossula, a reconstrução da sua vida no exílio, sua enorme capacidade de “juntar pedaços e viver no próprio lugar da devastação” (DAS, 2007, p. 8).

Aproximamos Hurston e Das por compartilharem da atenção a uma agência, que emerge na “descida ao cotidiano”. Construimos este texto a partir de uma estrutura narrativa que busca realçar a agência de nossas interlocutoras e interlocutores ao refazerem suas vidas no exílio. A abordagem antirracista que

15 Idem nota 15

desenvolvem no AC mostra uma agência significativa em sua capacidade para superar os obstáculos que enfrentam, como o racismo. Ao dar visibilidade a esta abordagem buscamos contribuir para uma bibliografia que desafia a percepção de que as pessoas refugiadas não atuam em sua própria “ajuda”.

Apresentamos dados que colaboram para a produção crítica sobre a ajuda humanitária (HARRELL-BOND, 1986; MALKKI, 1995; PACITTO e FIDDIAN-QASMIEH, 2013; BAUER-AMIN, 2017; CARPI, 2020; SOUZA e MANFRINATO, 2020). O outro humanitarismo do AC mostra que existem respostas humanitárias fora do Norte e com uma perspectiva antirracista. Os dados indicam que uma organização humanitária pode apresentar outras imagens das pessoas refugiadas, rompendo com a retórica na qual são apenas “corpos que precisam ser salvos”. O AC mobiliza uma linguagem humanitária de solidariedade e compaixão, mas também articula uma gramática de direitos e de justiça social.

A abordagem antirracista do AC soma-se a outras experiências de descolonização do conhecimento (NASCIMENTO, 2019; FERREIRA e CAMARGO, 2013; FERREIRA, 2014). O antirracismo que emerge na abordagem exibida está em diálogo direto com a literatura do Sul Global, que se opõe a uma representação hegemônica branca do mundo. Autores como Abdellah Taïa e Jennifer Makumbi possuem textos que se trabalhados em sala de aula permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica aos racismos, ao colonialismo, ao humanitarismo, às desigualdades de classe e às hierarquias de gênero. Essa literatura produz bastante desconforto ao confrontar diretamente estruturas de poder ou simplesmente exibir a agência de sujeitos silenciados por “histórias únicas” (ADICHIE, 2019).

Bibliografia

ADI, Ashjan Sadique et al. Para além dos retratos comuns sobre a condição de refúgio e de migração: narrativas de mulheres palestinas sobre seu protagonismo no Brasil. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 14, p. 219-233, 2021.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAUER-AMIM, Sabine. Resisting the current “refugee” discourse: between victimization and reclaiming agency. In: KOHBACHER, Josef e SCHIOCCHET,

Leonardo. **From Destination to Integration – Afghan, Syrian and Iraqi Refugees in Vienna**. Vienna: Austrian Academy of Sciences Press, 2017, p. 127-146.

BILLAUD, Julie e DELAURI, Antonio. Humanitarian Theatre: Normality and the Carnavalesque in Afghanistan. In: DELAURI, Antonio (org.). **The Politics of Humanitarianism**. New York, Tauris, 2016. p. 57-76.

CARPI, Estella. The Borderwork of humanitarianism during Displacement from War-torn Syria. In: BARBAR, Zahra. **Mobility and Forced Displacement in the Middle East**. London: Hurst & Company. p. 33-53, 2020.

CHOUKRI, Mohammed. **O Pão Nu. A descoberta do mundo e do corpo por um menino marroquino**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DAS, Veena. **Life and Words: violence and the descent into the ordinary**. Berkeley: University of California Press, 2007.

FASSIN, Didier. Refugees, Anthropology, and Law. In: CALLAN, Hillary. **The International Encyclopedia of Anthropology**. Oxford: Wiley & Sons, 2019. p. 1-10.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus, Teoria Racial Crítica e Letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, Aparecida. de J.; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v.6, n.12, nov.2013. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/182>

FERRIS, Elizabeth. Faith-based and secular humanitarian organizations, **International Review of the Red Cross**, 87(878), p. 311-325, 2005.

HAMID, Sonia C. (Des) Integrando Refugiados: Os Processos do Reassentamento de Palestinos no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília. Distrito Federal, 2012.

HARRELL-BOND, Barbara. 'Can humanitarian work with refugees be humane?', **Human Rights Quarterly** 24(1), p. 51–85, 2002.

HERZFELD, Michael. Review. Life and Words: violence and the descent into the ordinary. **Journal of Anthropological Research**. V.65, 1, 2009, p. 171-73

HUSTON, Zora. **Barracoon. The Story of the Last “Black Cargo”**. Amistad, 2018.

MALKKI, Liisa. Refugees and Exile: From ‘Refugee Studies’ to the National Order of Things. **Annual Review of Anthropology**, 24, p. 495-523, 1995.

MALKKI, Liisa. Children, Humanity, and the Infantilization of Peace. In: TICKTIN, Miriam e FELDMAN, Ilana. **In the Name of Humanity: The Government of Threat and Care**. Durham: Duke University Press, 2010. p. 58-85.

MIRANDA, Ana Paula Mendes. Militarização e direitos humanos: gramáticas em disputa nas políticas de segurança pública no Rio de Janeiro/Brasil, **Forum Sociológico** [Online], 25, p. 11-22, 2014.

MEDEIROS, Flavia; ANJOS, Priscila. Doença, violências e racismo: a pandemia do novo coronavírus em Florianópolis/SC. **PONTO URBE**, v. 1, p. 1-17, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. Raça e resistência ao racismo em atividades de língua inglesa no Sul da Bahia. **Revista X**, v. 14, p. 121-137, 2019.

NAVIA, Angela Facundo. Êxodos e refúgios: Colombianos refugiados no Sul e Sudeste do Brasil. 2014. 405 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TICKTIN, Miriam. Sexual Violence as the Language of Border Control: Where French Feminist and Anti-immigrant Rhetoric Meet. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, 33(4), P. 863–889, 2008.

SCHIOCCHET, Leonardo. Integration and Encounter in Humanitarian Tutelage. In: KOHBACHER, Josef e SCHIOCCHET, Leonardo. **From Destination to Integration – Afghan, Syrian and Iraqi Refugees in Vienna**. Vienna: Austrian Academy of Sciences Press, 2017, p. 9-36.

TAIA, Abdellah. **Um país para morrer**. Nós, 2021.

TAIA, Abdellah. **Aquele que é digno de ser amado**. Nós, 2018.

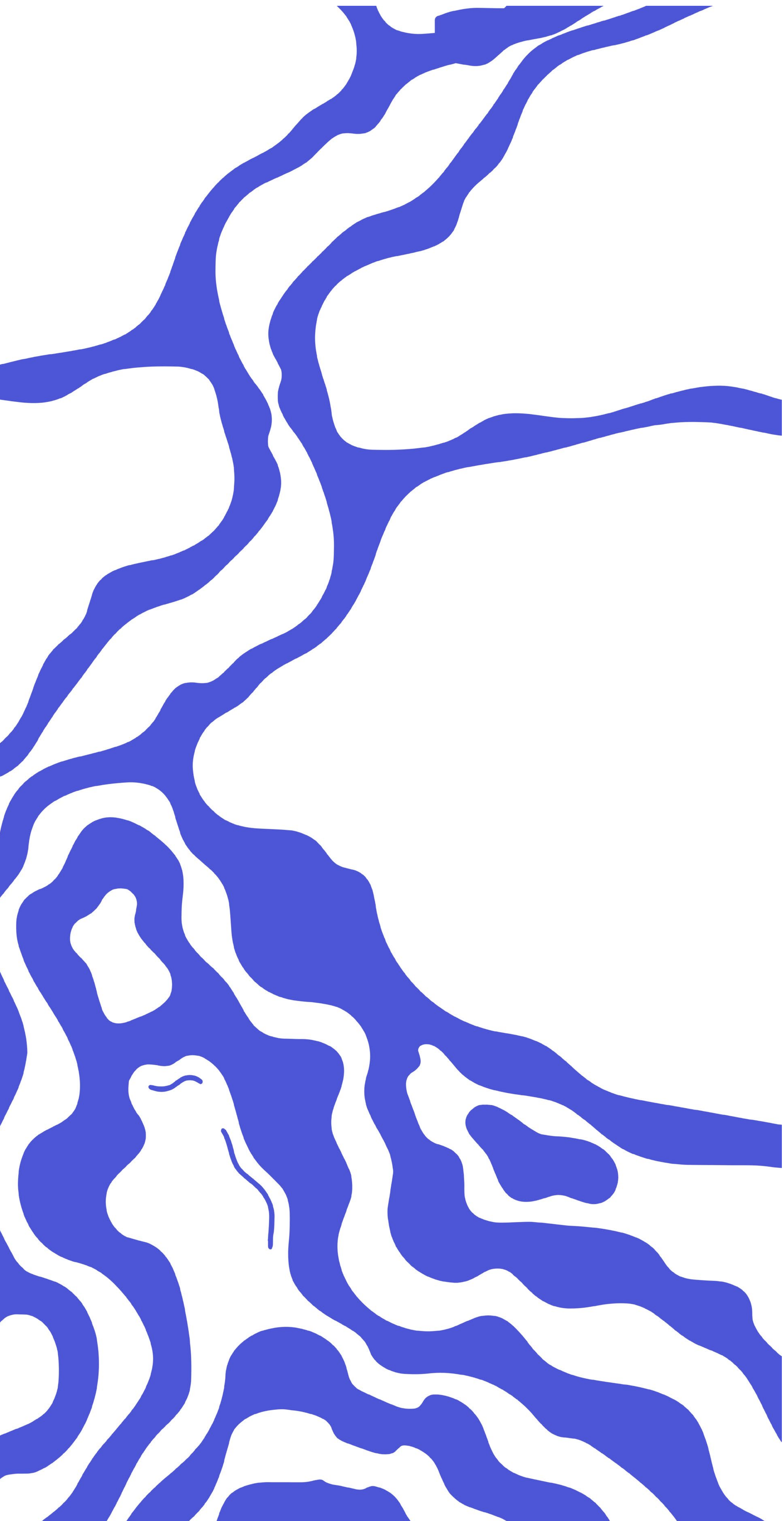
PACITTO, Julia e FIDDIAN-QASMIYEH, Elena. Writing the ‘Other’ into humanitarian discourse: framing theory and practice in South-South humanitarian responses to

forced displacement, **Working Paper Series**, n. 93, 2013. <https://www.refworld.org/docid/55c9f5344.html>

PLANT, Debora G. Afterword and Additional Materials. In: HURSTON, Zora. **Barracoon. The Story of the Last “Black Cargo”**. Amistad, 2018, p. 221-258.

SOUZA, Mirian Alves e MANFRINATO, Helena de Moraes. Refugees of the Syrian conflict and the struggle for housing in Brazil. In: Leonardo Schiocchet, Monika Mokre e Christine Nölle-Karimini (orgs.) **Agency and Tutelage in Forced Migration. Viena**, ROR-n e OAW, 2020. p. 119-125, 2020.

SOUZA, Mirian Alves. Decote e Hijab nas notas da etnografia com mulheres do conflito sírio. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 56, p. 62-85, 2020.



Histórias e cosmopolíticas indígenas de resistência. Narrativas históricas dos Kiriri

Daniel Ayala Contreras¹

Resumo: O artigo discute sobre concepções indígenas da história e explora a relação entre as versões ameríndias do passado e a cosmopolítica. Na primeira parte, apresenta e comenta três narrativas históricas dos Kiriri, através das quais é possível conhecer elementos essenciais nas reconstruções kiriri da história. Em seguida, recupera reflexões formuladas recentemente por pesquisadores interessados na questão, assim como narrativas de outros povos indígenas registradas por eles, que resultam pertinentes para a compreensão e a análise das narrativas históricas dos Kiriri. Por último, o texto comenta a relevância da noção de resistência nos modos ameríndios de contar e conceber a história.

Palavras-chave: histórias indígenas; cosmopolítica; resistência.

Historias y cosmopolíticas indígenas de resistencia. Narrativas históricas de los Kiriri

Resumen: el artículo discute sobre concepciones indígenas de la historia y explora la relación entre las versiones ameríndias del pasado y la cosmopolítica. En la primera parte, presenta y comenta tres narrativas históricas de los Kiriri, a través de las cuales es posible conocer elementos esenciales en las reconstrucciones kiriri de la historia. En seguida, recupera reflexiones formuladas recientemente por investigadores interesados en esta cuestión, así como narrativas de otros pueblos indígenas registradas por ellos, que resultan pertinentes para la comprensión y el análisis de las narrativas históricas de los Kiriri. Por último, el texto comenta

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social- PPGAS, Universidade de São Paulo-USP. Bolsista do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação-PEC-PG-CAPES/CNPq-Brasil

la relevancia de la noción de resistencia en los modos amerindios de contar y concebir la historia.

Palabras clave: historias indígenas; cosmopolítica; resistencia.

.....

O estudo de concepções indígenas da história tem suscitado múltiplas reflexões entre antropólogos e historiadores, na medida em que povos ameríndios vêm tomando a decisão de mobilizar sua versão do passado em espaços não-indígenas (AZOLA, 2021). Ao mesmo tempo, existe um renovado interesse pelas versões indígenas do passado, provocado pelo que alguns autores consideram como uma crise das concepções ocidentais da história (NAVARRETE LINARES, 2020).

Na espera de contribuir para a compreensão dos modos ameríndios de contar e conceber a história, este artigo recupera três narrativas históricas dos Kiriri, um povo indígena do Nordeste do Brasil. As narrativas procedem de textos publicados, de registros feitos por antropólogos que recentemente conduziram pesquisas junto a eles, e de outros espaços e meios utilizados pelos Kiriri para contar sua história. A seleção responde ao fato de tratar-se de alguns dos poucos registros públicos da versão kiriri do passado, pela possibilidade de entendê-las enquanto discursos dirigidos tanto a interlocutores indígenas como não-indígenas e pelas conexões que permitem estabelecer com as observações de outros pesquisadores que abordam as concepções indígenas da história e do tempo.

Assim, o artigo retoma também observações de outros autores interessados na questão: Navarrete Linares (2004; 2016a; 2016b; 2020; 2021), que, considerando principalmente a realidade do México, propôs nos últimos anos a perspectiva da cosmo-história; Gallois (1994), cuja longa estância entre os Waïãpi do Amapá lhe permitiu realizar um interessante exercício de organização, tradução e apresentação de uma série de narrativas desse povo; e Azola (2021), que em uma pesquisa recente junto aos Krenak identificou o que cataloga como uma contra-história. Finalmente, são realizados alguns comentários a respeito da cosmopolítica, levando em consideração aspectos presentes nas narrativas recuperadas.

De território, resistência e resgate. Três narrativas kiriri

Os Kiriri são um grupo indígena que habita na zona rural do estado da Bahia. Sua população, de acordo com suas próprias estimativas, é de aproximadamente quatro mil pessoas (CARDOSO, 2018), distribuídas na Terra Indígena Kiriri, formada por 13 aldeias. A Terra Indígena Kiriri, demarcada em 1981 e homologada em 1990, é produto de uma longa luta que deu lugar à retomada do território reivindicado como tradicional: 12.320 hectares que seus antepassados receberam do Rei de Portugal em 1702 e que formaram naquela altura o aldeamento jesuíta Saco dos Morcegos.

Na opinião de alguns autores, o processo organizativo dos Kiriri em torno da retomada do território, que ganhou força a partir da década de 1970, representou um “projeto ainda desconhecido no Nordeste” (REESINK, 2020, p. 7), que resultou fundamental na aproximação da antropologia dos povos indígenas da região, que no início da segunda metade do século passado se constituía como aquela com a etnologia menos conhecida das Terras Baixas no Brasil (CARVALHO & REESINK, 2018). Reesink, que passou pelo território kiriri nos momentos em que esse processo tomava força, descreve-o como “um movimento que prefigurou ou, mais do que isso, inaugurou uma nova fase de persistência e recriação” do “ser indígena” no Nordeste (REESINK, 2020, p. 7). No entanto, a relevância do caso kiriri radica não somente em sua ampla visibilidade e repercussão, mas também no fato de que sua trajetória e suas narrativas aportam elementos para discutir sobre os modos ameríndios de conceber a história e, a partir disso, questionar nossa visão da história como processo linear, unidirecional e irreversível.

Os Kiriri são uma coletividade que tem padecido um histórico de violências que inclui o colonialismo, o extermínio físico e a negação da diferença. Como aconteceu com outros povos indígenas do Nordeste brasileiro, os Kiriri tiveram sua alteridade como povo indígena questionada até a década de 1970, quando iniciaram o processo de recuperação de seu território. Não obstante, ao rememorar seu passado, as adversidades enfrentadas não parecem ocupar o lugar principal, apesar de mencionadas e, inclusive, de constituir um contraponto essencial. As seguintes três narrativas apresentam um panorama dos elementos mais relevantes na reconstrução que este povo faz de sua própria história.

A história de Mirandela

A primeira narrativa retomada neste trabalho, desenvolvida no âmbito da Rádio Kiriri FM — instalada em 2012 na aldeia Mirandela, um dos locais de maior importância material e simbólica na Terra Indígena Kiriri — aporta alguns dos principais elementos constitutivos da versão kiriri do passado. O seguinte trecho foi extraído de uma emissão de 2015 do programa *Kiriri tem voz*, e tem como propósito contar a história da aldeia:

“Kiriri, vocábulo indígena que significa “povo calado”, expressão de um povo que tem na resistência e no resguardo da sua tradição o significado da sua existência. O território indígena Kiriri está localizado na região norte da Bahia entre os municípios de Ribeira do Pombal e Banzaê. Os primeiros registros oficiais do povo kiriri datam do século XVIII, período que os portugueses através de uma carta de doação delimitaram o território que deveria ser ocupado pelos índios. Naquele tempo, os Kiriris passavam por um intenso processo de catequização promovido pelos jesuítas, e os conflitos com posseiros e sesmeiros da região eram constantes. Essa situação perdurou por muito tempo. Apenas em meados do século XX, as terras doadas pelo rei de Portugal seriam efetivamente reclamadas pelos Kiriris, resultando na delimitação de Terra Indígena em 1981. O reconhecimento da terra foi o estopim para que os Kiriris iniciassem um movimento de retomada do seu território. Nove anos depois, já em 1990, a Terra Indígena Kiriri tem a sua demarcação administrativa finalmente homologada, e os índios começam a retirar da área demarcada todos os não índios. Foi um período de conflitos fundiários, mas, sobretudo, de resgate e reconhecimento da identidade e cultura Kiriri [...].

De lá para cá, muita coisa mudou. O reconhecimento e a retomada do território favoreceram o resgate das tradições e cultura dos Kiriris. Novos elementos e tecnologias foram incorporados no modo de viver dos índios, que passaram a contar com computadores, internet e desde 2012 com uma rádio livre, instalada na aldeia Mirandela. Atualmente, cerca de quatro mil índios kiriris ocupam o território demarcado na região norte da Bahia. Sobrevivem basicamente de pequenas plantações e criação de animais, além da produção e venda de artesanatos. O povo kiriri representa um grande exemplo de luta para outros povos indígenas do país, com organização, união e resistência, fizeram valer o seu direito sobre a terra, expulsaram os não-índios e hoje caminham para a retomada e resgate de sua história e cultura” (<https://radioamnesia.org/kiriri/ouca-a-radio/>, acesso em: 04/05/2022).

Neste relato histórico, uma série de eventos acontecidos entre o século XVIII e meados do XX, aparecem resumidos na menção a conflitos relacionados com a terra. Mesmo ocupando um lugar fundamental, esses conflitos não são detalhados e, após sua menção, a ênfase é colocada em outros aspectos, que podemos denominar como positivos: a resistência do povo Kiriri, a demarcação e homologação de seu território, o reconhecimento de sua alteridade e o resguardo e resgate de sua tradição. Como será visto, todas essas questões aparecem de maneira recorrente nos distintos espaços nos quais o passado é rememorado.

Chama a atenção, também, o fato de mencionar junto ao resgate das tradições e da cultura kiriri as transformações no seu modo de viver. Por outra parte, o relato tem como ouvintes principais os próprios Kiriri, pois a rádio se trata de uma iniciativa de índole local. Contudo, é possível escutar parte de suas produções através do seu site de internet (<https://radiokiriri.wordpress.com/>), de sorte que esta reconstrução da história de Mirandela tem como potenciais ouvintes tanto indígenas como não-indígenas de outras regiões e latitudes.

Quem somos

A próxima narrativa foi elaborada sob outra perspectiva, como parte do livro *Nosso Povo, Leituras Kiriri: Educação Diferenciada na visão do Povo Kiriri*, produzido no âmbito de um edital do governo da Bahia. Como assinala Costa (2017), que dedicou um estudo a seus conteúdos, as narrativas do livro, produzidas coletivamente por professores Kiriri e uma rede colaborativa, foram elaboradas para o uso nas escolas kiriri. A autora reproduz um fragmento de uma delas, que leva por título “Quem somos”:

“Somos o povo Kiriri, descendente da grande nação Kariri que aqui já vivia muitos séculos antes da conquista e colonização portuguesa. É dessa grande nação que foi formado o nosso povo. Nossa história está marcada por muitas guerras com os brancos que foram invadindo nossas terras. Essa é uma história muito lamentável! Daí é que ser Kiriri significa quatro séculos de resistência e luta.

Por causa das constantes invasões de nossas terras pelos curraleiros, em 1700, recebemos do Rei de Portugal, através de Alvará Régio, uma área de “uma légua em quadra”, que foi destinada à Missão dos padres

jesuítas de nome Nosso Senhor da Ascensão do Saco dos Morcegos, tendo como centro a igreja de Mirandela” (COSTA, 2017, p. 38).

Apesar de curto, este trecho inclui alguns elementos fundamentais. Como pode ser observado, novamente o território aparece como um ponto central. Pode-se constatar, desse modo, que a Terra Indígena Kiriri aparece nas primeiras narrativas históricas impressas às que as crianças e os jovens kiriri têm acesso. De fato, a ilustração da capa do livro é um octógono que representa os limites do território kiriri (COSTA, 2017, p. 30). Vale destacar, também, que ele é caracterizado de uma forma específica: nesta narrativa, a existência do povo e a ocupação do espaço são claramente situados como fatos muito antigos, anteriores ao contato com o mundo ocidental. Assim, a menção à doação régia das terras ocupadas por eles a partir do século XVIII faz referência, mais do que a um momento inaugural, à ratificação de uma condição existente.

Antes da retomada

A ênfase nesse caráter ancestral aparece também como o contraponto de um período da história do povo que as reconstruções kiriri do passado não deixam de apontar, como pode ser constatado no relato a seguir. O canal de Youtube da Rádio Kiriri FM alberga um vídeo filmado em 09 de abril de 2019, durante a comemoração do Dia do Índio. Nele, Marcelo Kiriri, um dos caciques kiriri, aporta algumas palavras a respeito da época anterior à recuperação do território:

“Quando nós não tinha ainda retomado o território, voltando atrás acho que [...] fica melhor explicado, aí nós não tinha assim esse direito, ou seja, nós não podia ser...assim nós utilizar...fazer nossas...usar o artesanato, fazer o artesanato, nós não podia utilizar a nossa dança, tudo que fazia parte do índio mesmo os não-índio não queriam, não aceitavam isso, eles não queriam que a gente fosse índio, eles não tinham a gente como índio, então a gente era muito...como muito já se sabe na história né? A cada vez mais eles querem apagar a imagem da gente sabe? Apagar... eles não querem que a gente tenha um registro, e esse registro para nós é o que? É a nossa cultura [...] é nós utilizar o que é nosso, é sempre nós ter nossa cultura forte, nossa tradição né?” (<https://www.youtube.com/watch?v=4CXJ5f1A7TQ>, acesso em: 14/05/2022).

Nesse depoimento, a Terra Indígena aparece mais uma vez como o eixo em torno do qual se articulam outros aspectos relevantes para os Kiriri. Não é por acaso que o território apareça ocupando esse lugar, em particular por tratar-se de uma narrativa enunciada durante uma data comemorativa, durante a qual os povos indígenas do Brasil mobilizam diversas reivindicações, aproveitando a presença de visitantes não-indígenas nas aldeias. Na fala do cacique Marcelo, a retomada é mencionada para contrastar com a situação que a precedeu, caracterizada por um apagamento forçado.

Como mencionado acima, durante boa parte do século XX os Kiriri tiveram sua alteridade enquanto grupo indígena questionada pela sociedade circundante. Inclusive, no final da década de 1960, quando Bandeira (1972) realizou a pesquisa pioneira junto a eles, a etnologia nordestina “somente previa o ocaso das culturas indígenas, aculturação e até assimilação” (REESINK, 2020, p. 5). A obra de Bandeira, intitulada *Os Kariris de Mirandela: um grupo indígena integrado*, registrou o que seriam, dessa ótica, os últimos resquícios de uma pretensa autêntica cultura indígena. Os Kiriri, que tinham interrompido o uso de sua língua e se encontravam espalhados, eram considerados como uma espécie de índios “aculturados”.

Assim, naquela época eram identificados como “caboclos”, denominação que designava alguém “que nem é índio, porque perde suas principais características num processo de desindianização, mas tem costumes e traços que também não permitem sua total integração ao grupo dos brancos” (JÚNIOR, 2019, p. 57). Na opinião de Júnior (2019), assumir-se como caboclo foi uma estratégia de sobrevivência dos Kiriri e de outras comunidades da região durante um extenso período com poucas possibilidades de sobrepor-se à morte (JÚNIOR, 2019, p. 57), que podemos situar entre os meados do século XVIII, quando o Diretório Geral dos Índios foi estabelecido, até os meados do XX, quando tomaram força processos reivindicatórios².

² O *Directório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão*, melhor conhecido como o *Directório dos Índios*, foi assinado por Francisco Xavier de Mendonça e Furtado, Marquês de Pombal, em 3 de maio de 1757, e estendido a todo o território do Brasil colonial em 17 de agosto de 1758. Em resumo, seguindo Coelho (2007), o *Directório* “introduz uma importante inflexão na política indigenista: estabelece um plano de civilização dos índios, pautado em princípios laicos, como o trabalho, o aprendizado da língua portuguesa, a participação política e a miscigenação” (COELHO, 2007, p. 30). Ele foi a terceira e última de um conjunto de leis sancionadas em um curto período de tempo: a Lei de Liberdades, de 6 de junho de 1755, que concedia liberdade aos índios e tornava ilegal as iniciativas que visavam sua escravização; a Lei de 7 de junho do mesmo ano, que dava fim a autoridade temporal dos missionários sobre as populações indígenas; e o *Directório*, de 1757. De acordo com Coelho, as três leis expressam as projeções da metrópole, cujo interesse principal em matéria de política indigenista naquele momento era a “transformação do ameríndio em um novo elemento: o colono” (COELHO, 2007, p. 34).

Apesar de partir de abordagens muito diferentes, ao considerar os pontos de vista tanto de Bandeira como de Júnior, deparamo-nos frente às noções dos Kiriri como um povo indígena que perdeu traços importantes de sua tradição, de um lado, ou que aparentou integrar-se como estratégia de sobrevivência, do outro. Porém, as palavras do cacique Marcelo apresentam uma perspectiva kiriri desse período: antes da recuperação do território, os não-índios não queriam que os Kiriri fossem índios. Dessa perspectiva, os Kiriri não deixaram de ser índios, nem aparentaram deixar de sê-lo, senão que foram coagidos a abandonar seu modo de existência, vítimas de um apagamento forçado.

Portanto, essas três narrativas kiriri evidenciam importantes divergências nas formas em que eles concebem seu passado, quando comparadas com as versões de pesquisadores e outros setores da sociedade. Sobressai o fato delas apresentarem recorrências no conteúdo e no tom, apesar de dirigidas a públicos distintos. O contraste do cotidiano após a retomada com a situação prevalecente antes dela, assim como o destaque do resguardo e do resgate da tradição, são questões importantes tanto nas narrativas históricas que circulam dentro das aldeias kiriri como nas narrativas enunciadas na ocasião de eventos públicos que contam com a presença de visitantes e de agentes do Estado.

Por outro lado, esses relatos parecem refletir não somente versões distintas sobre determinados aspectos ou momentos do passado, mas também concepções diferentes da história. Com isso em mente, o próximo apartado retoma reflexões surgidas recentemente no âmbito da antropologia e da história sobre essa questão, que podem ser úteis na abordagem das narrativas históricas dos Kiriri.

Etno-historiografia, contra-história e cosmo-história. Modos de entender as histórias indígenas

Navarrete Linares tem dedicado sua trajetória a estudar as concepções indígenas do tempo e da história e, a partir delas, formulou recentemente a proposta da cosmo-história, uma forma de entender e abordar as histórias ameríndias. De acordo com ele, alguns dos pressupostos históricos ocidentais entraram em crise nas últimas décadas, como a natureza linear do tempo e a separação absoluta entre o passado e o presente, situação que abre a possibilidade de dialogar com tradições históricas silenciadas até agora (NAVARRETE LINARES, 2020).

Esse diálogo, como assinalado pelo autor, implica aproximar-se de outros modos de produzir e entender a história, que partem de configurações do tempo e do espaço diferente à ocidental, assim como de definições distintas dos agentes históricos e do devir no tempo (NAVARRETE LINARES, 2020). Nas palavras dele, a proposta é chamada de cosmo-história “porque sua premissa é que a história do mundo não é única, senão que é a soma sempre em mudança das histórias dos múltiplos mundos socionaturais construídos pelos humanos em cada continente. Por isso, tenta explicar a interação entre estes mundos sem reduzi-los à verdade de uma história única ou de uma só realidade” (NAVARRETE LINARES, 2016b, p. 14, tradução própria).

O autor propõe reconhecer a existência de “diversas historicidades”, observá-las da sua própria perspectiva sem o afã de impor nossa noção da verdade histórica e, pelo contrário, permitir que elas questionem nossa realidade. Para isso, aponta, “devemos estar dispostos a sair de nossa visão linear do tempo, construída a partir de sucessões de anos que somam séculos, sustentadas por grandes narrativas de progresso ou evolução e povoadas de eventos irreversíveis que dividem épocas de maneira categórica” (NAVARRETE LINARES, 2016b, p. 18, tradução própria).

Em sua crítica aos modos tradicionais em que as histórias indígenas têm sido incorporadas nas histórias ocidentais, Navarrete Linares tem em mente o caso do México principalmente, onde o Estado-nação moderno se apresenta a si mesmo como sucessor e herdeiro de um passado pré-colombiano remoto (NAVARRETE LINARES, 2016b, p. 20). No contexto mexicano, onde as histórias dos povos indígenas têm sido sistematicamente subsumidas em uma grande narrativa nacional, uma proposta como a da cosmo-história comporta grande relevância e atualidade. Entretanto, convém notar que o estudo das versões ameríndias do passado é uma tarefa à que antropólogos e outros pesquisadores têm dedicado importantes esforços desde as últimas décadas do século XX.

Como apontado por Gallois (2002), a antropologia das terras baixas sul-americanas vem estudando desde a década de 1990 as reações e adaptações de grupos indígenas nos contextos de contato interétnico, particularmente as transformações na consciência histórica e política que essas situações acarretam. Essas pesquisas configuram um campo de estudo rotulado no Brasil como “história indígena”, de orientações teóricas e metodológicas variadas (GALLOIS, 2002, p. 5). Inserida nesse campo, Gallois conduziu a partir da década de 1980

uma série de pesquisas junto aos Waiãpi, povo falante de uma língua Tupi-Guarani que habita em ambos lados da fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa. Em *Mairi Revisitada* (GALLOIS, 1994), traduz, organiza e comenta uma coletânea de narrativas que tratam de Mairi, fortaleza construída pelo herói lanejar para abrigar a verdadeira humanidade de acordo com os Waiápi, e que é identificada pelos brancos como a fortaleza São João de Macapá, construída no século XVIII.

A antropóloga explica que, na seleção e organização das narrativas, procurou “deixar de lado a perspectiva externa de nossa historiografia para privilegiar os critérios que fundam a *etno-história* ou *etno-historiografia waiãpi*”, investigando “as modalidades de manipulação de eventos históricos utilizadas por esta sociedade para administrar, ideologicamente, seu contato com nossa história” (GALLOIS, 1994, p. 12, ênfase no original).

Gallois recupera narrativas míticas e relatos históricos, que longe de opor-se radicalmente, mantêm correlações entre si. A autora também salienta que os discursos dos Waiãpi dificilmente podem ser classificados em gêneros distintos em concordância com a aceção da maioria dos estudiosos da tradição oral, pois a distinção entre “conto” e “mito”, “mito” e “relato histórico”, ou “relato” e “discurso político”, não corresponde ao uso que eles fazem de sua palavra. “Todos os discursos”, aponta, “são modalidades de *iane ayvu* [...], uma designação ampla que os Waiãpi traduzem como ‘nossa palavra’, ‘nossa língua’, ‘nossa história’” (GALLOIS, 1994, p. 21). Três das narrativas apresentadas por Gallois podem ilustrar essas questões:

“*lanejar* fez primeiro os antigos Waiãpi, fez os brasileiros e os franceses. Era muita gente, como as árvores na floresta. Não podiam nem andar, não havia mais lugar no chão. Depois, como tinha muita gente, cada um foi procurar um lugar para morar. Os brasileiros vão embora, os franceses também. Somente os Waiãpi ficam no lugar deles. *lanejar* disse, então: “você são muitos... vou queimar a terra, porque você são muitos”. E *lanejar* provocou o fogo, Não chovia, era verão, verão, verão...” (Siro *apud* GALLOIS, 1994, p. 30, ênfases no original).

“...Todos olharam e viram a terra incandescente. Enxergava-se longe, até o final da terra. “Ah! Nos vamos queimar, vamos acabar!”. Todos se reuniram para decidir o que fazer — “O fogo está chegando no nosso rumo” dizia um, “o que vamos fazer? será que vamos fugir?” — “não, não vamos fugir” respondia outro. Outro disse “vamos fazer uma casa de barro, vamos fazer nossa casa, uma casa de barro para não queimar-

mos, senão o fogo nos atingirá enquanto estivermos fugindo”. Todos pensaram e aprovaram... Todos, todos os índios se reuniram para trabalhar, eram de todas as aldeias, não era apenas de uma aldeia, eram de todas. Trabalharam, trabalharam, trabalharam. Eram muito numerosos, os Waiãpi, e continuavam chegando, muitos. Formaram uma multidão. Haviam quase terminado e olharam de novo: o fogo estava bem perto, quando terminaram. “Cuidado, está chegando!” Entraram e trancaram. Não havia assentos. “Não vamos amarrar as redes”. Instalavam-se como podiam, estava lotada, de tão numerosos os nossos antepassados (*taimiwer*). Olharam de novo: o fogo estava ali. “O que vamos comer?” Alguns correm buscar comida na aldeia: beiju, farinha, banana. Outros olham: “porque não voltam, porque foram até as roças, será que vão chegar?” Olham novamente: é o fim. “Entrem, venham, venham!” Entram e pronto, se protegem”” (Waiwai *apud* GALLOIS, 1994, p. 32, ênfases no original).

As duas narrativas anteriores relatam o ciclo de recriações da humanidade e a construção de Mairi, respectivamente. Já a seguinte dá conta da posse da fortaleza pelos brancos:

“(Os brancos) chegaram quando nossos ancestrais estavam aqui. Vieram para pegar nossa moradia. Desejavam este lugar, queriam se apossar da fortaleza. “Vamos tirar esse lugar deles. É tão bonito” diziam eles. É isso que fizeram, porque queriam tomar o lugar. Não foram eles que construíram esse lugar. Era tal, acho que o filho de *lanejar*. Os brasileiros chegaram aqui, fizeram amizade com os índios, adularam-nos. Quem estava aqui era um tipo de *lanejar*, um deles, ou o filho, aquele que era chamado *Mõ’pe*. Foi quando os Waiãpi surgiram e ele, foi ele eu acho, que disse aos índios de construir a fortaleza. E então, os índios construíram a fortaleza. Mas aí os brasileiros chegaram de navio, conheceram o lugar e exclamaram: “como é bonito, como os *índios* construíram bem essa casa, vamos tomá-la!”. E assim começaram a matar, matar, matar. Nos exterminaram com as suas doenças. Então, eles voltaram e se apossaram de nossas terras: “eu pego esse pedaço, eu aqui, eu por ali” e acabaram com a floresta. Vieram para tomar posse, para ficar. Mas não foram os brancos que fizeram este lugar. Antes, não havia brancos por aqui, é isso que contavam nossos antigos. Eles vieram depois, chegavam de navio, vinham de muito longe, diziam nossos antepassados. Mas vieram para tomar posse. Foi assim que eles tomaram o lugar, transformaram a fortaleza numa posse deles. Fizeram dela sua moradia, como está até hoje. Porque vi recipientes de cerâmica feitos pelos *índios*, onde mesmo? —No museu — Pois é, no museu. Eu os vi, feitos pelos índios. Desenterraram, com trator. Porque nos exterminaram, por isso. Antigamente bebia-se caxiri por aqui, existiam habitações, muitas. Antes do cimento, era outra coisa, eram casas como as nossas, como as de nossos antepassados. Fugiram na direção do rio Inipuku,

foi por ali que fugiram. Foi assim que chegamos ali, que nos instalamos por ali. Foi quando fomos quase exterminados, por causa dos brancos, de suas doenças. Nós nos instalamos nas cabeceiras dos rios, fugindo dos brancos. É por isso que moramos na região das cabeceiras. Nós fugimos porque os brancos iam nos exterminar. São muito perigosos, como ensinaram nossos antepassados. Antigamente não, nossos antepassados moravam na beira do paraná [...]. Tudo era floresta aqui, mas depois os brancos acabaram com tudo... A fortaleza não é nova não! A fortaleza foi construída depois que a terra foi criada: primeiro surgiu a terra, depois a fortaleza. Quando a terra era nova ainda. São os índios que fizeram a terra. É chamada assim pelos brancos, não é? Para nós, os índios, é *Mairi*, provavelmente é aquela que nos chamamos *Mairi*. Foi foi o que nos ensinou *tamo Kuresisi*. Ele a viu, ele veio aqui, quando os brasileiros já estavam aqui. Ele viu tudo, o oceano, o baixo Oiapoque. Ele viajou muito longe, até o final da terra [...]. Depois voltou e contou. Disse aos Waiãpi do rio Karapanãty: “eu vi a casa de pedra (*takuru oka*), vi a fortaleza, eu a vi, foi aquela mesma que nossos antepassados construíram, é onde nossos antepassados viviam!”. Porque não soubemos isso antes, porque não reconhecemos isso antes! *Mairi* ainda existe, não foi destruída!” (Waiwai *apud* GALLOIS, 1994, p. 44-45, ênfases no original).

Como é possível perceber, ao contar sua versão do passado, os Waiãpi entrelaçam eventos correspondentes a tempos de distinta ordem. Gallois aponta que em sua periodização de eventos acontecidos desde a criação do mundo até o presente, este povo identifica uma

“diferença básica entre o “tempo dos *tamoko*” — que pode ser traduzido como tempo dos “avós” ou tempo dos “antigos”, ancestrais nomeados e cuja relação genealógica mantém-se conhecida — e o “tempo dos *taimiwer*” — o tempo dos “antepassados” genéricos, de quem não se conhece nem o nome nem qualquer situação que permita situá-los historicamente” (GALLOIS, 1994, p. 23)

Nas narrativas citadas, é possível observar o entrelaçamento de feitos situados no tempo histórico dos antigos com feitos de ordem atemporal, protagonizados pelos antepassados: o tempo histórico e o tempo mítico “fornecem argumentos complementares para a interpretação da realidade” (GALLOIS, 1994, p. 24). Desse modo, a autora observa que em um mesmo discurso os Waiãpi podem manipular diferentes concepções de temporalidade.

O anterior não se encaixa no que se acostuma entender como história do ponto de vista ocidental. Com efeito, as concepções históricas indígenas operam de acordo com outras lógicas. Nas narrativas dos Kiriri citadas no começo deste artigo, um aspecto que destaca é a forma particular em que relacionam os eventos do passado com os do presente. Como visto acima, ao contar sua história, os Kiriri passam da menção de fatos do século XVIII, quando se estabeleceram os limites do território ocupado por eles em diante, à menção de eventos acontecidos nos meados do século XX, quando iniciou o reclamo efetivo desse território, invadido na altura, e que culminaria com a demarcação e homologação da Terra Indígena Kiriri.

Esses saltos também estão presentes nos modos em que outros povos indígenas contam sua história. Em uma pesquisa recente, Azola (2021) chamou a atenção sobre a maneira particular em que os Krenak encadeiam os eventos ao rememorar o passado. Azola retoma as narrativas históricas mobilizadas pelos Krenak em diversos espaços, em particular no âmbito de discussões sobre anistia e políticas de reparação a vítimas da ditadura militar brasileira. Essas narrativas têm como uma de suas intenções principais chegar aos ouvidos não somente dos agentes e representantes das instituições do Estado, mas dos não-indígenas em geral. No seio da Comissão Nacional da Verdade - CNV, o Grupo de Trabalho responsável por levantar dados sobre crimes de Estado cometidos contra povos indígenas e do campo entre 1946 e 1988 — o intervalo entre as duas últimas constituições republicanas — recorreu para esse propósito aos Krenak.

Azola aponta que nos relatos krenak os eventos, características e recortes temporais diferem radicalmente daqueles operados na “história dos brancos”. Os investigadores do Grupo de Trabalho indígena enfatizaram estar mais interessados nos eventos transcorridos no marco desse recorte imposto pela CNV, de 1946 a 1988. Não obstante, no primeiro depoimento prestado por Douglas Krenak, jovem jornalista e liderança da Terra Indígena Krenak – Minas Gerais, o relato se remonta muito tempo atrás. Vale a pena reproduzir um dos trechos citados por Azola:

“Douglas: Desde a época da colonização nosso povo sofre com esse esquema militar. Na época que D. João VI decretou guerra ao nosso povo em 1808, de lá pra cá nosso povo sofre repressão... eterna...”

Marcelo Zelic: Mas você acha que hoje essa é uma época calma?

Douglas: Se você for olhar para a questão da violência, mas o que nosso povo sofre hoje é resquício de tudo isso... a gente sofre da negação da identidade, negação de direitos sobre a terra...

Maria Rita Kehl: Mesmo essa reserva aqui?

Douglas: Sim, porque esta reserva aqui foi imposta, nosso povo não morava só aqui...Então tem parte do nosso território que tá de fora... E esse território aqui foi um território doado... Nosso povo rodava por tudo isso aqui... Nosso povo era imenso... Com essa história o povo indígena diminuiu em todo lugar, e aqui do mesmo jeito... Com o decreto da guerra de 1808 de D. João VI nosso povo sofreu demais, porque se você matava um índio Botocudo você estava fazendo um favor para o governo, pelo “progresso”... Com o passar dos anos essa guerra foi feita... Foi muito tempo de guerra... por terra e por riquezas. [...] Com a ditadura militar a coisa já vinha se arrastando, mas aí a coisa se agravou nessa época... mas nosso povo já sofria... nosso povo sofre há mais de 200 anos” (Douglas Krenak *apud* AZOLA, 2021, p. 28-29).

Partindo deste relato, o autor aponta que ao contarem o que chamam de “nossa história”, praticamente todos seus interlocutores krenak se remetem à declaração de 1808 de Guerra Justa contra os Botocudos, que identificam como seus ancestrais, como o evento fundador da violenta relação com a sociedade envolvente. Assim, eles encadeiam eventos passados com eventos muito recentes da relação de seu povo com o mundo dos brancos, descrevendo os acontecimentos de violência estatal enquanto um processo contínuo. Dessa perspectiva, a qualificação como obstáculo para os projetos estatais é vista pelos Krenak como um modo de relação constante do Estado brasileiro com eles. Em palavras do autor, trata-se de “‘Um Eterno Retorno do Encontro’ de sucessivas guerras declaradas pelo Estado contra seu povo, atualizado de diferentes formas e em diferentes momentos, mas com certas características de longa duração” (AZOLA, 2021, p. 19). O período da ditadura militar não é concebido, então, como uma exceção, mas como parte desse processo contínuo.

Nesse sentido. Azola destaca que as narrativas krenak “transbordam e deslocam os marcos temporais” (AZOLA, 2021, p. 11). que orientam as cronologias que dão base às discussões sobre anistia e políticas de reparação a vítimas da ditadura militar brasileira. Identifica, nas falas das lideranças krenak, uma ênfase “em explicitar um regime de temporalidade de relação contínua entre seu povo e esse ‘esquema militar’”, que começa com a Carta Régia de D. João VI e se atualiza a partir de novas “tecnologias de violência” (AZOLA, 2021, p. 38). Assim, o

antropólogo observa na versão do passado dos Krenak uma contra-história, que questiona as concepções da história e do tempo de historiadores profissionais, de representantes do Estado e dos brancos em geral, e que dota aos eventos e seu encadeamento de uma significação que aponta em sentido contrário à significação imperante na história nacional brasileira.

Em consequência, a proposta de Azola é *alargar e deslocar* os modos como a história costuma ser pensada no Ocidente (AZOLA, 2021, p. 22). Prestar atenção às continuidades e discontinuidades presentes nos modos indígenas de contar a história, que não obedecem a uma lógica linear e progressiva do tempo como aquela imperante no Ocidente, representa um esforço nessa direção. Outra questão importante nesse alargamento é analisar o reflexo na produção de histórias das interações cosmopolíticas, que, como será comentado no próximo apartado, nas histórias indígenas adquirem um matiz particular.

A continuidade da resistência. Histórias indígenas e negociações cosmopolíticas

Nas narrativas kiriri citadas opera um encadeamento similar ao observado por Azola. Nesses relatos é notável o salto do começo do século XVIII aos meados do XX e, portanto, a ausência de todo o século XIX. Destaca também a caracterização dos conflitos por terra com setores das sociedades colonial e nacional — os curraleiros e os chamados posseiros respectivamente — como uma mesma problemática, que perdurou desde os tempos das catequeses até a retomada do território. Ao identificar como um único assunto sujeitos e problemas de períodos que acostumamos conceber como diferentes, essas narrativas ultrapassam a temporalidade própria das narrativas históricas do Estado-nação.

No entanto, junto à discontinuidade causada pelo salto temporal entre séculos, é possível observar o destaque da continuidade não só de problemáticas que remetem a um certo tipo de relação com a sociedade circundante, mas sobretudo das formas em que os Kiriri têm encarado as dificuldades que essa relação implica: a resistência, o resgate e o resguardo da tradição. Pode estabelecer-se, a partir dessa questão, um diálogo com um dos pontos levantados por Navarrete Linares em sua proposta de cosmo-história.

Na opinião do autor, a noção de resistência constitui mais um dos modos em que tradicionalmente têm sido explicadas as interações entre os povos in-

dígenas e o mundo ocidental. Ele argumenta que essas relações são mais complexas pois, como as obras históricas indígenas mostram, depois da colonização as sociedades ameríndias não se debateram única e irremediavelmente entre a oposição irreduzível e a dominação absoluta, senão que em muitas ocasiões lançaram mão das negociações. Desse modo, observa:

“se as sociedades indígenas têm sido capazes de manter-se com vida nas realidades radicalmente distintas que se inauguraram com a colonização europeia, é porque têm sabido aprender e mudar, tanto como manter suas culturas; porque se cristianizaram, misturaram-se; adaptaram-se e inventaram-se de novo. Muitos povos sobreviveram colaborando estreitamente com seus colonizadores, não enfrentando-os” (NAVARRETE LINARES, 2016b, p. 12, tradução própria).

A perspectiva cosmo-histórica que propõe é correlata a reflexões contemporâneas no âmbito das ciências sociais sobre as interações cosmopolíticas (STENGERS, 2018; DE LA CADENA, 2019; DE LA CADENA & BLASER, 2018; MARTÍNEZ RAMÍREZ & NEURATH, 2021). Particularmente, Navarrete Linares retoma aspectos colocados por Stengers (2018), quem de certa forma inaugurou essas discussões. Em uma passagem muito citada, a filósofa aporta algumas características das noções de cosmos e de política que tem em mente:

“O cosmos, aqui, deve portanto ser distinguido de todo cosmos particular, ou de todo mundo particular, tal como pode pensar uma tradição particular. E ele não designa um projeto que visaria a englobá-los todos, pois é sempre uma má ideia designar um englobante para aqueles que se recusam a ser englobados por qualquer coisa. O cosmos, tal qual ele figura nesse termo, cosmopolítico, designa o desconhecido que constitui esses mundos múltiplos, divergentes, articulações das quais eles poderiam se tornar capazes, contra a tentação de uma paz que se pretenderia final, ecumênica, no sentido de que uma transcendência teria o poder de requerer daquele que é divergente que se reconheça como uma expressão apenas particular do que constitui o ponto de convergência de todos” (STENGERS, 2018, p. 446-447).

Como ele mesmo aponta, Navarrete Linares segue essa “definição chave” ao fazer referência à cosmopolítica, que concebe como “uma relação política que não dá por fixa e prévia a definição da realidade, isto é, de um mundo único e real, mas constrói seus próprios mundos, sempre plurais, no próprio processo político” (NAVARRETE LINARES, 2016a, p. 94). Recupera também a observação

de De la Cadena (2019), segundo a qual as distintas realidades socionaturais dos seres humanos estão sempre em contato, pelo que vivemos em mais de um mundo, mas não em mundos separados (DE LA CADENA, 2019). Assim, aponta o autor, “nossos mundos não podem ser completamente diferentes porque se formaram e se modificaram ao longo de séculos por meio da fricção e o contato entre si” (NAVARRETE LINARES, 2016b, p. 28, tradução própria).

Nesse sentido, o cosmos da cosmo-história remete a realidades e mundos plurais, que se acham em permanente definição por meio de negociações complexas, as quais têm sido necessariamente desiguais, particularmente nos contextos de povos que foram colonizados, mas não por isso inexistentes nem estéreis. Implica, além disso, o trânsito entre concepções da história e do tempo de mundos históricos distintos (NAVARRETE LINARES, 2021). Ao contornar a ideia de uma oposição absoluta, o anterior contrasta com a visão da resistência indígena que Navarrete Linares pretende problematizar: aquela que destaca o impacto brutal da colonização europeia mas, ao mesmo tempo, a continuidade das sociedades indígenas e suas formas de vida desde tempos pré-colombianos, no intuito de demonstrar que estes povos “têm sido os verdadeiros protagonistas da história da América” (NAVARRETE LINARES, 2016b, p. 11, tradução própria)³. Pelo contrário, o cosmos da cosmo-história remete ao estabelecimento de verdades compartilhadas, que ao invés de ser definitivas são sempre parciais (NAVARRETE LINARES, 2016b).

Conceber e formular a história a partir das negociações parece ser um fato muito difundido entre os povos ameríndios. Voltando ao caso dos Kiriri, note-se que ao fazer referência ao território — que, como foi visto, constitui o ponto de partida ou a questão em torno da qual giram as narrativas citadas — eles não deixam de assinalar que este foi doado por meio de um Alvará Régio. Porém, o sentido dado a este território pelo poder colonial e pelo Estado nacional não é o mesmo que lhe é dado pelos Kiriri.

Ao longo dos últimos anos, Cardoso (2018; 2021) passou diversas temporadas em território kiriri, das quais resultaram duas importantes etnografias (CARDOSO, 2018; 2021). Uma de suas observações é que os discursos que justificam o vínculo histórico e essencial entre os Kiriri e seu território, que é concebido também como morada ancestral dos antigos, vivos e presentes atualmente na

³ Neste ponto, Navarrete está considerando particularmente as perspectivas de Guillermo Bonfil Batalla (2019) e Alberto Flores Galindo (1993).

forma de *encantados*, são retirados dos campos ritual e xamanístico (CARDOSO, 2021, p. 21). Vale a pena citar em extenso o comentário do autor a esse respeito:

“são os *encantados* que dão permissão e direito ao usufruto da terra ao Kiriri, e são os mesmos *encantados* que dão as ferramentas, que remetem aos “*antigos*”, na luta do povo pelo seu reconhecimento. Ou seja, mesmo tendo uma concepção de território fixo influenciada historicamente pelo contexto dos aldeamentos missionários, com uma certa imposição de rearticulação das relações socioespaciais nesses povos, por parte das missões, essa concepção é reelaborada e produzida sob a ótica do campo ritual e xamanístico, que justifica uma relação de vínculo dos Kiriri com aquele território. Um vínculo que antecede à própria presença missionária, dado serem os *antigos*, hoje presentes no território como *encantados*, ascendentes indígenas dos Kiriri, muito mais antigos que a presença dos primeiros *brancos* naquela região” (CARDOSO, 2021, p. 28, ênfases no original)

Este assunto bem poderia entender-se como uma negociação cosmopolítica, que ao mesmo tempo que se apoia nos marcos e categorias inauguradas com a colonização, encontra sua ancoragem fundamental em vínculos mais antigos, existentes entre os Kiriri antes de que eles se relacionassem com os colonizadores e com os agentes do Estado-nação. Ora, estes vínculos também envolvem seres distintos aos considerados como sujeitos históricos e políticos do ponto de vista ocidental. Isto relembra as verdades compartilhadas destacadas por Navarrete Linares, verdades que, além de ser parciais, não são idênticas para todas as partes envolvidas.

Não obstante, emitidas em situações especialmente desfavoráveis, as versões surgidas desses arranjos históricos adquirem um viés particular. Na proposta de cosmo-história de Navarrete Linares, abordar as relações entre os povos ameríndios e o mundo ocidental da perspectiva das negociações cosmopolíticas constitui uma alternativa às interpretações que pressupõem uma dicotomia categórica entre a dominação e a resistência. Certamente, uma abordagem como essa pode abrir caminhos inovadores de estudo e produzir grandes aprendizados. Contudo, uma revisão das narrativas históricas recuperadas neste artigo leva a constatar que, para alguns dos povos indígenas que habitam no Brasil, a noção de resistência é um componente fundamental de sua consciência histórica.

De fato, Azola aponta como uma de suas interlocutoras caracterizou a história da relação dos Krenak com os brancos como “uma história de resistência frente

a ondas de violência do Estado português e brasileiro” contra seu povo (AZOLA, 2021, p. 19). Esta interpretação é recorrente nas reconstruções krenak do passado. Por sua parte, Gallois explica que na abordagem que colocou em prática em Mairi Revisitada tentou dar conta não só das temáticas dos discursos mítico-históricos dos Waiãpi, mas também das condições de produção dos mesmos (GALLOIS, 1994, p. 15). No caso, os Waiãpi, que no passado tiveram que empreender migrações pela ameaça dos brancos, encontravam-se em um processo de defesa de seu território, que seria homologado e demarcado em 1996.

A modo de conclusão

Em um contexto como o encarado pelos povos indígenas do Brasil, que em algumas regiões chegaram inclusive a ser declarados extintos desde muito cedo⁴, não é surpresa deparar-se com narrativas históricas que enfatizam a longa luta em prol de seus direitos. Não é por acaso, então, que a retomada do território constitui um dos pontos centrais na versão do passado mobilizada pelos Kiriri. O assunto é de vital importância, na medida em que o vínculo com esse território garante e representa também o vínculo com os *invisíveis*, os *antigos*. Na visão deles, esses vínculos persistem graças a quatro séculos de resistência e luta continuada, expressada no resguardo da tradição.

Ao assinalar uma crise das concepções ocidentais da história, Navarrete Linares se baseia, entre outros autores, em Mudrovic (2013), que propõe a existência de regimes de historiografia, formas específicas de escrever a história que expressam o regime de historicidade dominante no qual se inscrevem. Um regime de historicidade, de acordo com Hartog (2013), dá conta das formas de relacionar-se com o tempo, ou seja, das articulações entre passado, presente e futuro, e pode ser entendido de duas maneiras: “em uma acepção restrita, como uma sociedade trata seu passado e trata do seu passado” e “em uma acepção

4 Manuela Carneiro da Cunha aponta que a Lei das Terras de 18/09/1850 inaugurou uma política agressiva em relação às terras de aldeias indígenas, favorecendo um processo de espólio das mesmas: “um mês após sua aprovação, uma decisão do Império manda incorporar aos Próprios Nacionais as terras de aldeias de índios que ‘vivem dispersos e confundidos na massa da população civilizada’” (CUNHA, 1998, p. 145). Nesse contexto, em algumas províncias do Nordeste os índios foram inclusive declarados inexistentes: “o Ceará é a primeira província a negar a existência de índios identificáveis nas aldeias e a querer se apoderar das suas terras (21/10/1850). Durante cerca de quinze anos, extinguem-se vários aldeamentos no Ceará, em Pernambuco, na Paraíba. Extingue-se a própria Diretoria Geral de índios de Sergipe (6/4/1853), por alegada ausência de quaisquer índios, menos de dez anos após ter sido nomeado um diretor geral para todas as aldeias da província (18/3/1844)” (CUNHA, 1998, p. 145).

mais ampla [...] para designar ‘a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana’” (HARTOG, 2013, p. 28).

Mudrovcic aponta que a história se consolidou na segunda metade do século XIX enquanto uma disciplina profissional enquadrada no regime moderno de historicidade, que supõe a existência de um passado histórico: um passado humano que se define por sua diferença com o presente, que resguarda o historiador de ser parcial pela distância que o separa e que “supõe um tempo irreversível que exclui qualquer repetição, e impede assim que possa ser tomado como exemplo ou guia para o presente ou o futuro” (MUDROVCIC, 2013, p. 75, tradução própria).

Nessa lógica, a história se estabeleceu como uma disciplina dedicada à investigação do passado histórico humano. Na visão da autora, porém, desde os finais do século XX a história se caracteriza por um regime presentista de historiografia: não se escreve mais aquela história predominante no regime moderno, que supõe como condição para sua prática a existência do passado histórico (MUDROVCIC, 2013, p. 69). Na década de 1980 irrompeu a história do tempo presente, uma “historiografia que tem por objeto os acontecimentos ou fenômenos sociais que constituem lembranças de pelo menos uma das gerações que compartilham um mesmo presente histórico” (MUDROVCIC, 2013, p. 81, tradução própria), colocando em dúvida o regime moderno de temporalidade.

Por sua parte, como visto acima, Gallois destaca a mobilização de distintas temporalidades nos discursos dos Waiãpi, que ao reconstruir o passado amalgamam feitos de um passado atemporal com acontecimentos de um passado histórico localizado. Azola observa, por outro lado, que nas narrativas krenak opera um deslocamento dos marcos temporais das instituições do Estado, ao conceber a continuidade de uma relação violenta entre os Krenak e o mundo dos brancos que ultrapassa as cronologias ocidentais. De maneira semelhante, os Kiriri identificam problemáticas de distintos séculos como um mesmo assunto, além de reivindicar uma continuidade nas formas de encará-las.

Por fim, talvez seja pertinente pensar na existência de regimes indígenas de historiografia, os quais, apesar de possuir suas especificidades, apresentam características comuns. A produção de narrativas nas quais o passado e o presente se acham em permanente interrelação, o excesso da temporalidade das narrativas históricas do Estado-nação, o deslocamento entre distintas formas

de conceber e produzir a história e, a partir dele, o estabelecimento de arranjos (cosmo?) históricos, de natureza cosmopolítica, assim como o surgimento de uma consciência histórica de resistência, seriam algumas dessas características. O certo é que, para os Kiriri, e para outros povos indígenas do Brasil e da América, sua história é uma história de resistência.

Bibliografia

AZOLA, Fabiano. **A Guerra dita Justa que nunca acabou**: uma contra-história Krenak. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2021.

BANDEIRA, M. de Lourdes. **Os Kariri de Mirandela**: um grupo indígena integrado. Salvador: UFBA, 1972.

BLASER, Mario; DE LA CADENA, Marisol. (Edit.). **A World of Many Worlds**. Durham: Duke University Press, 2018.

BATALLA, Guillermo Bonfil. **México profundo**: uma civilização negada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

CARDOSO, Gabriel Novais. **“Um para você, muitos para gente”**: situação política e distintividade intra-étnica no povo Kiriri. Monografia (Bacharelado), Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, 2018.

CARVALHO, Maria Rosário e REESINK, Edwin. Uma etnologia no Nordeste brasileiro: balanço parcial sobre territorialidades e identificações. **BIB**, n. 87 (3), p. 71-104, 2018.

COELHO, Mauro Cezar. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, vol. 168 (437), p. 29-48, 2007.

COSTA, Thaianne Pinheiro. **As narrativas do povo Kiriri**: uma literatura do reconhecimento. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista do século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Fapesp/Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

DE LA CADENA, Marisol. Cosmopolítica Indígena nos Andes: reflexões conceituais para além da “política”. **Maloca. Revista de Estudos Indígenas** vol. 2, p. 1-37, 2019.

GALINDO, Alberto Flores. **Buscando un Inca**. Identidad y utopía en los Andes. Cidade do México: Grijalbo/CNCA, 1993.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Mairi Revisitada**. A Reintegração da Fortaleza de Macapá na Tradição Oral dos Waiãpi. São Paulo: NHII-USP/FAPESP, 1994.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JUNIOR, José Balbino de Santana. **Kiriri tem Voz!**: tecnologias e mídias livres na retomada étnico-cultural do povo Kiriri através da formação e desenvolvimento da Rádio Kiriri FM. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, 2019.

MARTÍNEZ RAMÍREZ, María Isabel e NEURATH, Johannes. (Edit.). **Cosmopolítica y cosmohistoria**: una anti-síntesis. Buenos Aires: Sb editorial, 2021.

MUDROVCIC, María Inés. Cuando la historia se encuentra con el presente o lo que queda del “pasado histórico”. In MUDROVCIC, María Inés e RABOTNIKOF, Nora. (Edit.). **En busca del pasado perdido**. Temporalidad, historia y memoria. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México/Siglo XXI Editores, 2013.

NAVARRETE LINARES, Federico. ¿Dónde queda el pasado? Reflexiones sobre los cronotopos históricos. In: GUEDEA, Virginia. (Coord.). **El historiador frente a la historia**: el tiempo em Mesoamérica. Cidade do México: UNAM, 2004.

NAVARRETE LINARES, Federico. Entre a cosmopolítica e a cosmohistória: tempos fabricados e deuses xamãs entre os astecas. **Revista de Antropologia**, v. 59, n. 2, p. 86-108, 2016a.

NAVARRETE LINARES, Federico. Las historias de América y las historias del mundo: una propuesta de cosmohistoria. **Nikon Raten Amerika Gakkai (Anales del Instituto Japonés de Estudios Latinoamericanos)**, n. 36, p. 01-35, 2016b.

NAVARRETE LINARES, Federico. Hacia una cosmohistoria. Las historias indígenas más allá de la monohistoria occidental. In: SIMSON, Ingrid, e ZERMEÑO, Guillermo

Padilla. (Edit.). **La historiografía em tiempos globales**. Berlin: Tranvía, 2020.

NAVARRETE LINARES, Federico. La cosmohistoria: cómo construir la historia de mundos plurales. In: MARTÍNEZ RAMÍREZ, María Isabel, e NEURATH, Johannes. (Edit.). **Cosmopolítica y cosmohistoria: una anti-síntesis**. Buenos Aires: Sb editorial, 2021.

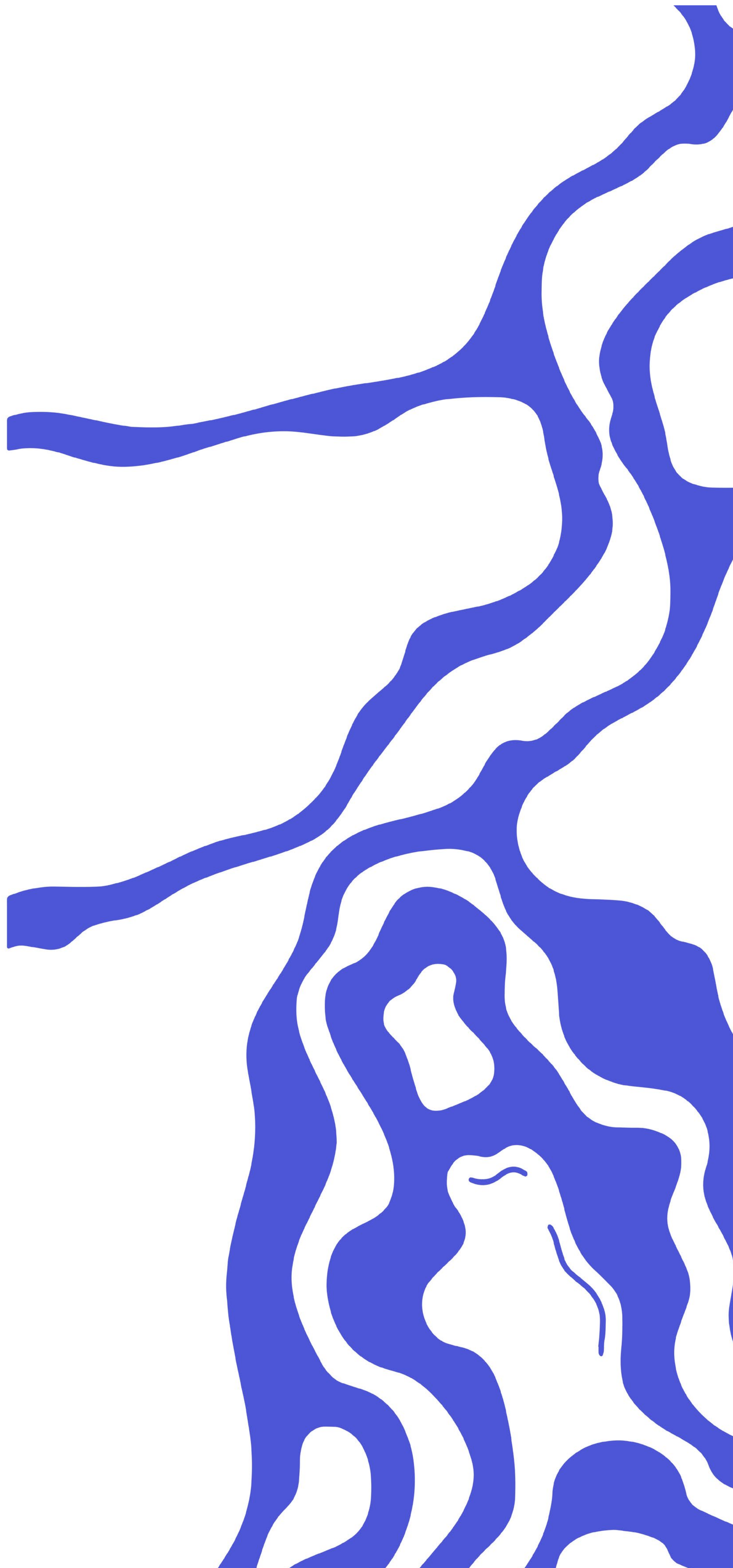
REESINK, Edwin. **As alparcatas do Conselheiro e a maior alegria do mundo**. Etnohistórias Kaimbé e Kiriri. Tese (Titular), Universidade Federal de Pernambuco - UFBA, Recife, PE, 2020.

STENGERS, Isabelle. 2018. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 442-464, 2018.

Fontes de internet

Rádio Kiriri. <<https://radioamnesia.org/kiriri/>>.

Rádio Kiriri (Canal de YouTube). <<https://www.youtube.com/watch?v=4CXJ5f1A7TQ>>.



“Não sabia que os pretos escreviam essas coisas”: cotistas negros, movimento Ocupa IFCS e transformações curriculares na área de antropologia

Maria Macedo Barroso¹

Resumo: O artigo descreve e analisa uma experiência docente na graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ em 2016 quando, juntamente com a implementação das primeiras políticas de ações afirmativas voltadas ao ingresso de alunos cotistas naquela universidade, desencadeou-se uma mobilização estudantil no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, o movimento Ocupa IFCS, que durou cerca de dois meses. Partindo da perspectiva da antropologia política e destacando o protagonismo dos cotistas negros dentro do movimento, procuro articular na análise o contexto em que ele aconteceu, as pautas que colocou, as principais clivagens que provocou dentro da comunidade universitária e o significado das novas formas de veiculação de lutas políticas em que se apoiou. Realizo ainda algumas reflexões sobre transformações curriculares no ensino de antropologia a partir dessa experiência.

Palavras-chaves: Cotistas negros, Movimentos sociais, Currículo de Antropologia

¹ Professora aposentada do Departamento de Antropologia – DAC e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia – PPGSA do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

“I didn’t know that blacks wrote these things”: black quota holders, the Occupy IFCS movement and curricular transformations in the field of anthropology

Abstract: The article describes and analyzes a teaching experience in the undergraduate course in Social Sciences at the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ in 2016 when, together with the implementation of the first affirmative action policies aimed at the admission of quota students to that university, a student mobilization was triggered at the Institute of Philosophy and Social Sciences – IFCS, the Occupy IFCS movement, which lasted about two months. Using the perspective of political anthropology and highlighting the protagonism of black quota students within the movement, I try to articulate in the analysis the context in which it took place, the guidelines that it placed, the main cleavages that it provoked within the university community and the forms of political struggles it was based. I also make some reflections on curricular transformations in the teaching of anthropology based on this teaching experience.

Keywords: Black quota holders, Social Movements, Anthropology Curriculum

.....
“E foste o difícil começo, afasto o que não conheço...” (Caetano Veloso)

Esse artigo decorre de minha experiência como docente da disciplina de Antropologia Cultural no primeiro semestre de 2016 no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, em que tive a oportunidade de dar aulas para alunos que entraram na universidade pelo sistema de cotas². Implantado apenas dois anos antes, esse tipo de processo seletivo resultou na presença de um contingente significativo de alunos negros nas turmas de graduação, mesmo em seus momentos iniciais. Pretendo descrever os eventos que levaram ao protagonismo desses alunos no movimento *Ocupa IFCS*, desencadeado entre junho e agosto daquele ano no Instituto, as reivindicações veiculadas por seus participantes e as fronteiras demarcadas pelo movimento em relação a formas de mobilização anteriores do movimento estudantil, esboçadas desde 2012 em outros processos, globais e locais, sob o formato da *ocupação*.

² A lei das cotas para ingresso nas universidades federais brasileira, como ficou conhecida a Lei nº 12.711 de 2012 regulamentada pelo Decreto nº 7.824, também de 2012, definiu um percentual de 50% do preenchimento de suas vagas a partir de critérios socioeconômicos e raciais. Na UFRJ, ela começou a ser implementada a partir de 2014, ano em que a instituição aderiu também ao sistema ENEM/SISU, concurso público de âmbito nacional, para o ingresso em seus cursos.

Antes de fazê-lo, contudo, quero precisar que não irei objetificar a turma da disciplina de Antropologia Cultural no sentido estrito do termo, mas procurar ampliar minha análise de modo a poder identificar os impactos que o convívio com ela produziu sobre mim. Partirei assim não apenas de minha autoridade etnográfica e de minha filiação aos estudos na área de antropologia política para falar sobre esse grupo particular de alunos, mas de minha própria experiência como parte implicada no desenrolar dos acontecimentos que vou narrar. Considerarei três níveis de registros ligados às transformações que essa experiência produziu, ligados 1) a meu modo de ver a política frente a características novas de mobilização dos alunos; 2) a minha forma de conceber a relação docente com os alunos; e 3) ao conteúdo programático das disciplinas de antropologia frente ao perfil dos alunos cotistas.

1. Mobilizações políticas em tempos de fragmentação dos movimentos sociais

A turma de Antropologia Cultural era composta essencialmente pelos calouros do curso de Ciências Sociais que ingressaram no IFCS no primeiro semestre de 2016. Dentro dela havia um contingente expressivo de alunos negros oriundos do sistema de cotas, e também, por conta da mobilidade propiciada pelo sistema de seleção do ENEM³, além dos residentes no Rio de Janeiro e cidades próximas, alunos de outros estados da federação, notadamente de São Paulo.

Os estudantes dessa turma fizeram parte do movimento *Ocupa IFCS*, podendo ser considerados a espinha dorsal do movimento do início ao fim de seus quase 50 dias de duração. Nesse período, ocuparam o prédio do instituto, que reunia os cursos de Ciências Sociais, Filosofia e História da UFRJ, dormindo no hall de entrada, fazendo sua higiene pessoal nos precários banheiros do prédio e alimentando-se com doações obtidas por simpatizantes do movimento. A principal reivindicação expressa pelos participantes ligava-se justamente ao quesito alimentação. Nesse sentido, buscavam dar solução a uma “injustiça histórica” da universidade em relação aos cursos que se localizavam no Centro da cidade do Rio de Janeiro, que nunca tinham tido direito ao sistema de *bandejão*, como ocorria em suas outras unidades. Os *bandejões* funcionavam com preços

3 O ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, avaliava por meio de um exame unificado o desempenho dos estudantes ao final da escolaridade básica, tendo sido articulado a partir de 2009 ao Sistema de Seleção Unificada – SISU, que possibilitava aos alunos candidatarem-se a universidades localizadas em qualquer ponto do território nacional por meio de sua classificação obtida no ENEM.

subsidiados, permitindo aos alunos de baixa renda arcarem com os custos da alimentação.

Como obstáculo principal a essa reivindicação, a direção do instituto alegou inicialmente falta de condições arquitetônicas no prédio, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, para fazer as mudanças físicas que um restaurante demandaria. Frustrados pela negativa da direção em dialogar sobre essa reivindicação, os alunos passaram a estabelecer canais de comunicação diretos com setores da Reitoria da universidade, localizada na Ilha do Fundão, que vinham demonstrando maior sensibilidade em relação à situação dos alunos cotistas. Criou-se assim, de cara, um antagonismo entre as autoridades acadêmicas do instituto e as autoridades da reitoria, que expressava também diferentes visões quanto às mobilizações estudantis desenvolvidas sob o modelo das *ocupações*.

Registre-se aqui que os alunos que participaram da *ocupação* do prédio do IFCS autoproclamavam-se como “independentes” dos movimentos estudantes “tradicionais” que, embora com dinâmicas próprias e ligados a reivindicações específicas, vinculavam-se em grande medida aos partidos políticos nacionais existentes no país, sobretudo do campo da esquerda, e mobilizavam-se em geral dentro do modelo das greves estudantis para encaminhar suas demandas. A *ocupação*, nesse sentido, constituiu uma alternativa em relação à greve.

Rejeitando as filiações partidárias que orientavam os movimentos de representação estudantil oficialmente reconhecidos na universidade sob o formato de grêmios e diretórios acadêmicos, o movimento no IFCS apoiou-se em *coletivos*, isto é, em formas de organização política associadas aos novos movimentos sociais (Alvarez, Dagnino e Escobar 2000), que a partir dos anos 1990 incorporaram dimensões de gênero, raça, etnia e cultura ao vocabulário mais tradicional associado ao recorte de classe dos movimentos de esquerda no Brasil⁴. No caso do *Ocupa IFCS*, os coletivos de mulheres e de negros desempenharam um papel chave.

4 Este artigo não tem como escopo discutir as teorias e análises no campo das Ciências Sociais sobre os discursos e práticas políticas enfeixadas sob o rótulo dos “movimentos sociais”. Para um bom panorama sobre os autores que formularam e desenvolveram esse conceito, sua utilização nos casos latino-americano e brasileiro, e sua aplicação à análise específica dos movimentos de ocupação de escolas secundárias e universidades no Brasil, ver GOHN (1997, 2014, 2017 e 2019).

Nesse conjunto de características novas em relação a mobilizações estudantis anteriores, alguns identificaram a influência de movimentos anarquistas, já que a ideia de *ocupar* como forma de ação política podia ser vista como um tipo de ação direta ao estilo das práticas anarquistas⁵. De forma mais imediata, e segundo o “mito de origem” narrado pelos participantes do *Ocupa IFCS*, o movimento inspirou-se nos movimentos das escolas secundárias de São Paulo e do Rio de Janeiro⁶, espelhados por sua vez nas mobilizações dos estudantes chilenos⁷.

Esta forma de mobilização entretanto tem sido uma prática que vai além dos movimentos estudantis. No caso do Brasil, ao menos desde a década de 1980, *ocupar* tem feito parte das estratégias políticas de movimentos camponeses, indígenas e de populações urbanas periféricas. Assim, tem sido usada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST para questionar os estoques de terra immobilizados pelos latifúndios improdutivos no Brasil; é a forma como os Guarani “entram” nas fazendas do Mato Grosso do Sul, cujos donos se apropriaram de suas terras de ocupação tradicional; e é a maneira como os sem teto nas cidades tomam imóveis sem uso, em geral pertencentes ao poder

5 Em que pese a utilização de repertórios de atuação inspirados nas tradições do anarquismo, tais como ação direta, autogestão, democracia direta, ausência de lideranças e não utilização de mediadores da política institucional, cabe registrar que os movimentos de ocupação tanto das escolas secundárias quanto das universidades não tinham no horizonte qualquer tipo de projeto de tomada de poder ou de questionamento da existência de canais de atuação e gestão burocrática do Estado. As reivindicações desses movimentos dirigiam-se às estruturas institucionais do Estado, dentro de uma lógica que agregava às demandas identitárias por reconhecimento dos assim chamados “novos movimentos sociais”, questões também redistributivas, repaginando antigas pautas de luta por melhoria da qualidade de serviços públicos e das condições de vida da população. Segundo Gohn (2019), as formas de agir inovadoras das ocupações estudantis de 2015 e 2016 em relação a movimentos anteriores, recuperando estratégias da tradição anarquista e incluindo o uso intensivo das redes sociais na mobilização de seus participantes, caracterizariam o que se poderia chamar de “novíssimos movimentos sociais”.

6 As ocupações de escolas tiveram início em 2015 em São Paulo, quando cerca de 200 escolas da rede estadual foram ocupadas pelos alunos para protestar contra um plano de reorganização escolar proposto pelo governo de Geraldo Alckmin, que implicaria no fechamento imediato de cerca de uma centena de escolas e no remanejamento dos alunos de aproximadamente 800. O movimento, com novas pautas, avançou para outros locais do Brasil ao longo de 2016, fortalecendo-se particularmente no Rio de Janeiro, onde as ocupações, ocorridas em 68 escolas, coincidiram com uma greve de professores deflagrada no início daquele, que durou cinco meses. Além do Rio de Janeiro e São Paulo, o fenômeno das ocupações se espalhou também para os estados de Goiás, Rio Grande do Sul, Ceará, Mato Grosso, Pernambuco e Paraná (SANTANA 2019), encampando reivindicações que, além das pautas particulares de cada escola, colocavam-se contra projetos de lei do executivo e do legislativo, como a PEC 241, de 2016, conhecida como a “PEC do Teto de Gastos”, que limitava as despesas do governo com saúde, educação, serviços públicos e previdência social; o projeto PL 193, de 2016, que continha o programa “Escola sem Partido; e a medida provisória 746, de 2016, do Novo Ensino Médio, que modificava as regras curriculares e de funcionamento do ensino secundário (RIBEIRO; PULINO 2019).

7 O movimento dos estudantes secundaristas no Chile, em 2006, conhecido como a Revolta dos Pinguins, deu origem a um manual intitulado *Como ocupar um colégio?*, que, juntamente com vídeos e outros materiais de apoio e orientação, difundiu-se por diferentes movimentos de ocupação de escolas no Brasil, fazendo com que formas de militância, estética das manifestações e estratégias comunicativas tivessem muito em comum nas diversas ocupações brasileiras (CARVALHO; MEDAETS; MAZIÉ 2019).

público, organizando-se de forma cooperativa para geri-los. Na base de todos esses movimentos, verifica-se um esforço de auto-organização de grupos precariamente contemplados por políticas públicas que deveriam lhes garantir direitos básicos de sobrevivência, seja no caso do acesso à terra, seja no que diz respeito a boas condições de saúde, educação e moradia. O movimento *Ocupa IFCS*, dentro desse quadro, pode ser situado no âmbito dos questionamentos às universidades públicas por não garantirem condições de subsistência aos estudantes de escolas públicas, negros e indígenas para os quais abriram as portas do acesso através do sistema de cotas, sem lhes oferecerem condições de permanência e sucesso adequadas. Não por acaso, a principal reivindicação do *Ocupa IFCS* foi por alimentação a preços acessíveis.

Ocupar tem sido também uma forma de ação direta de vários movimentos pelo mundo que adotaram o nome “*occupy*” em inglês como palavra de ordem, reunindo setores excluídos e marginalizados contra o avanço do capitalismo financeiro e do receituário neoliberal a ele associado, adotado na era da globalização. A influência desses movimentos pode ser incluída entre aquelas que contribuíram para o *Ocupa Ifcs*, já que vários estudantes do instituto fizeram parte do movimento *Ocupa Cinelândia*, em 2012, diretamente inspirado no *Occupy Wall Street*, no Estados Unidos, que ocorrera no ano anterior⁸. Naquela época diversos alunos de minhas turmas de antropologia na graduação tiveram papel ativo na estruturação dos eventos na Cinelândia, chegando inclusive a produzir trabalhos de final de curso com reflexões e análises sobre a ocupação. Nesses, descrevia-se as inovações surgidas no movimento, sobretudo quanto às formas de auto-gestão do acampamento, o perfil de seus participantes, composto basicamente por estudantes, artistas e pela população de rua do centro da cidade, e os prognósticos quanto a seus resultados. As pautas de reivindicação incluíram desde melhores condições de oferta de serviços públicos na cidade, de caráter local, até reivindicações mais amplas ligadas a grandes questões nacionais nas áreas de emprego e renda, meio-ambiente e direitos humanos. Podemos considerar que a presença dos estudantes do IFCS nesse movimento, em que os participantes se revezaram na ocupação da principal praça do centro da cidade, dormindo em barracas, foi estratégica. Segundo entrevista concedida por um

8 O *Occupy Wall Street*, em Nova York, tem sido discutido dentro do espectro de movimentos antiglobalização que se constituíram a partir de 2010, entre os quais a Primavera Árabe, iniciada na Tunísia, o 15M da Espanha e o #Yo Soy 132 do México, entre outros, em que as categorias de análise de *rede social* e *redes de mobilização social* têm ganhado centralidade, para dar conta de articulações que tem ido além das fronteiras nacionais (GOHN, 2014).

deles, do curso de Ciências Sociais, a desvinculação de formas tradicionais de mobilização política, descartando lideranças e hierarquias⁹, foi descrita assim:

“(...) esse não é um movimento feito por organizações, é feito por pessoas individuais. É difícil dizer qual é a cara do movimento, essa cara está sendo construída. (...) A gente funciona através de assembleias que definem as nossas atividades e o que a gente se propõe a ser. A gente funciona sem nenhuma liderança, [por] autogestão, e as deliberações são tomadas através de consenso nas assembleias. (...) Todo mundo é bem-vindo, todo mundo participa. O que a gente tem em comum é o fato de ser indignado. A gente não gosta das coisas do jeito que elas estão, a gente não se sente representado pelos partidos e quer mudar. A gente aceita pessoas de todos os movimentos e partidos, mas não quer os partidos aqui. Não tem nenhuma bandeira ou partido nos representando”.¹⁰

O movimento de *ocupação* do IFCS, de 2016, guarda inúmeras semelhanças com o *Ocupa Cinelândia*, podendo ser visto como tributário de uma genealogia de antecessores que acionaram como tipo principal de mobilização a permanência em um espaço físico até ter suas reivindicações atendidas. No seu caso particular, entretanto, foi marcado sobretudo por pautas “localizadas”, “pequenas”, ligadas às questões emergenciais vividas por um grupo restrito de pessoas — os estudantes do ensino superior da UFRJ localizados em um instituto no centro da cidade — sendo a principal, como dissemos, a luta pela alimentação.¹¹ Nesse sentido, o do formato da luta, representou uma ruptura em relação aos movimentos estudantis institucionalizados pelos Diretórios e Centros Acadêmicos, demonstrando ceticismo e desconfiança em relação aos mesmos. O movimento se auto-representou como independente, horizontal, e, numa inversão de hierarquias, afirmou-se como tributário de modos de mobilização aprendidos

9 Ver nota 5.

10 Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/10/26/inspirado-em-movimento-de-ny-grupo-de-indignados-ocupa-a-cinelandia-rj-com-barracas-e-autogestao.htm>, acesso em 13/10/2012.

11 As demandas e questões explicitadas no manifesto lançado pelos estudantes durante a ocupação eram mais amplas, entretanto, e incluíam: a criação de uma política de alimentação para os cursos da UFRJ localizados no centro da cidade (cobrindo cerca de 7 mil pessoas); a condenação do projeto de lei federal PL 867/2015 (projeto Escola sem partido); o retorno integral das bolsas de auxílio permanência; o retorno do bilhete único universitário, para o transporte dos estudantes; o apoio às ocupações de escolas estaduais; o apoio às políticas de cotas raciais na pós-graduação; e a demanda de democratização da internet no IFCS, com extensão da rede de wifi a todo o prédio do instituto. (Disponível em <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/estudantes-ocupam-ifcs-da-ufrj-por-alimentacao-e-em-apoio-a-greve-da-uerj-15062016>, acesso em 28/02/2017)

com os estudantes secundaristas, ao invés de ter ensinado – como se poderia esperar de estudantes universitários mais “adiantados” - algo a eles.

O movimento contou com a simpatia inicial dos *coletivos* de negros e de mulheres do IFCS e mesmo do movimento estudantil institucionalizado, apesar da rejeição de seus participantes, como já apontado, às representações estudantis organizadas. Um comentário de uma das participantes da ocupação ajuda a entender o papel estratégico dos alunos cotistas no movimento: “As organizações de representação estudantil e os coletivos só acompanham no primeiro momento, depois vão embora”¹². O grande pilar de sustentação do movimento ao longo de seus 52 dias de existência, foram, assim, os alunos calouros do curso de Ciências Sociais do IFCS, em sua maioria negros e cotistas, com um expressivo e combativo contingente de mulheres, que se dispuseram a viver no instituto, ocupando-o dia e noite, de forma permanente. Grande parte deles vivia em condições precárias no alojamento estudantil do UFRJ na Ilha do Fundão, ou dividia moradias de péssima qualidade no centro da cidade, mal podendo se alimentar diariamente com os programas de auxílio oferecidos à época pela universidade.

Com uma consciência clara sobre o significado de estarem cursando uma universidade pública, via de regra como os primeiros representantes de suas famílias a terem alcançado essa condição, os estudantes do primeiro período colocaram como uma demanda inegociável a continuidade das aulas durante a ocupação. Esse posicionamento constituiu mais uma novidade em relação às formas tradicionais de reivindicação estudantil, muitas vezes associadas às greves e à paralização das aulas. Isso pode ser atribuído sem dúvida a essa *marca de origem* dos estudantes cotistas habituados à má qualidade da oferta de serviços públicos educacionais, em grande medida devida à baixa remuneração de professores e muitas vezes questionadas por meio de longas greves desses profissionais que, mesmo sem essa intenção, acabavam por comprometer mais ainda a já precária formação dos alunos, e a aprofundar a desigualdade entre os alunos das escolas públicas e os alunos das escolas particulares, que, com professores mais bem pagos, raramente enfrentavam greves.

Essa questão produziu um efeito inesperado entre o corpo docente do IFCS, angariando para o movimento de ocupação a simpatia de professores

12 Comunicação pessoal à autora.

mais alinhados à direita no espectro político do instituto, sempre contrários ao mecanismo das greves como instrumento de reivindicação de direitos. Àquela altura, além disso, o caráter à primeira vista “apolítico” da mobilização, que reivindicava, como já apontado, um distanciamento das formas de representação política tradicional dos estudantes, monopolizadas via de regra por grupos mais à esquerda, constituiu um outro fator de consolidação dessa simpatia, sobretudo quando os acontecimentos em nível nacional, em plena ebulição com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, aprofundavam uma polarização entre direita e esquerda que só faria crescer nos anos seguintes. Nesse sentido cabe registrar que o viés “anarquista” e “individualista” do movimento também vinha a calhar para os setores mais à direita, por retirar da cena discussões mais amplas sobre a realidade nacional, eliminando a percepção de possíveis nexos entre a ascensão de governos com compromisso neoliberal mais definido no país e a degradação das condições de permanência dos estudantes cotistas na universidade. O slogan “fora Temer”¹³, que dominava as mobilizações de grupos do espectro da esquerda em nível nacional naquele momento, assim, nunca fez parte do movimento.

Outra das ironias ligadas à ocupação foi assistir a simpatia que uma mobilização conduzida sobretudo pelos alunos cotistas negros provocou entre os professores de um dos institutos que mais haviam se oposto ao sistema de cotas raciais na universidade pública, notadamente no caso do Departamento de Antropologia Cultural¹⁴. A explicação para essa estranha confluência pode ser encontrada na polarização mencionada acima, já que boa parte dos professores do instituto foi favorável ao *impeachment*, situando-se, naquela conjuntura, dentro de uma postura mais à direita no espectro político, que se coadunava

13 Alusão ao sobrenome do vice-presidente de Dilma Roussef, Michel Temer, que assumiu a presidência quando o *impeachment* se consumou, em 31 de agosto de 2016, pouco antes portanto do início do movimento Ocupa Ifcs.

14 O Departamento de Antropologia Cultural era um dos três departamentos que compunham o IFCS, juntamente com o de Ciência Política e o de Sociologia. Cabe registrar que a UFRJ como um todo também se posicionou durante um longo período de forma contrária ao sistema de cotas raciais, tendo sido uma das últimas universidades federais a adotá-lo, fazendo-o somente depois da decisão do Supremo Tribunal Federal que gerou a Lei Federal de Cotas (Lei n. 12.711), de 29 de agosto de 2012. Para que se tenha uma ideia da demora, a Universidade de Brasília, pioneira nessa inovação, instituiu-as dez anos antes, em 2004, instaurando um debate que se acentuaria nos anos seguintes entre defensores e opositores do sistema. Para a descrição dos argumentos contrários às cotas raciais a partir de posicionamentos elaborados por professores do Departamento de Antropologia da UFRJ que estiveram à frente do debate acadêmico em nível nacional sobre esse tema, ver, entre outros, MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. “O debate que não houve: a reserva de vagas para negros na universidade brasileira”. *Enfoques*, 1(1):93-117, 2002; FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. “Cotas raciais- construindo um país dividido?” *Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF*. Niterói, v. 6, n. 1, jun. 2004; FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor et alii. (orgs). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007; e MAGGIE, Yvonne. “Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas.” *Horizontes Antropológicos*, 111 (23): 286-291, jun. 2011.

com a ausência de pautas nacionais no movimento. Já do lado dos professores que foram contra o *impeachment* no instituto, houve uma fragmentação que se traduziu, no caso do *Ocupa IFCS*, pelas diferenças de postura entre a reitoria e a direção do IFCS quanto às reivindicações colocadas pelos estudantes, a primeira apoiando-as e a segunda interpondo diversos obstáculos para atendê-las, uma vez que vinham sendo encaminhadas por grupos não institucionalizados dentro do movimento estudantil, que a direção não considerava necessariamente como instâncias legítimas de representação com as quais pudesse negociar. De fato, a proposta de *horizontalidade* que orientou a ocupação, sem lideranças definidas que se assumissem como porta vozes ou representantes do movimento, dificultava as negociações¹⁵.

Outras clivagens também se constituíram entre os professores com perfil mais à esquerda do instituto, dividindo os que apoiavam a direção e os que ficaram contra ela, favoráveis à *ocupação*, expressando rachas e rupturas entre membros do corpo docente historicamente vinculados ao Partido dos Trabalhadores, frontalmente atingido e fragilizado naquele momento pelo andamento do golpe contra Dilma Roussef. Nesse sentido, considero que o movimento marcou um momento de embaralhamento e suspensão dos alinhamentos políticos tradicionais dentro do instituto, favorecendo de um lado a despolitização do movimento estudantil em relação às grandes questões nacionais, mas, ao mesmo tempo, abrindo espaço para um tipo de reivindicação até então silenciada dentro de uma universidade pública com corte profundamente elitista, marcada pela presença de estudantes de alto poder aquisitivo, que, até a instituição das políticas de ação afirmativa, predominava em seus cursos, por terem maiores condições de sucesso nos concursos de seleção para o ingresso nessas instituições, líderes em todos os *rankings* de ensino e pesquisa no país, e por isso, as mais procuradas.

Nesse contexto, a presença de estudantes negros foi sem dúvida um divisor de águas naquele momento, obrigando a um rearranjo de alianças no instituto a partir de uma clivagem que remetia diretamente ao debate sobre as cotas raciais,

15 Recorro nesse sentido a minhas notas etnográficas sobre uma reunião convocada pelos participantes do movimento a todos os membros do Instituto, docentes, técnicos e alunos interessados em se inteirar de suas agendas, encaminhamentos e reivindicações, em que todos os procedimentos “tradicionais” de organização de reuniões políticas, tais como a presença de uma mesa de coordenação, a elaboração de uma lista de pontos de discussão, a sistematização de propostas e os procedimentos de votação foram sistematicamente recusados ao longo da reunião, que se transformou assim numa sucessão de falas e depoimentos pessoais de teor muitas vezes catártico, que não produziram entretanto qualquer documento formal a ser encaminhado para negociação junto às instâncias universitárias cabíveis.

cabendo lembrar que entre as demandas do *Ocupa IFCS* estava a inclusão de cotas raciais nos cursos de pós-graduação¹⁶. Além disso, a constatação de que a *po-breza tem cor* no Brasil, comprovada em inúmeros estudos, ficou evidenciada no movimento, pois a entrada de um contingente inédito de alunos negros na UFRJ colocou como prioridade as condições materiais de sustentação daqueles alunos, em sua grande maioria sem possibilidades de permanecer na universidade sem políticas de apoio nos quesitos de alimentação, moradia e transporte.

2. A relação professor-aluno em tempos de ocupação

Como as aulas não foram interrompidas, por demanda expressa dos participantes do movimento, como apontado acima, criou-se uma situação *sui generis* para os professores do turno da manhã, que ao chegarem no prédio tinham que atravessar o mar de colchonetes e sacos de dormir em que os alunos da *ocupação* haviam passado a noite, e cruzar com os varais improvisados de suas roupas estendidas na entrada, secando. Em frente à tripla porta de entrada do Instituto, uma instalação com forte apelo emocional mostrava a centralidade da questão da alimentação:



(Foto Maria Barroso, 3 de julho de 2016)

Como meu curso era dado no primeiro horário da manhã, pude acompanhar de perto a evolução da situação, e tive muitas vezes meus alunos chegando envoltos em cobertores em sala de aula, pois o movimento ocorreu em um dos invernos mais frios da cidade, entre junho e agosto daquele ano.

O esforço para não se atrasarem nem faltarem as aulas me surpreendia, assim como a atitude expressa de não falarem sobre a ocupação em sala. Era

¹⁶ Ver nota 5.

como se quisessem deixar claro que “não misturavam as estações”. O curso era o curso, estavam ali para fazê-lo. Eu pelo meu lado encarava o movimento de forma meio cética, incomodada pelo que me parecia ser uma falta de consciência dos alunos quanto à relação entre os problemas vividos por eles e a política nacional, sobre a qual, como já comentado, o movimento fazia questão de não se pronunciar. Naquela altura, por exemplo, a UFRJ havia ampliado seu número de vagas com o equivalente a todo o contingente de alunos da universidade federal de Santa Catarina¹⁷, ao mesmo tempo em que sofria cortes em seu orçamento, o que impedia qualquer possibilidade de ampliar o apoio à permanência dos alunos, uma das reivindicações centrais do movimento. Parecia-me assim que os estudantes perdiam a oportunidade de se juntarem aos setores dentro da universidade que se alinhavam contra o governo de Michel Temer, e de fortalecer os grupos que se opunham, de forma mais ampla, ao desmonte em curso do ensino público e ao retrocesso das pautas associadas à ampliação das vagas nas universidades públicas implementadas pelos governos petistas. A possibilidade de se tornarem massa de manobra dos professores que haviam apoiado o golpe, muitos dos quais favoráveis à privatização das universidades públicas, também me afligia. A tensão entre a direção do instituto e os alunos da *ocupação* era um indicador importante nesse sentido, pois aquela havia se tornado o principal alvo das críticas dos professores mais conservadores, sendo ao mesmo tempo abertamente contrária ao governo Temer e alinhada com o movimento estudantil de corte mais tradicional e institucionalizado dentro da universidade.

Se quiséssemos fazer recurso a um instrumental de análise clássico dentro da antropologia política, poder-se-ia dizer que estávamos vivendo um momento de anti-estrutura no instituto, isto é, um momento em que a estrutura social vigente e seus rituais de apoio estava suspensa (TURNER 1974). A forte ligação emocional entre os alunos que participaram da *ocupação*, tecida pelo convívio diário na penosa situação de morar no instituto em condições mais do que precárias, bem como a suspensão temporária das identidades individuais em favor de uma identidade coletiva mais forte esteve presente de forma notável no movimento, apesar das diversas camadas e inúmeras tensões dentro dele, marcado por clivagens de gênero, classe e cor. Entretanto, o sentimento de *communitas*

17 Essa comparação e os dados citados foram trazidos pelo reitor da UFRJ, Roberto Leher, em encontro com os estudantes da ocupação em agosto de 2016. (Disponível em https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=7135, acesso em 18/10/2017)

descrito por Turner nos momentos de eclosão da anti-estrutura, estava ali, e a experiência cotidiana de dormirem juntos no frio, se alimentarem mal e ficarem isolados e longe de suas famílias por um longo período, se expressava claramente em sala de aula, não, como já disse, por meio de manifestações diretas sobre o movimento, mas por um silenciamento tácito que revelava uma cumplicidade entre todos para passar uma mensagem clara quanto ao interesse pelo curso e seu conteúdo. Essa postura, extremamente respeitosa com minha posição de docente, traduzia-se por uma intensa participação nas aulas e pelo cumprimento de todos os acordos acadêmicos que havíamos feito no início do semestre, antes do *Ocupa IFCS* começar. Isso tudo obrigou-me a complexificar o que pensava sobre o movimento. Com certeza havia ali uma simpatia mútua em jogo, certamente relacionada a meu posicionamento abertamente favorável às cotas e que não se separava de uma postura rigorosa em relação à formação dos alunos e à recusa de qualquer tipo de postura paternalista ou que abrisse mão da transmissão de conteúdos programáticos da disciplina. Por uma confluência benigna, eu diria, e típica dos movimentos de anti-estrutura identificados por Turner, no contexto da *Ocupação*, minhas posturas pedagógicas afinaram-se com os anseios dos alunos e criaram um sentimento de unidade entre eu e eles, ainda que eu discordasse de seu silenciamento em relação à política em sentido mais amplo¹⁸, e torcesse pela abertura de um canal de negociação e diálogo entre eles e o movimento estudantil tradicional. Tendo sido professora alguns anos antes da rede estadual de ensino médio, por sua vez, eu entendia perfeitamente aquele questionamento do formato *greve* como instrumento de demanda política, pois havia presenciado os estragos que ele trazia para os estudantes do ensino público e para os que davam aulas nele, em geral com raríssimo sucesso nas pautas de reivindicação colocadas pelos movimentos. Naqueles períodos de intensa frustração e de seguidas derrotas dos professores, eu sonhava com alguma inovação nas formas de luta e reivindicação do setor. Não podia, portanto, me negar a ver que estava presenciando uma, embora cheia de problemas e contradições, e pior, podendo servir a quem não tinha nenhum interesse em criar melhores condições de funcionamento para uma universidade pública mais inclusiva.

18 Cabe registrar que pouco antes do início do movimento de ocupação dos alunos, em 10 de junho de 2016, professores dos institutos de História (IH) e de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) que trabalhavam no prédio haviam lançado um manifesto de repúdio ao governo de Michel Temer em que detalhavam as inúmeras medidas em nível nacional adotadas nos primeiros dias daquele governo que já apontavam para o desmonte de políticas públicas nas áreas de educação, ciência e tecnologia, e de políticas sociais no país. O único ponto em comum com as pautas apresentadas pelo movimento Ocupa IFCS foi a condenação do projeto de lei Escola sem Partido, entendido como um projeto de censura ao exercício do magistério.

Dei-me conta de que as “pautas locais” e a recusa em estabelecer relações com os movimentos políticos institucionalizados na universidade não retiravam do movimento um caráter político e formador, com uma origem, perfil e motivação desconhecidos para mim até então. Estávamos diante de uma situação limite, em que os estudantes que estavam entrando na universidade pelas políticas de ação afirmativa não tinham como permanecer ali sem condições mínimas de sobrevivência, algo que não afetara a maioria dos estudantes de classe média até então.

Recorrendo mais uma vez ao vocabulário de Turner, estávamos diante de uma situação de *liminaridade* (op. cit.), de transição, em que se buscava afirmar novas posições, identidades e formas de fazer política dentro dos mundos sociais da academia. O parto era difícil. Compreendi que, sem dúvida, ele tinha que começar dando-lhes condições materiais de frequentar os cursos. Isso não significava entretanto, a meu ver, que outras coisas não tivessem que vir juntas para consolidar as transformações.

3. A questão curricular

Quando o movimento *Ocupa IFCS* começou, o pouco que eu conhecia dos alunos da disciplina de Antropologia Cultural vinha das redações que havia pedido que escrevessem no primeiro dia de aula explicando as razões da escolha do curso de Ciências Sociais. Entre os motivos expostos com a sinceridade de quem está cheio de expectativas ao entrar na universidade, destacava-se amplamente a percepção do curso como um meio de ter uma ação no mundo em direção a uma sociedade mais justa e a desconfiança de alguns de que esta talvez fosse uma visão romântica, que não viria a se confirmar. Nesse sentido, uma das redações se destacava, criticando um aspecto pouco percebido pela maioria, mas que estava diretamente implicado com os dilemas ligados à entrada dos cotistas na universidade. Refiro-me ao elitismo dos cursos e a seu descolamento da realidade vivida pelos alunos:

Estou cursando o segundo período de Ciências Sociais e me recordo que no primeiro respondi à mesma questão do professor. Lembro que na época respondi verbalmente e em minha fala diante dos colegas não contive o entusiasmo. Eu tinha acabado de passar para uma instituição federal de renome e achava que poderia fazer muito pelo meu

povo no curso (...). Percebo que hoje minha resposta infelizmente não é nem um pouco parecida, não sou mais o mesmo garoto do primeiro período. Não me encontrei nos textos e disciplinas, muitas vezes me peguei questionando a elitização acentuada de todo o contexto e minha grande decepção. (...) Escolhi o curso pois queria falar com prioridade do meu povo [negro], queria passar a realidade que muitas vezes não enxergo nos artigos acadêmicos, mesmo sabendo que os profissionais [que os escrevem] são aptos para aquilo”. (B.B., aluno do primeiro semestre de 2016 da disciplina Antropologia Cultura).

Essa redação foi um primeiro indicativo para mim sobre os efeitos da presença dos cotistas nos cursos e dos questionamentos que deveríamos fazer em relação aos conteúdos curriculares de antropologia com que vínhamos trabalhando. A disciplina de Antropologia Cultural traçava uma espécie de resumo da história da disciplina e das principais questões levantadas por ela até a primeira metade do século XX, devendo ter sequência nas disciplinas de Antropologia I, II e III, que completavam essa história até os dias de hoje e elegiam alguns temas para aprofundar dependendo dos interesses específicos de cada professor.

Alguns anos antes de me tornar professora da UFRJ, eu havia trabalhado com um projeto de ações afirmativas para indígenas na Universidade¹⁹, em que uma das preocupações levantadas junto às instituições que trabalharam conosco era justamente a da necessidade de adequação dos currículos à presença daqueles alunos nos cursos, buscando vias de inserir seus saberes e experiências específicas na estrutura curricular. Curiosamente, apesar dessa experiência, até aquele momento eu não havia conseguido enxergar o problema dos currículos de antropologia sobre racismo que excluía as reflexões de autores negros do debate. Nesse sentido, não bastava que a disciplina tivesse uma bagagem sólida de crítica aos pressupostos racistas firmados sobretudo pelas correntes da antropologia biológica estruturadas ao longo do século 19 e primeira metade do 20, com inúmeros representantes e desdobramentos no Brasil²⁰. E também não bastava que essas críticas fossem apresentadas nos cursos introdutórias de antropologia, complexificando – o que me parecia muito bom! - as visões mais simplistas sobre a disciplina, que costumavam apresentá-la como “serva do colonialismo” e outros termos afins. Em pleno século 21, de fato, não fazia nenhum sentido falar dessas críticas sem colocar em cena a voz de diversas gerações de

19 Ver Projeto Trilhas de Conhecimentos em <http://trilhasdeconhecimentos.laced.etc.br/>.

20 Para um panorama dessas visões, na voz dos próprios autores que se alinharam a esse tipo de perspectiva, ver BOTELHO; SCHWARCZ (2009).

intelectuais e militantes políticos negros que haviam contribuído, muitas vezes ao preço de suas vidas, para sua construção.

Assim, quando parte da turma de Antropologia Cultural começou a me trazer livros de Fanon, Césaire e de outros intelectuais negros, perguntando se não haveria espaço para eles no curso, resolvi mudar a dinâmica para atender as demandas colocadas. Naquela altura, eu estava estruturando um grupo de pesquisa junto ao CNPq articulando investigações sobre colonialismo e cooperação para o desenvolvimento, que me possibilitava contatos com estudantes e pesquisadores brasileiros e africanos ligados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –Unilab²¹. A partir das atividades desse grupo, pude organizar debates e seminários sobre raça, etnicidade e racismo a partir da produção de intelectuais negros africanos e brasileiros²². Com essa mudança de rumo no curso, em que passei a incluir a produção de intelectuais negros discutindo a própria produção bibliográfica a seu respeito e os estudos realizados em contextos afro-brasileiros, africano e da diáspora africana, recebi um comentário de um dos alunos cotistas que resume bem o atraso em que estávamos, na universidade, em relação a essas questões: “Professora, não sabia que os pretos escreviam essas coisas”²³. Estávamos em 2016. O apagamento dos autores negros era uma realidade que até então passara despercebida. Contentávamo-nos com a crítica aos conceitos de raça e ao racismo produzidas no interior da própria disciplina, como se a crítica, ainda que feita de modo correto e bem fundada, não tivesse cor.

4. Considerações finais

Podemos dizer que o objetivo principal e imediato do movimento *Ocupa IFCS* foi alcançado: primeiro a partir de um sistema de “quentinhas” produzidas

21 Refiro-me o GP “Cooperação internacional e tradições de conhecimento: política, território e cultura em cenários coloniais e pós-coloniais”, em que atuei com co-coordenadora entre 2016 e 2020 juntamente com a antropóloga Carla Susana Alem Abrantes, professora da Unilab, que resultou em coletânea por nós organizada em 2020 (ver BARROSO; ABRANTES 2020).

22 Destaco nesse quadro a mesa de debates realizada no curso com o historiador senegalês radicado no Brasil, Alain Pascal Kaly, professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a partir do artigo “Os pais e a relação afetiva seletiva: como a França criou os seus próprios terroristas”, à época no prelo. Kaly havia participado das primeiras reuniões que, posteriormente, levaram à formação do GP “Cooperação internacional e desenvolvimento”.

23 Destaco nesse contexto a coletânea organizada por SILVA; EVARISTO (2011), com inúmeros artigos de intelectuais negros, utilizada para a realização de seminários e trabalhos finais no curso.

fora do instituto e distribuídas diariamente aos alunos, e depois com a entrada em funcionamento de um restaurante no primeiro andar do prédio, o problema da alimentação a preços acessíveis para os estudantes foi finalmente resolvido, depois de décadas sem solução. Reivindicações paralelas, como a criação de uma sala de convivência para mulheres com filhos, ficaram para um outro momento. A não vinculação do movimento a grandes pautas da política nacional, embora tenha expressado um tipo de demanda mais urgente e cotidiana, e sua veiculação a partir de formatos novos e desvinculados de canais institucionais de luta anteriores, se mostraria um problema que, de resto, vinha acompanhando as manifestações que aconteciam no país desde 2013, cujo estopim também havia sido uma demanda ligada às necessidades da vida cotidiana das pessoas, o preço das passagens de ônibus. O desprezo pelas grandes pautas nacionais refletia em grande medida o próprio enfraquecimento dos canais tradicionais de mobilização política apontado acima, e o descrédito dos partidos políticos, inclusive do Partido dos Trabalhadores, que em 2016 completava 14 anos no poder e se mostrava distante dos movimentos de base popular que o haviam levado ao poder.

Embora não tivesse sido uma pauta explícita do movimento, minha experiência como docente junto aos alunos calouros que conduziram o *Ocupa IFCS* dentro do instituto, constituída em grande medida pelos primeiros cotistas negros a entrarem para a UFRJ, me obrigou a repensar os conteúdos curriculares em vigor nos cursos de graduação em antropologia. Os mesmos alunos que reivindicavam o direito básico à alimentação para poderem estudar, eram os que se dirigiam a mim no final das aulas perguntando por autores e autoras negras que não viam fazer parte das ementas dos cursos. A inclusão de uma literatura focada nas relações entre a antropologia e o colonialismo na bibliografia desses cursos me parece um caminho fecundo a ser trilhado para a revisão curricular que as transformações do perfil dos estudantes universitários a partir das políticas de ação afirmativa no ensino superior no país impõem. Nesse sentido, cabe registrar que a própria tradição antropológica nos fornece um rico ponto de partida, se considerarmos que a trajetória de crítica da disciplina a seus próprios pressupostos, levada adiante não só por antropólogos oriundos dos centros de formação metropolitanos, mas também por gerações formadas nas antigas colônias que utilizaram seu acervo para refletir sobre as relações de poder e dominação estabelecidas sobre populações e territórios específicos. Nesse sentido, cabe destacar que todo um conjunto de lideranças nacionalistas ligadas

aos processos de independência das antigas colônias africanas, como Jomo Kenyatta, do Quênia, Kofi Busia, de Gana, Nmandi Azikiwe, da Nigéria, e Eduardo Mondlane, de Moçambique, entre outros, tiveram formação em antropologia. Os esforços recentes para trazer a público em língua portuguesa a produção de antropólogos africanos anglófonos e francófonos, bem como os trabalhos de antropólogos ligados à diáspora africana nas Américas, tem sido um passo importante nessa direção²⁴.

Registro ainda que as possibilidades acima apontadas fazem pontes importantes com boa parte da produção antropológica brasileira que se debruçou sobre os debates que tratam da temática do Estado e do colonialismo interno na formação do Brasil, centrados em grande medida na discussão sobre as questões indígena, quilombola e de outras populações tradicionais (OLIVEIRA, 1988; CUNHA, 1992; SOUZA LIMA, 1995; ALMEIDA, 2004, entre outros), que já contam hoje com as reflexões de profissionais oriundos desses grupos (NASCIMENTO, 2010; BENITES, 2012; LUCIANO, 2017; TERENA, 2022, entre outros). Nesse sentido, a busca de conectar debates que permitem identificar questões comuns a problemáticas localizadas nos diferentes espaços sociais, geográficos e políticos da América Latina e África, vem sendo um desafio importante que começa a fazer parte das agendas de pesquisa no Brasil (ver por ex. BARROSO; ABRANTES, op. cit., ALMEIDA, 2021). Da mesma forma, a produção de dissertações e teses de alunos africanos produzidas em programas de pós-graduação brasileiros, notadamente a partir do incremento da cooperação internacional sul-sul ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores, (MACATA, 2014; AMONA, 2020, entre outros), tem se mostrado um campo fértil para repensar as práticas antropológicas a partir de uma visão que não separa o trabalho acadêmico das possibilidades de inserção profissional dos estudantes em seus países de origem, numa perspectiva de participação na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à resolução dos grandes problemas nacionais, questão de resto apontada como central pelas instâncias de representação da comunidade de antropólogos africanos (NKWI, 2012). Por outro lado, cabe considerar também os aportes trazidos por esses estudantes para pensar a re-

24 Ver a esse respeito, por exemplo, os recentes dossiês de tradução da revista *Ayé*. No caso específico da produção ligada à diáspora nas Américas, destaco o interesse dos estudantes negros brasileiros em recuperar a trajetória de intelectuais da diáspora que contribuíram para as reflexões sobre raça, racismo e colonialismo. Podemos apontar como um bom exemplo nessa direção o trabalho de NASCIMENTO (2019) sobre o sociólogo norte-americano W.E.B. Dubois, em que se discute justamente o caráter pioneiro de suas pesquisas na utilização de técnicas de trabalho de campo em cenários urbanos, que seriam posteriormente consagradas dentro da disciplina antropológica.

alidade brasileira, a partir do deslocamento que operam ao fazer seus estudos aqui, apontando caminhos e possibilidades de interpretação dessa realidade a que de outra forma não teríamos acesso (cf. CABRAL, 2015; TCHAM, 2016).

Finalmente, conectar de maneira mais visível debates dentro do Brasil com debates em África e nos países ligados à diáspora africana nas Américas atenderia em parte às demandas desenhadas a partir da presença de estudantes cotistas negros que se reivindicam e se pensam em relação com uma ancestralidade africana. Oferecer-lhes instrumentos para refletir sobre isso a partir dos métodos e técnicas da antropologia, bem como de seus acervos teóricos, construídos em íntima relação com as situações e contextos históricos que levaram à produção de conceitos que viabilizaram a dominação colonial em bases racializadas e, por outro lado também, sua crítica e contestação, é algo que, certamente, podemos fazer.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 6, n.1, p. 9-32, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). **Antropologia e colonialismo: etnografias periféricas em Moçambique, Quênia, Sudão e Brasil**. São Luis: UEMA Edições/ PNCSA, 2021.

ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina, e ESCOBAR, Arturo. 2000. Introdução: o cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ____ (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: UFMG, pp. 15-57.

AMONA, Dingana Paulo Faia. **Narrativas sobre a guíendade/i: identidade nacional e diversidade étnica na Guiné Bissau**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará – UFC / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Fortaleza, CE, 2020.

BARROSO, Maria Macedo; ABRANTES, Carla Susana Alem (Orgs.). **Antropologia, cooperação internacional e processos de formação de Estado: entre práticas de governo e práticas da política**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2020.

BENITES, Tônico. Tradições de conhecimento Kaiowá e história das formas de dominação. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, 2012, p.58-103.

CABRAL, Frederico Matos Alves. **Os estudantes africanos nas instituições de ensino superiores brasileiras: o Programa Estudante Convênio de Graduação**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras;FAPESP;SMC, 1992.

CRUZ, Felipe. Entre la academia y la aldea. Algunas reflexiones sobre la formación de indígenas antropólogos en Brasil. **Anales de Antropología**, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.anthro.2016.11.005>, acesso em 10 de agosto de 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e educação no Brasil. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Orgs.) **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo, Editora 34, 2019, p.37-52. MACATA, Nurdino Cassiano. **‘A Ndambi Hi Muyendzi’: Estado-nação, desenvolvimento e gestão de calamidades naturais no vale do Limpopo**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Performances e experiências de etnicidade: práticas pedagógicas Tapeba. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, 2010, p.18-61.

NASCIMENTO, Ana Carolina Santos do. **W.E.B Du Bois: uma leitura**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

NKWI, Paul. Antropologia na África pós-colonial. O debate da sobrevivência, In: ESCOBAR, Arturo e RIBEIRO, Gustavo Lins. **Antropologia Mundiais. Transformações da disciplina em sistemas de poder**. Brasília, Ed. UnB, 2012, p. 221-254.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero; MCT-CNPq, 1988.

RIBEIRO, Rejane Arruda e PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil. As ocupações das escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, v. 19, n. 45, p. 286-300, 2019.

SANTANA, Guilherme Xavier. Democracia direta, ação direta e autogestão: o caso do movimento de ocupações estudantis na América Latina. **Inter-ação**, v. 46, n.1, p.131-148, 2021.

SILVA, Denise Almeida e EVARISTO, Conceição (Orgs.). **Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana**. Erechim, Frederico Westphalen: URI, 2011.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TCHAM, Ismael. **A África fora de casa. Sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016.

TERENA, Luiz Eloy. Movimento e resistência indígena no contexto pandêmico brasileiro. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 41, p. 1-25, 2022.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.



entrevistas

Entrevista com a Antropóloga Portuguesa Cristiana Bastos

Por Francisca de Souza Miller¹

Resumo: Este texto apresenta uma entrevista com a antropóloga portuguesa Cristiana Bastos, realizada logo após o Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia-APA em Coimbra em 2016. Entrevistamos a citada cientista no dia 5 de junho do mesmo ano durante a Feira de Livros, em Lisboa, Portugal, quando temas como globalização e tendências do pensamento clássico antropológico e contemporâneo foram abordados. Nele, há um breve Currículo da Cristiana Bastos e a entrevista realizada em sua íntegra, considerando sua relevância para a Antropologia.

Palavras-chave: Pensamento antropológico, história social, Globalização.

Sobre Cristiana Bastos

Cristiana Bastos é antropóloga e integra o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa desde 1990. Seus interesses situam na antropologia, história e estudos sociais da ciência, tendo realizado pesquisas sobre dinâmicas da população, mobilidade transnacional, biopolítica colonial, medicina e império, história social da saúde e do bem-estar nos contextos do Algarve Interior, Brasil Urbano, Estados Unidos, Lisboa Contemporânea, Goa Colonial e África lusófona.

¹ Professora Associada IV do Departamento de Antropologia e da Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFRN. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Etnologia, Tradição, Ambiente e Pesca Artesanal-ETAPA, UFRN. Pós-doutora em Antropologia pela Universidade de Lisboa-Portugal. E mail: millerfrancisca76@gmail.com

Entrevista

FM – Quando, por que, e como entrou na Antropologia?

CB – Bem, entrei logo cedo. Eu tinha interesse por muitas coisas; no ensino secundário, eu tinha escolhido as ciências -- Biologia, Medicina etc., tinha mais interesse por isso do que pelas humanidades. Mas depois entre as mudanças que houve, a abertura do regime e do ensino para a democracia, comecei a ter muito mais interesse pela História, Letras, e o mundo da Antropologia também, que quase não tinha cá em Portugal - ou melhor, o que tradicionalmente tinha estava ligado a uma etnografia próxima do colonialismo, e nisso eu não tinha interesse nenhum, etnografias ligadas à dominação, com coisas exóticas sem contexto. Para mim isso não era interessante como objeto de estudo, poderia ter até algum fascínio, mas eu via isso muito agarrado ao domínio colonial. Mas comecei a ler de modo solto o pouco que havia traduzido em português, alguns livros em francês, mais que inglês até; a literatura de antropologia circulava pouco aqui em Portugal nesse tempo, e comecei a achar que a perspectiva da Antropologia era a mais interessante de todas, sem dúvida, mas não tinha oferta da Antropologia – ou melhor, lá está, tinha mas ligada ao domínio colonial. Quando passou a ter na Nova (Universidade Nova de Lisboa), aí fiz tudo. Eu já tinha entrado em Economia na (Universidade) Católica e fiz tudo para mudar. Fiz a licenciatura em Antropologia, fiz um mestrado conjunto Antropologia, Ciências Sociais, Sociologia da Cultura, História Social, orientada por Magalhães Godinho, já com trabalho de campo no Algarve articulando a Antropologia e História. Comecei a dar aulas, dava aulas genéricas de Introdução a Antropologia (no ISCTE), já tinha algum interesse na Antropologia Médica, mas não tinha ainda onde praticar. E depois fui fazer doutorado nos Estados Unidos, fui para a CUNY (City University of New York) em 1987. A CUNY tinha um predomínio de Antropologia mundialista, olhando para relações de dominação. Já não era suficiente, fazer uma etnografia localizada, tínhamos sempre que articular local com sistema-mundo. Então fui fazer trabalho de campo no Brasil, no Rio de Janeiro, mas com essa perspectiva de articulações globais. Tanto que meu livro, que é *Global Responses to AIDS*, tem terreno no Rio de Janeiro, mas tem terreno em Nova Iorque também, tem terreno nas conferências internacionais da AIDS, tem terreno nas conexões que iam começando a instalar-se em sistema – isto é pré-internet, mas já começa a haver redes de comunicação à distância -- e então aborda tudo isso. Depois andei um tempo entre cá e lá, e a partir de 1996,

digamos, fiquei mesmo instalada em Portugal a trabalhar a partir daqui com algumas idas a outros lugares, Estados Unidos, etc., e inaugurei outros trabalhos de campo. Comecei uma frente de pesquisa sobre colonialismo português com o gancho da medicina colonial, história, e já é todo um ciclo de artigos que eu tenho sobre Goa nessa perspectiva. Depois fiz várias outras pesquisas, umas paralelas, outras articuladas com essa. Uma é sobre águas e tem um ciclo, tem um site, tem vários artigos. Outra que é sobre a circulação do conhecimento científico, e tem também um livro 'Circulação do Conhecimento Científico'. Depois mais tarde fiz outro ciclo de pesquisas sobre história da medicina e articulado com história de arte, e tem um outro livro ainda que é o da 'Clínica, Arte e Sociedade'. Neste momento estou a começar um outro ciclo ainda que é 'Racialização e Trabalho', que já teve um antecedente num conjunto de artigos que eu publiquei sobre o sul de Angola e a colonização do sul de Angola. Isso tudo está disponível online. Mas tem alguma pergunta específica sobre o meu trabalho?

FM – A orientação teórica? Quem foram as pessoas que mais te influenciaram?

CB – Olha, isso é uma pergunta muito interessante porque há duas pessoas a quem eu devo muito a maneira de olhar pra o mundo. Nenhum deles é antropólogo. Um é arqueólogo, Cláudio Torres, eu acho que ele reinventou a história de Portugal a partir do Campo Arqueológico de Mértola. E eu trabalhei muito com Cláudio Torres em terreno, e a maneira dele perguntar as coisas ao mundo e de questionar o senso comum transformou minha maneira de ver as coisas. A outra pessoa é Vitorino Magalhães Godinho, um historiador, um homem da escola dos *Annales*, um historiador completo. Eu poderia dizer - olha, foi o Eric Wolf, mas antes de conhecer o Wolf eu já tinha conhecido o Magalhães Godinho. Vai na mesma direção, ou seja, abrir a perspectiva local à amplitude de conexões globais. Depois eu fui para CUNY, tive o Eric Wolf, tive a Shirley Lindenbaum, tive o Vincent Crapanzano, todos eles me influenciaram, tive o Ulf Hannerz, foi visitante lá, influenciou-me, o Fredrik Barth, influenciou-me muito.... Isso é do contato direto. Depois mais recentemente tenho interlocução bastante criativa com a Ann Stoler e com Virginia Dominguez, por exemplo, são pessoas com quem eu tenho interlocução regular. Dos portugueses, tenho um colega mais jovem, o Tiago Saraiva, com quem tenho interlocução muito boa, é muito importante a interlocução que tenho com ele. Tenho aqui ao meu lado o Antônio (Carlos de Souza Lima, do PPGAS-MN), tenho uma interlocução com ele de décadas sobre os assuntos teóricos e pragmáticos da disciplina, organização

do campo científico, transmissão do conhecimento. Temos interlocução desde que nos conhecemos, que é de finais dos anos oitenta. O Sérgio Luis Carrara -- tenho interlocução com ele, contínua, de anos e anos, teórica, prática, de visão do mundo, bastante importante. Depois mais colegas no Brasil, nos Estados Unidos, aqui na Europa, etc., um leque muito grande, impossível nomear todos. Agora há pouco tempo tive uma conversa de grande interesse com o Kapil Raj, alguém com quem eu gosto muito de falar, é do lado da história da ciência. Nos estudos da ciência, com a Sara Franklin, por exemplo, que é uma amiga e interlocutora, embora eu não vá tanto por esse caminho teórico dos estudos da ciência, já andei lá, mas ando menos agora. Tenho, obviamente, com os meus colegas do ICS, com todos, portanto pode aí pôr todos eles; e com muitos outros colegas portugueses, brasileiros e de outros lugares. Tenho um grupo do Rio de Janeiro, que está mais à volta da Fiocruz, uma interlocução de longa data com a Nísia Trindade Lima, o Gilberto Hochman, a Renilda Barreto, o Luiz Otávio Ferreira, Luiz Antônio Teixeira, Jaime Benchimol, etc., durante um tempo tinha com o pessoal do Scientia de Minas Gerais, Betânia Figueiredo e colegas, Margarete Lopes da UNICAMP e Évora, etc. Outro que não foi meu professor mas me influenciou foi Marshall Sahlins, o pouco que tive de interlocução com ele foi bastante importante.

FM – Interessante você citar Marshall Sahlins, porque ele foi um, durante uma época e foi outro durante outra.

CB – É verdade.

FM – Num primeiro momento da vida profissional dele, ele era materialista. Era mais voltado para ... uma linha talvez mais próxima do marxismo, mais próxima do materialismo. De qual dos dois Sahlins você mais gosta?

CB – Eu gosto muito de conversar com ele, sei que tem muita gente que não gosta dele por uma razão a, b ou c, tem um debate dele com Obeyesekere em que não sei se estou do lado dele, mas adoro conversar com ele, é das mentes mais instigantes que já encontrei. E tem uma pessoa da Brown – que agora está na Brown, antes estava noutros lugares – a Catherine Lutz, que eu também adoro. Já nomeei um monte de gente, mas não é isso o mais importante, relativamente ao que eu faço... Não sou seguidora de ninguém, sou independente, acho eu.

AC – Interlocução é uma coisa, influência é outra, não é?

FM – É isso aí que eu estava perguntando. Você teve contato com todas essas pessoas, dialogou com todas essas pessoas, mas enfim, alguma abordagem teórica específica que você segue? Você como pessoa - é ... ou você é holista? O que que é?

CB – Boa pergunta. Se me der um conjunto de caixinhas, eu posso dizer eu estou mais próxima desta ou eu estou mais próxima daquela, que faço uma junção, tenho uma opção crítica, não tomo as coisas por certas, tenho sempre que perguntar e ir cutucar o objeto. Este meu projeto atual olha para as relações de produção em primeiro lugar. Portanto, digamos, é quaseeu não vou dizer neomarxista, mas volta a olhar para as relações de produção como fundadoras da sociedade e das ideologias, que vêm junto. Portanto, eu estou a olhar para as relações de produção e estou a olhar para as concepções raciais que estão coladas nas relações de produção. Então aí, se quiser, eu sou mais materialista, na linha do Sidney Mintz, do Eric Wolf, do Sahlins de primeira fase, se quiser ...

FM – Não do Marvin Harris?

CB – Não...

FM – Do Godelier talvez.

CB – Não, também não. Não, não gosto muito dessa linha. Agora, se quiser, Natalie Zemon Davis e David Kertzer, Carlo Ginsburg influenciaram-me muito como autores. Desses eu só conheço pessoalmente o David Kertzer, dos outros sou uma leitora apaixonada, sobretudo de Natalie Zemon Davis. Eu acho que essa abordagem mista da história social de grande escala com empenho etnográfico, ou de uma etnografia com dimensão histórica, é onde eu me situo. Portanto, se quiser estou na charneira da etnografia histórica, da história social, com antropologia crítica e a articulação local/global -- se quiser eu tenho um pé na história da ciência, nos estudos sociais da ciência, mas não fico só aí... para mim materialidade é muito mais do que esse estudo de objeto falante, objeto agente, embora tenha feito isso também. Eu acho que o que eu escrevi fala mais do que aquilo que eu posso dizer aqui. Você pode ler o meu trabalho e até achar uma outra coisa. Pode achar, olha, ela é uma empirista brutal, que se furta de esgrimir a teoria. Eu acho que faço teoria fundada na prática etnográfica.

FM – É. Interessante. Você começou falando que talvez tenha entrado na antropologia através da arqueologia também.

CB – Falei de uma pessoa que me influenciou muito e é arqueólogo- influenciou na maneira de ver o mundo.

AC – De epistemologicamente inferir a realidade.

FM – Qual foi então o seu momento mais marcante que você pode dizer que foi seu rito de passagem na Antropologia?

CB – Foi por fases. Quando eu estava na licenciatura, na Universidade Nova de Lisboa, tinha que fazer uma monografia com terreno, e por mais micro que seja, terreno é sempre terreno, a gente está num lugar que não domina nada, a tentar interpretar e depois escrever e fazer alguma articulação teórica sobre isso -- mesmo que seja um trabalhinho pequeno. Então o primeiro rito de passagem foi esse, foi o trabalho que era para o final da licenciatura, que eu não publiquei, só publiquei artigo muitos anos depois – ao tempo não era costume a gente publicar a tese de licenciatura. Isso foi o rito sim.

Depois, novo rito na Serra Algarvia, que era o trabalho para o mestrado. Foi um trabalho longo, empiricamente muito ancorado – é aquela coisa, viver com as pessoas, tentar decifrar o que então era uma charada, pois tudo no planeamento para região dizia que estava em desertificada e eu encontrava pessoas trabalhando, tendo vida, fazendo vida, fazendo sociedade, mas fazia uma sociedade que não se dissolvia como queriam fazer crer os documentos. Portanto, basicamente as políticas públicas operavam como se não existisse ali ninguém, mas as pessoas estavam lá, criavam sociedade o tempo todo, tinham uma longa história de ocupação do território, a qual consegui traçar através de arquivos locais que encontrei; tive que usar técnicas de história local, de história demográfica, história de população com etnografia no local. Então isso foi um ritual grande, deu o livro Os Montes do Nordeste Algarvio. Depois quando fui fazer o trabalho de doutorado já não era novata, já tinha alguma alguma experiência, mas foi mais um rito de passagem, foi mais uma sociedade diferente, foi no Rio de Janeiro.

Pausa.

FM – Gostaria que você falasse um pouco quem foram seus alunos? Onde estão chegando seus alunos? Você é alguém que formou pessoas...

AC – Antes dela falar isso, vou sugerir aqui uma questão que acho que é importante. Bem. Cristiana se dispôs a trabalhar em dado momento, com AIDS

no Rio de Janeiro e eu ontem mencionei isso na breve intervenção que eu fiz, e isso fez com que ela entrasse na cena antropológica brasileira. Não é? E na cena da história da ciência. Ela é o elo fundamental dessa articulação entre Brasil e Portugal em matéria da Antropologia. Isso é uma coisa que vale a pena perguntar. A outra coisa é que, você veja, é que durante longo tempo uma série de questões, inclusive sobre muitos desses temas, com os quais ela trabalhou foram, na verdade, trabalhados à luz do lusotropicalismo, né? Tem um panorama do mundo português que se impunha à mente dos brasileiros, inclusive, via Gilberto Freyre. E de alguma maneira a disposição de trabalhar com, veja Brasil, Goa, África, é uma maneira de trabalhar questões que não estão apenas no mundo português, mas é uma maneira muito diferente de trabalhar questões que ficaram muito marcadas ideologicamente por esse tipo de/ eu acho que isso é uma outra vertente que a pesquisa empírica.

CB – Eu acho que era interessante, era as pessoas lerem o que escrevo - se lessem mesmo viam que talvez sejam de coisas diferentes, não é tanto a escola onde estudei que me influenciou. Eu acho que criei coisas diferentes dessas teorias de base. Eu posso dizer, olha eu sou dessa caixinha, sou daquela, mas eu acho que eu tenho um modo de fazer Antropologia que é própria. E está muito articulada com uma vertente histórica, como componente da história das ciências e com essa exposição àqueles que eu falei antes. Então, portanto numa fase eu tentei articular o estudo de ciências e Antropologia e estudo do sistema-mundo. Isso é a minha tese em *Global Responses*. Depois, na fase seguinte, tentei virar do avesso a concepção sobre o colonialismo português, luso tropicalismo e tudo. Eu tenho um monte de artigos sobre isso. Se as pessoas leem e incorporam ou não, isso é outra coisa. Agora eu acho que isso já estão outros a fazer agora, de repente virou moda estudar o colonialismo português, mas eu acho que o que nós fizemos no princípio de dois mil (2000) que deu o livro *Trânsitos Coloniais*, com a Bela (Feldman-Bianco) e com o Miguel (Vale de Almeida), ambos interlocutores de longa data! -- e que tem até um artigo do Antônio (Souza Lima), tem do Omar (Ribeiro Thomaz), de vários outros autores que partilharam aquele momento convergindo num estudo crítico e informado e de amplo espectro do colonialismo português.

AC – Que está publicado no Brasil, em Portugal.

CB – Esse livro foi rampa do lançamento, o *Trânsitos Coloniais*. Vieram muitos depois disso. Inclusive o Boaventura (Sousa Santos) fez coisas ótimas com

grande impacto, mas eu acho que nós criámos um a rampa de lançamento com esse livro. Agora já está na hora de fazer outras coisas e eu já fiz outras coisas, como lhes falei. Circulação do conhecimento, já fora dessa noção de centros e periferias, agora na história da ciência dá-se mais importância a circulação do que a rede. O meu livro 'Circulação' teve a primeira edição já em dois mil e onze (2011), e agora está quente, estive num congresso no Porto, com Kapil Raj, que fala em circulação em vez de rede. Mas isso pra mim também já está resolvido, então agora o que estou a fazer é um próximo passo -- por isso é que tive uma bolsa considerada de alto perfil de inovação, a ERC (European Research Council) -- que é ver cruzamentos entre impérios. Ver deslocamentos de seres humanos, trabalho, e tecnologias entre os recortes imperiais. Finalmente as pessoas começaram a achar que era importante estudar impérios fora do império britânico, e isso agora já está feito. Nos últimos dez, quinze anos fizeram isso, o império holandês, francês, português etc. Muita gente ainda anda a procura do que é que caracteriza o império português, se se deve a A, ou B, ou C, e eu estou para lá dessa discussão, o que me interessa agora é ver que factuaisidades e que ideias e que pessoas e políticas atravessavam os sistemas imperiais. Vou passar os meus próximos cinco anos a pesquisar isso.

Ah, alunos! Olha, eu formei alunos na área de estudos de ciência. Uma delas já é muito brilhante, tem muito destaque é a Ana Delicado. Também a Mónica Saavedra, que fez Antropologia articulada com História da Ciência, trabalhou sobre a história da malária e está agora na Universidade de York. O Ricardo Roque não foi meu orientando mas foi meu assistente, está com um trabalho muito bonito também. Maria Manuel Quintela, trabalhou sobre Termas. Ela agora tá com um trabalho na Escola de Enfermagem onde faz Antropologia e Saúde Pública. Orientei ou co-orientei muitos estudantes do Brasil, a Susana Abrantes, a Roseli, vários fizeram carreira académica.

FM – Roseli Porto?

CB – Sim, sim. Ela foi minha co-orientanda, de sanduíche. era muito autónoma, foi só um acompanhamento à distância, tenho muita articulação com a orientadora dela, a Miriam Grossi, e com mais colegas de Florianópolis, com a Carmen Rial já fizemos simpósios juntas, um deles reunindo na RBA também as colegas Esther Hamburger e Lilia Schwartz, tenho regularmente colaborações com mais colegas do Brasil, é uma vertente de muita importância para mim. Tenho agora dois estudantes que acabaram há pouco, a Elsa que trabalhou sobre plantas

e criação de mercados terapêuticos e está agora a trabalhar sobre associações de pacientes, portanto na linha da saúde, e o André que trabalhou sobre o envelhecimento e uso da medicina chinesa, comparando Brasil (aí supervisionado pelo Luiz Fernando Dias Duarte), Califórnia (com Nancy Chen) e Portugal, e agora tá com a frente de Antropologia e envelhecimento, não está na academia, mas na Antropologia Aplicada mesmo. Tenho uma aluna que trabalhou sobre alimentação e agora tá a trabalhar em segurança alimentar, a Virgínia. O Luiz Saraiva que veio estudar comigo e veio do Pará e trabalhou em é vigilância sanitária e trabalho sexual no Pará e em Portugal. E mais...

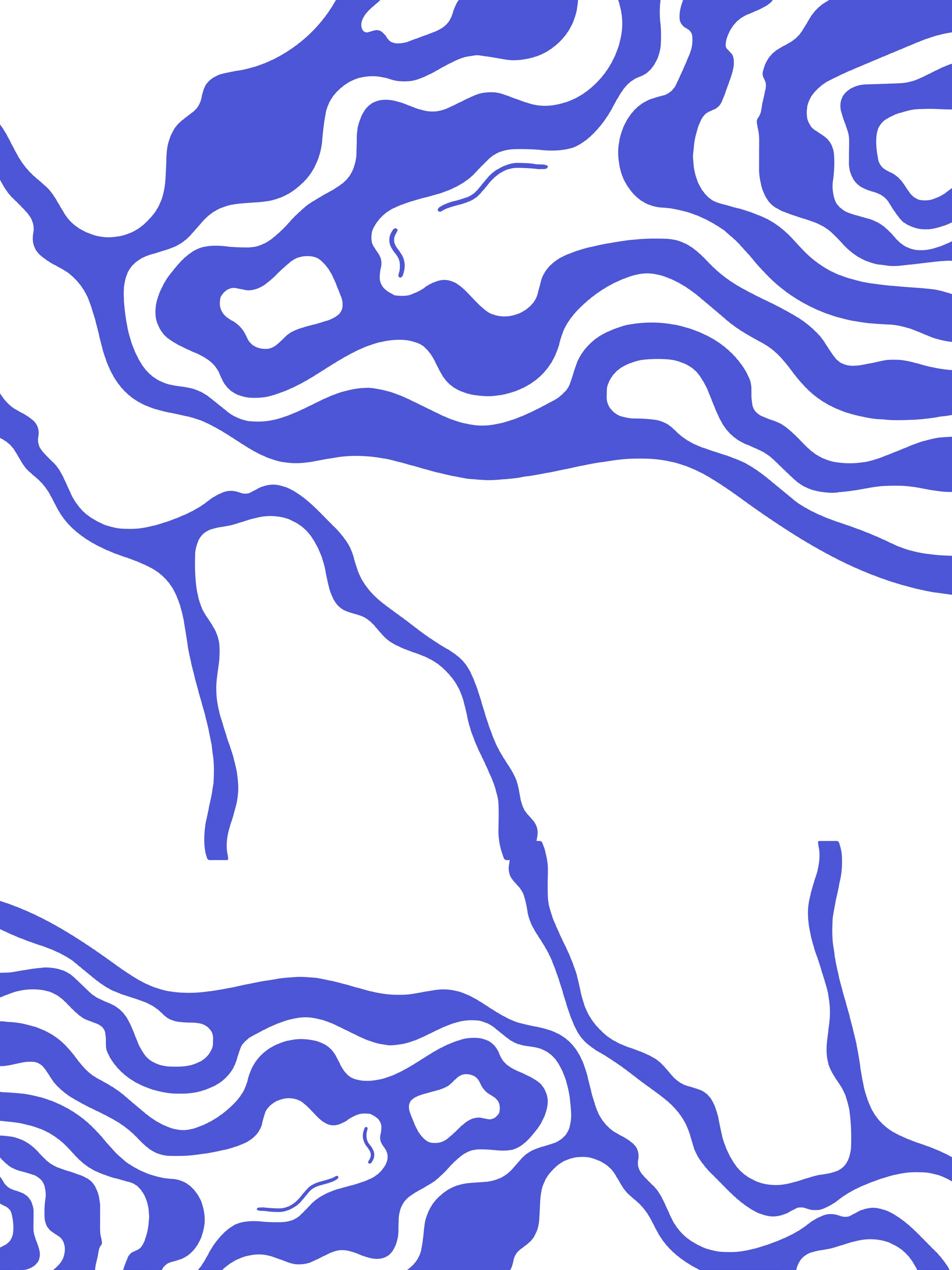
Tem muitos pós-docs que orientei (Nina Tiesler, Francesco Vacchiano, Chiara Pussetti, Patricia Ferraz, etc), muitos pós-docs do Brasil, que vêm fazer uma temporada aqui e então é muito diverso, é uma variedade, não tem uma linha só. Gosto muito de dar liberdade às pessoas para seguirem o caminho delas. Agora nos próximos anos eu vou dar mais fechamento porque tenho um projeto de grande alcance com um modelo teórico. Portanto, quem vai trabalhar para o projeto, vai ter que se articular com esse modelo teórico, que é o tal qu'eu te falei. Relações de trabalho em plantação (plantation) e em situações pós-escravatura, relações de produção racializações associadas. Vou estudar em várias situações no mundo, contemporâneas, históricas, etc.

A antropologia é plural, é um espaço de aprendizagem da liberdade, da complexidade da ação humana e da condição humana. É uma forma de nós estarmos mais equipados para resistir aos abusos do poder. É muito fácil os poderes autoritários, em nome de uma ideologia, nos convencerem que a melhor solução para todos é a solução que eles impõem, e nós, quanto mais equipados estivermos para resistir a isso, mais podemos manter uma sociedade cidadã e um pouco mais justa e igualitária. Isso é verdade para as demais ciências sociais, mas no caso da Antropologia nós temos a componente de mais atenção à diversidade de modos de ser. Acho que nem a sociologia, nem a ciência política, nem a psicologia social, levam tão a sério aquilo que para nós é base, que há configurações diferentes para as sociedades se organizarem. Não se pode ver tudo pela mesma bitola. Não significa que tenhamos que aceitar qualquer coisa, toda a coisa em nome do relativismo. Nós podemos ter alguma nuance na forma como entendemos o que são os direitos coletivos. Portanto, eu acho que a Antropologia nos equipa, além de nos equipar coletivamente para estarmos mais conscientes do mundo, mais preparados para estarmos nele, e além de

ser um exercício cognitivo estimulante – pode não ser puro como na Matemática, um exercício cognitivo pode não servir para nada, mas é em si uma coisa interessante -- a Antropologia equipa-nos, sim, para podermos exercer cidadania, podermos por um lado melhorar nossa condição, por outro lado a resistir a abusos do poder. É como vejo as coisas.

FM – Interessante. E a Antropologia Aplicada o que seria?

CB – Opa! a gente faz Antropologia Aplicada o tempo todo. Se eu estou a responder a um político que está a abusar de mim, a dizer que temos que implementar austeridade porque tem que ser. E eu digo: *‘espera aí! Espera aí! O que é que está por trás disso?’*. Bancos centrais que não deixam os países emitir moeda para proteger o sistema e depois vão reverter a lógica e pôr toda a culpa e responsabilidade no cidadão. Já estou a praticar o que a Antropologia me dá como fundamento cognitivo para eu me defender. Essa é uma coisa. Outra é nas políticas públicas. Existe todo um mar de possibilidades. Eu acho que não é nada incompatível fazer Antropologia Teórica e Antropologia Aplicada. Não tem incompatibilidade nenhuma. Aliás, só pode haver boa Antropologia Aplicada se haver boa Antropologia Teórica, se não é serviço social de boas intenções, mas não vai mais longe e pode acabar por ser um instrumento do poder.



“A mata é o céu dos espíritos” - Entrevista com o Pajé Barbosa (Raimundo Barbosa da Silva)

Patrício Carneiro Araújo¹
Alexandre Hermes Oliveira Assunção²



Auto-retrato para um álbum de memórias vivas, renovando
o olhar e as alianças, a cada instante

“Nós que cuida das plantas, nós cuida do desconhecido. Das aves, dos animais e aquela coisa. Eu diria assim, sem se cansar. Porque ninguém percebe que mata é o céu dos espíritos. Porque lá é que tá os outros animais que pré-historicamente nem se fala mais. Mas estão lá na mata. Nessa mata que há milhões de anos foi abrigo de outros animais que não está mais na história, mas está no contexto da visão dos pesquisadores”

1 Professor de Antropologia na UNILAB. Pós-doutorando em Antropologia Social na UFRN. Coordenador do “Tierno Bokar: núcleo de pesquisas e estudos sobre o fenômeno religioso” (CNPq/UNILAB).

2 Mestrando em Antropologia Social na UFRN. Bacharel em Antropologia pela UNILAB.

A entrevista que segue foi coletada por Patrício Carneiro Araújo e Alexandre Hermes Oliveira Assunção (Alex Hermes) no dia primeiro de novembro de 2021, na aldeia da Monguba, Pacatuba, Ceará, Brasil. Na ocasião, a intenção era entrevistar o Pajé Barbosa e uma das suas filhas para a produção de um capítulo de um livro organizado pelo professor Leonardo Oliveira de Almeida, sobre as religiões afro-cearenses, no qual os entrevistadores publicaram o capítulo intitulado “*O terreiro do pajé: afro-indígena no sentido do termo*”. Naquele capítulo serão encontrados trechos desta entrevista, ora publicada na íntegra. Na mesma época, também estava em análise a proposta de concessão do título de Notório Saber ao Pajé Barbosa na UNILAB, estando alguns professores daquela instituição diretamente implicados no processo, o que explica o fato de esta entrevista ter sido publicada exatamente na *Ayé Revista de Antropologia*.

Conforme as fotos aqui reproduzidas podem confirmar, a entrevista foi coletada em um dos espaços sagrados da Aldeia da Monguba, no qual se costuma realizar os ritos religiosos presididos pelo Pajé Barbosa e seus auxiliares. Estiveram presentes os entrevistadores, o entrevistado e sua filha Francilene Pitaguary. O material foi coletado em forma de filmagem e gravação de áudio, resultando em materiais que se encontram sob os cuidados dos entrevistadores e à disposição de quem se interessar.

Antes de irmos à íntegra da entrevista, convém explicar algumas questões ligadas à edição do material coletado e fazer algumas advertências ao leitor e à leitora, de forma a otimizar a compreensão do conteúdo, forma e sentido da entrevista, além de evitar mal entendidos. No que se refere à forma do texto, buscou-se manter, o máximo possível, uma reprodução fiel da fala do Pajé, motivo pelo qual quem lê não deve se deter em regras padrões do uso da língua portuguesa, já que a fala do Pajé reproduz formas típicas da fala da maioria das pessoas comuns de determinadas regiões do Brasil. Isso se perceberá quando, por exemplo, regras de concordância são subvertidas, como no trecho: “Aqueles índio com aqueles cocar”.

Por outro lado, houve situações nas quais precisou-se acrescentar algum conectivo, palavras, ou mesmo pequena expressão, para que o sentido do conjunto ficasse mais inteligível. Sempre que isso foi feito, a inclusão se encontra indicada pelo uso de colchetes, como no caso: “Isso [foi dito por] uma Pombogira...”.

Uma expressão específica, muito recorrente na fala do Pajé quando quer enfatizar algo, precisou ser suprimida em várias passagens, já que, apesar da sua função fática, sua repetição significaria apenas redundância, motivo pelo qual só a mantivemos quando se mostrou indispensável. Trata-se da expressão “...eu diria assim...”, muito repetida por ele.

E, para que possamos ir ao texto da entrevista, advertimos que foram acrescentadas notas explicativas, já que nem todos estão familiarizados com as linguagens de terreiro e principalmente com os falares nordestinos de terreiro que, em função da sua forte regionalidade, podem se revelar ainda mais codificados para leitores e leitoras de outras regiões do Brasil e do exterior. Esperamos, sinceramente, que tanto os ajustes feitos à fala do Pajé quanto as notas acrescentadas tornem a leitura mais fluida e capaz de acessar a forma do Pajé Barbosa ler e explicar os mundos, forma esta que também é marcada pela sua dupla condição, de Pajé do Povo Pitaguary do Ceará e de pai de santo do Terreiro da Padilha. Boa leitura!

.....

Entrevista

Patrício: Então, a gente está aqui hoje, dia primeiro de novembro de 2021 para entrevistar o Pajé Barbosa, para ouvi-lo sobre a vida dele, sobre a existência do Terreiro do Pajé Barbosa, conhecido por muita gente. A gente agradece muito ao senhor pela generosidade e espero que esse momento também sirva como uma homenagem ao senhor, porque a melhor homenagem é aquela que é feita com a gente vivo, né?! Então Pajé, o senhor poderia se apresentar?

Pajé Barbosa: Meu nome é Raimundo Carlos da Silva, Pajé Barbosa, da Tribo Pitaguary. Eu represento duas cidades aqui do Ceará, que é Pacatuba e Maracanaú. E é um prazer estar com vocês.

Patrício: Pajé, além do senhor ser pajé do povo Pitaguary, o senhor também é sacerdote na umbanda e o senhor tem um templo, um terreiro, que é bastante visitado. Teria como o senhor explicar como começou a sua trajetória na umbanda? Como foi que tudo começou?

Pajé Barbosa: A umbanda está na minha vida desde criança, porque o catimbó que os Pitaguary praticam é um catimbó milenar. Desde a minha vida de criança, dos meus oito ou nove anos, a gente já falava no catiço, nos ritos, nos

encantados. Mas não falava diretamente em umbanda ainda. E [só] mais tarde é que a gente ajunta o catimbó com a umbanda. Mas nós, indígenas Pitaguary, a gente recebe a umbanda com o maior gosto dentro do nosso catiço, que só veio enriquecer, enriquecer mesmo. Porque a gente não tinha aquele valor astral para com os jesuítas. Os jesuítas sempre batiam de frente, achando que a prática dos ritos indígenas fosse uma coisa maléfica. Mas a diferença é que Pai Tupã é o mesmo Deus, Oxalá. Então a gente não briga com eles. Nunca que a gente brigamos, porque o catiço é milenar e a umbanda é centenária. É mais nova. Mas, nós nunca brigamos. A prova é que na nossa linguagem eles [os colonizadores] tiraram a nossa língua, para que a gente aprendesse o catequismo³. E nós, sabiamente, aprendemos o catequismo, mas não amostremos o nosso catimbó. Escondemos, né?! Escondemos. Mesmo, dentro das matas, quando nós fazia... Ainda hoje, quanto tu vai praticar certos ritos, é só as pessoas escolhidas, dentro das matas. Sem bater palma, sem cantar, sem bater tambor, sem tocar maraca. Porque no Império do Reis⁴, nos primeiros trabalhos da democracia⁵, ela foi de perseguição à umbanda dentro das aldeias. Por isso é que a gente se mantém dizendo que é catimbozeiro. Nós somos catimbozeiro, nós somos ouricurizeiros. Nós pratica o ritual milenar. E aí, quando eles querem saber mais, a gente entra quase com aquela pergunta⁶, “Quem foi que nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?”, pra...

Patrício: Pra desconversar...

Pajé Barbosa: Pra desconversar. Então, essa prática do catimbó ela é milenar com os Pitaguary. E eu, desde criança, já nasço aprendendo. A arte da cura, da reza, da planta. Da posição de mão, dos tratamentos com as pedra, com as águas dos rios. Aliás, eu faço quase como aquela personagem: “Foi sem querer

3 Ao usar o termo “catequismo” ao invés de “catecismo”, o Pajé cria uma possibilidade interpretativa que dá mais ênfase ao *processo* do que ao *conteúdo* da difusão da fé e doutrina católicas, apontando para os efeitos de longa duração desse processo levado a cabo desde o período colonial no Brasil.

4 Nas falas do Pajé, as expressões “Império do Reis”, “Império do Coronéis”, “Década do Passado”, entre outras, são sempre sinônimos de temporalidades passadas e pouco definidas, ligadas a um passado distante ou recente, que ainda reverbera sobre o momento presente do povo Pitaguary. Trata-se, portanto, de um recurso pessoal para se referir a experiências pregressas de um povo, sem necessariamente encontrar correspondente exato na historiografia.

5 Nesse contexto, com “democracia” o Pajé parece estar se referindo à República já que, conforme nota anterior, o “Império do Reis” aparece como fase anterior à “democracia”.

6 Assim como acontece em outras regiões do Brasil, na fala do Pajé, a forma “pergunta”, longe de representar um erro, parece mais estar ligada às influências espanholas nos falares da região, conforme já foi explicado por diferentes estudos linguísticos, como comprova Marcos Bagno em “*Preconceito linguístico*” (BAGNO, 2015).

querendo” que eu aprendi a arte milenar dos Pitaguary. Então isso foi o começo da gente.

Patrício: E sobre as entidades da umbanda, quando foi que o senhor começou a incorporar?

Pajé Barbosa: na verdade eu não incorporava, mas eu tinha outra coisa mais terrível: eu via e escutava. Isso pra mim foi o pior desafio, ou o melhor desafio, da minha vida. Porque a minha inocência traia os seres-espíritos, né?! Aquelas negras da África com aqueles vestido rodado, bonito. Era muito interessante. Aqueles índio com aqueles cocar. Rapaz, era uma coisa de filme, viu?! E a minha avó me ensinava a rezar e, ora, quanto mais se rezava mais se purificava. Resultado: esse horário, de cinco e meia até às nove-dez hora da noite pra mim era um tormento. Porque eu não incorporava, mas eu via e escutava eles cantando os hino, as musgas⁷ do Príncipe Gerson⁸. Chegou tudo muito novo pra mim. E aquela coisa foi se transformando em terrorismo⁹. Eu grande já, com meus treze anos, catorze anos, tinha noite de eu apanhar pra ir dormir, porque eu não conseguia ficar só. Então, muitos espíritas, ele traz esse dom, de ver, de ouvir, mas não incorpora. E aí, com os meus 23 anos é que eu incorporei a primeira entidade. E eu fui realmente para o tratamento, eu fui pro burí¹⁰, eu fui pra raspagem¹¹, praquela coisa toda.

Patrício: Com quem que o senhor fez buri?

Pajé Barbosa: Porque havia uma briga de Yansã com Omolu. Havia uma disputa da minha coroa. Então, para que eu trabalhasse, mesmo na umbanda, a gente teria que fazer um rito no candomblé.

Patrício: Aí o senhor procurou alguém pra fazer o rito?

7 Variação regional para “músicas”.

8 Entidade espiritual (mestre) muito popular, cultuada na Jurema, Catimbó e Umbanda, importantes expressões religiosas afro-indígenas presentes no Nordeste do Brasil.

9 Ao que parece, com “terrorismo” o Pajé quis dizer “terror”, “medo”, “pânico”.

10 “Buri”, variação local para “Ibori”, “Obori”, “Bori”, rito de sacralização da cabeça (“dar comida à cabeça”) própria do candomblé e de origem africana, também praticado nas religiões afro-indígenas citadas na Nota 8.

11 Alusão à iniciação no candomblé, cujo complexo ritual inclui a raspagem total ou parcial da cabeça do neófito. Segundo esse depoimento, o Pajé Barbosa também teria sido iniciado no candomblé.

Pajé Barbosa: Não, não procurei. Me barruei¹².

Patrício: E quem foi?

Pajé Barbosa: Rapaz, naquele dia foi muito interessante, porque eu ia passando e tinha uma pessoa trabalhando, tá entendendo? Com uns encantados. E, claro que eu tenho a mania de dar bom dia, dar boa tarde. E eu falei. E aí essa pessoa perguntou se eu podia conversar com ela. E, como eu não tenho nada a esconder, digo: “Posso”. E aí, quando eu chego, ela já passa as coordenadas: “Olha, você está correndo o mesmo risco do seu irmão, de ficar louco. Porque chegou o período de você doar sua coroa pros encantados”. Eu não entendi nada, mas ouvi, né?! “Se você se interessar, se ajudar, eu tô disposta a lhe ajudar”. Isso [foi dito por] uma Pombogira na cabeça dum viado¹³. Eu não tinha muita intimidade com esse camarada, cabelo todo pintado, unha toda pintada, aí a fé vai pra longe. Mas essas palavras lhe cutuca¹⁴, porque essa pessoa não me conhecia. E eu tava passando por uns problema espiritual aonde eu não sei se eu saia do corpo ou se meu corpo andava com espírito dentro, mas eu vagava à noite e ela viu. E ela disse que eu estava correndo o risco de não me acordar mais. Ou seja, de, numa viagem dessa, alguém me sacrificar. Isso com 23 anos. Aí eu venho pra casa, converso com minha esposa, digo a situação e ela só diz assim: “É bom porque é perto de casa”. Mas esse “perto de casa” me roubou muito tempo. Porque começava os ritos uma hora da tarde e ia até duas horas da madrugada. Resultado: quando eu passo a receber as entidades, eu passo a receber umas três ciência¹⁵. A ciência do toré, a ciência da pajelança. E aí dobrou a coisa. Porque aí eu passo também a ser o pajé da aldeia. Porque na época nosso pajé adoeceu e como eu já vinha na arte de cura, de reza, o cacique se alembrou de mim. E me apresentou com esse interesse de que fosse o pajé da aldeia. E nesse momento eu passei a ser pajé da aldeia. Ou seja, ganhei quatro

12 Referente ao verbo “Barruar”, muito comum no Nordeste do Brasil, e que significa: “esbarrar abruptamente em alguém”, “trombar”, “chocar-se com”. A explicação do episódio justifica o uso do verbo.

13 Forma depreciativa e ofensiva para se referir à homossexuais masculinos e conhecida em todas as regiões do Brasil. No contexto, o Pajé Barbosa usa essa palavra para criar uma ideia de contraste entre o aparente baixo prestígio da pessoa envolvida no episódio e a alta importância do acontecimento sagrado (hierofania), representado pela mensagem da Pombagira.

14 Do verbo “Cutucar”, muito comum no Nordeste do Brasil, que significa, entre outras coisas, “instigar”, “açular”, “provocar”, “despertar a atenção”.

15 A palavra “ciência” tem significados muito profundos no universo da Jurema, do Catimbó e outras expressões afro-indígenas nordestinas. Grosso modo, a palavra é utilizada, em diferentes contextos, como sinônimo de conhecimento religioso, fundamento, poder, magia e força criadora.

ciência. Aliás, ganhei cinco ciências: das plantas, das rezas, da umbanda, da pajelança e do toré. É muito interessante.

Patrício: Então o senhor passou a ser, ao mesmo tempo, pajé e pai de santo?

Pajé Barbosa: Pai de santo, na umbanda.

Patrício: Na umbanda o senhor pertence a que orixá?

Pajé Barbosa: Pois é... A briga era entre... eu pertencço a Omolu¹⁶. Então, quem reina, ou quem reinou, é Omolu. Mas nós pegamos minha mãe Yansã e colocamos no templo, para que ela não se sentisse também que a gente tinha trocado ela, não. Colocamos assim, pra cultuar... O que é interessante é que, mais tarde, conforme o tempo foi correndo, quando a minha filha nasceu, ela foi ser de Yansã. Isso até me emociona muito, né?! Ou seja, nós não desamparemos, ficemos com ela. E na hora certa ela veio e assumiu uma coroa, né?! E eu tenho muito orgulho de Mamãe Yansã. Aliás, eu tenho orgulho de todos os orixás, tá entendendo? Mas, a que mais protege a gente... Omulu é muito bom, mas a Mamãe ela me conforta, ela aposta tudo que tá ali com você. Então nós temos essa adoração a esses dois orixá. Interessante, já a Mamãe Oxum e Xangô, veio na residência dos outros meus filhos. Foi muito interessante. Essa coisa foi um trabalho de vinte, vinte e cinco anos, pra essa coisa pegar forma. Então eu diria que eu sou um umbandista diferente, porque eu nunca deixei meus filhos de santo serem cultuados por outros umbandistas. Não. Porque eu não me vejo como umbandista, eu me vejo como pajé. Então, pra eu pedir a outro pajé pra fazer a coroa das minhas filhas ou dos meus filhos, eu acho inconveniente. Eu ir daqui pro Xingu pra pedir pra ele cuidar da minha filha? Não. Então eu [trago logo minha filha pro trabalho]. Quem cuida dos Pitaguary é o Pajé. Então, desse jeito eu venho cuidando de vários índios. Tanto da minha aldeia quanto das outras aldeias. E outras pessoas que não faz arte da aldeia mas procura. Porque a umbanda é casa aberta. Né?

Patrício: Então o senhor tem filhos de santo de vários povos indígenas, né?

Pajé Barbosa: Tenho.

Patrício: Não é só Pitaguary?

¹⁶ Divindade do candomblé (orixá), geralmente associada à disseminação e controle das doenças, sendo, por contraste, Senhor da Cura. Em muitas tradições é o mesmo que Obaluayê.

Pajé Barbosa: Não. Aqui a gente tem os Anacés, a gente tem os Canindé de Aratuba, nós temos aqui os Tapeba... Pitaguary tem várias pessoas, né?! É muito interessante. E os Tremembé de Mundaú, que também tem gente aqui.

Patrício: Pajé, o terreiro do senhor geralmente é conhecido como O Terreiro do Pajé Barbosa. As pessoas conhecem com esse nome. Existe algum outro nome pro terreiro do senhor?

Pajé Barbosa: Existe. “O Terreiro da Padilha”¹⁷. O Terreiro da Padilha é muito conhecido. Inclusive um deles é esse, onde nós estamos. O Terreiro da Padilha, “O Terreiro do Boiadeiro”, é considerado esse aqui. Pela festa da Padilha é batizado o terreiro. Poucas pessoas me conhecem como o Pajé do Omulu.

Patrício: Interessante. Conhecem mais pela Padilha?

Pajé Barbosa: Pela Padilha. O Terreiro da Padilha, o Terreiro do Pajé Barbosa.

Patrício: Quais são as principais festas, os principais toques, os principais acontecimentos do terreiro ao longo do ano?

Pajé Barbosa: Nós temos três festas básicas aqui no terreiro: que é a festa que vai acontecer agora em dezembro, a Festa da Padilha. Em janeiro, dia trinta, a Festa das Crianças, que a gente chama a Festa das Caiporas. E dia sete de agosto acontece a Festa do Seu Boiadeiro, Seu Moisés, uma pessoa muito querida por a gente. E a gente toca essas três festas, aqui. Já no Terreiro da Nádia¹⁸ a gente já tem outras, a festa de Preto Velho, nesse mês. E no dia vinte acontece a festa dos três afro, que é Seu Nêgo Chico, Seu Zé Pelintra, Nego Gerso e a Dona Pombagira¹⁹. Que lá eles têm essa amizade, esses três nego pra esse elo. Tem uma que vai acontecer agora esse mês, dia vinte. Aí tem um toque aí pra ela.

Patrício: E além dessas entidades, que outras entidades o senhor também cultua dentro do terreiro?

Pajé Barbosa: Na verdade, a gente tem uma visão, um apreço muito grande, pelos ciganos. Nós temos pelos Pretos Velhos, africanos velhos, tá entendem-

17 O nome “Terreiro da Padilha” está associado à importância atribuída por aquela comunidade religiosa à pombagira Dona Maria Padilha, uma das principais guias espirituais que acompanham o Pajé Barbosa.

18 Nádia é uma das filhas (biológicas e espirituais) do Pajé Barbosa e que, à época da entrevista, já mantinha seu próprio terreiro de umbanda na Aldeia da Monguba.

19 Nomes de algumas das entidades espirituais (mestres e pombagira) cultuadas no Terreiro do Pajé Barbosa.

do? Não é que seja Preto Velho, velho. Mas, todos aqueles negros que sofreram opressão, que foram mortos nos troncos de pêa²⁰, de doenças terríveis. Porque acaba que a febre amarela atingiu de fato os africanos. [Por] que eles praticavam, não tinham aquela alimentação forte, né?! E acabou que a febre amarela, ela fez uma miséria nas senzala. Só que isso não foi registrado, interessante. Então tem cemitérios por aí com dezenas e dezenas de afro enterrado e não foi registrado como a febre amarela. Eu diria assim que foi uma das maiores guerras dentro do Brasil desse período, da década de 22. De 17 pra 22 foi o período dessa doença²¹. Que foi quase que nem essa pandemia. Mas, a morte dos africanos não foi registrada. A dos índios foi. E morreu muitos índios. É tanto que eles fizeram uma carta dizendo que não tem mais índio no Ceará²², por conta dessa febre amarela. Mais que agora, dessa doença. O que é interessante é que eles deixam o culto pros índios cultuar.

Patrício: E do lado indígena, quais são as entidades, os espíritos, que geralmente o senhor cultua no terreiro e que incorporam também?

Pajé Barbosa: Ah, eu sou muito [apegado] com essas matas que cuidam muito do meu terreiro, como Seu Pena Branca, Seu Tupinambá²³... Tupinambá, pela existência da aldeia tupinambá que esses ritos já vem que... é milenar. Os tupinambá já praticavam esses ritos que a gente chama de umbanda hoje e que era chamado de catimbó, né?! Antes de quando Pedro Alves Cabral²⁴ chegar no Brasil. Por isso que nós somos os cultuador do ritos milenar dos tupinambás. Né nem do Tupinambá não, né? É dos tupinambá. Então, a gente recebe várias entidades dessa aldeia. Assim como recebe da aldeia de capinauá. E a gente começa a ver que no meio dessas aldeia, vem umas aldeias que são as aldeias

20 “Pêa”: expressão regional para “surra”, “pisa”, “castigos corporais”.

21 Mesmo sem especificar, quando fala da “década de 22” o Pajé Barbosa parece se referir à década de 1920, período abrangido pelo surto de Gripe Espanhola no Brasil. A menção à Febre Amarela parece ser fragmentos de uma memória coletiva, socialmente compartilhada, que mistura diferentes epidemias ocorridas em períodos históricos distintos.

22 Referindo-se ao Relatório provincial apresentado pelo presidente José Bento da Cunha Figueiredo Júnior à Assembleia Legislativa do Ceará em 9 de outubro de 1863, quando de sua instalação.

23 Nomes de caboclos, entidades espirituais cultuadas na Umbanda e em outras expressões religiosas afro-indígenas. Geralmente os nomes dos caboclos estão ligados ao universo de algum povo indígena do Brasil.

24 Entre brasileiros é muito comum a confusão do sobrenome de Pedro Álvares Cabral, que costuma ser grafado ou falado como “Alves”, tendo essa última forma se popularizado no Brasil.

áfricas²⁵. Os papéis, os candides²⁶, aquelas cidades de longe... Mas como o reflexo da energia é quase que nem²⁷ um celular hoje, entende? Então, de tanto a gente cultuar os animais, esses seres também vêm ficar com a gente. É o caso do Mestre Cazuzá, eita! O Padinho Vito, a própria Mãe Maria²⁸. A gente começa a ver o recheio, cinquenta por cento África, cinquenta por cento indígena. E dentro do catiço, eu diria assim que entra essa outra parte que a gente chama de xamanismo, que dá essa conexão dentro das setenta e duas linhas do catiço, dos lakota, dos cheíta, dos próprios maia, entendeu²⁹? Porque aí vai o tempo, entende? O tempo de antiguidade. Porque lá atrás, eu sempre falo isso, o pai de faraó já cultuava os espíritos. Só que, como aparece lá a pirâmide, você vai matar a charada e vê que aquilo ali é catiço. Porque eles cultuavam as entidade dos lobo, e nós faz isso. Das cobra, dos próprio escaravelho. Interessante, porque o que é que quer o escaravelho no meio da umbanda? É porque é o besouro mais venenoso, ou mais cheio de ciência. Então é um reinado do escaravelho. Então existe uma civilização. Só que o espírito pode vir num animal pequeno, mas também pode vir num macaco, pode vir numa onça e esse império era trabalhado, era cultuado, lá atrás, quando se cultuava, tanto a mãe do próprio faraó, e como Thor, né?! Que são os... a vaca e o bezerro, que até hoje estão no histórico, né?! E a gente pega essa coisa e leva pra Índia e você vai perceber que Deus lá, pra eles, é a vaca, é o boi, tá entendendo? É muito interessante como tem ligação aqui na... essa ligação chega aqui, chega aqui nos Pitaguary. Então, a gente trabalha com a manada de búfalo, que fica bem suave, né? Nós somos boiadeiro que trabalha com essa manada de touro, o Umaitá, Touro Preto, Vaca Lambeza... Que vai dar essa conexão com o boi Búfalo Preto, o boi Bufa³⁰ Branco, Boi Bufa Dourado, aquela coisa que [alguém pode dizer] “o Pajé Barbosa é

25 Nesse contexto, a palavra “aldeia” parece se referir a famílias mítico-espirituais, às quais as entidades estariam ligadas. Se o raciocínio estiver correto, “aldeias áfricas” corresponde aos espíritos de Preto Velhos, orixás e etnias africanas como os papéis, citados pelo Pajé.

26 Não foi possível identificar a que etnia africana o Pajé se referia neste caso.

27 “Que nem” ou “Quenem”: locução comparativa muito comum em algumas regiões do Brasil – principalmente entre os mais velhos – geralmente utilizada para comparar coisas muito parecidas ou criar relação de semelhança entre coisas, pessoas e situações relativamente parecidas. Exemplo: “Viajar é que nem (quase como, muito parecido com, quase igual a) renovar a alma”.

28 Referência a algumas das entidades espirituais (mestres) cultuadas pelo Pajé Barbosa e sua comunidade.

29 “Lakota”, “Cheíta” e “Maias”: menção a povos dos quais a comunidade religiosa do Pajé Barbosa teria recebido contribuições espirituais e cujas entidades espirituais são cultuadas naquele terreno.

30 Nesse contexto, forma abreviada de “Búfalo”.

uma pessoa doida”. Porque não tem limite. A umbanda ou o catiço, dentro dos Pitaguary, não tem limite.

Patrício: Então é o culto aos espíritos da natureza também, né? Aos animais...

Pajé Barbosa: Sim, aos animais. E quem mais cuida da gente, e a gente não percebe, mas são os vegetal, tá entendendo? Esses animal espiritual, que são os vegetal³¹, olha, eles são responsável por cada suspiro que a gente dá. Então, essa senhora que poucas pessoas nem liga, que chama Abaobá³², tá entendendo? Que é a mãe de todos os seres. Porque Abaobá, ela traz a ciência de trazer a água, de trazer a comida, de trazer o acolhimento. Quem dorme no pé de Obaobá, é que nem dormir assim, na saia da sua própria mãe. A jurema³³ ela já é por si um culto, né? E muito também aconchegante. A jurema ela cuida da gente como se a gente fosse criança dela. Tem umas coisas que a gente percebe árvore e menos gente. Porque a jurema ela também tem esse nome que é uma e assim como vários e vários índios também tem nome de madeira, de pau, de árvore. Aqui nós temos um [homem chamado] Baturité, que é um Pitaguary, que na década do passado se mudou-se e fez família. E hoje, quem não conhece a Serra do Baturité, né? Então são essas coisas milenar que a gente tem prazer de amostrar no culto da umbanda, pra não dividir.

Patrício: Outra coisa que eu ia perguntar pro senhor, bem, eu perguntei sobre a preparação na umbanda e o senhor falou que foi um pai de santo que preparou o senhor, né?! Na parte da umbanda, do lado da umbanda.

Pajé Barbosa: Foi, foi. Isso aí eu não escondo não.

Patrício: Ele é vivo ainda?

31 A Expressão “animal espiritual que são os vegetal” parece revelar uma cosmovisão indígena, segundo a qual todos os aspectos da natureza compõem uma mesma realidade, sem as divisões e compartimentalizações próprias do pensamento ocidental. Nesse sentido, o mundo espiritual seria composto em fusão com os diferentes aspectos da natureza física. Nas falas do Pajé esse contínuo entre as dimensões animal, vegetal, mineral e espiritual da natureza aparece muito forte nos ritos de cura e nas práticas mágicas que dependem de uma combinação ótima dos fragmentos dessas diferentes partes.

32 Ao se referir à entidade espiritual – mas também natural – Abaobá ou Obaobá, o Pajé Barbosa parece se referir à árvore de origem africana muito reverenciada nas religiões afro-brasileiras, o baobá. Nesse contexto, contudo, a árvore é feminizada e personificada, igualadando-se à jurema, outra espécie vegetal do nordeste do Brasil e que recebe tratamento semelhante. O encontro do baobá com a jurema, no discurso do Pajé, pode significar a materialização do encontro entre o afro e o indígena nas suas práticas religiosas junto à sua comunidade.

33 Árvore sagrada dos cultos afro-indígenas nordestinos (*Mimosa hostilis benth*), que também dá nome à religião que a cultua.

Pajé Barbosa: É vivo ainda.

Patrício: Mas o senhor ainda tem ligação com o terreiro dele? Ou não?

Pajé Barbosa: Não. Tenho não. Faz quais uns dez anos que nós dirliguemos³⁴.

Patrício: Como é o nome dele?

Pajé Barbosa: É Francisco de Assis...

Patrício: Ele tem terreiro aberto no Ceará?

Pajé Barbosa: Tem, tem. É ali no Jardim Jatobá, perto do cemitério, por ali. Chegando por ali as pessoas indicam o endereço. Eu não tenho bem o endereço, eu sei que ele mora perto do cemitério do Jardim Jatobá, tá entendendo?

Patrício: Sim. E sobre o terreiro do senhor, o senhor é o sacerdote principal, mas o senhor tem auxiliares? O senhor tem preparado alguém para algum dia, caso o senhor falte, a pessoa... por exemplo, digamos que chegasse aqui alguma pessoa procurando uma cura, uma orientação, e o senhor não estivesse. Hoje já tem alguém que pode atender, o senhor não estando presente?

Pajé Barbosa: Temos. Nós temos e já aconteceu várias vezes de eu estar viajando e as pessoas precisarem. Tem a Nádia, que já vem praticando a umbanda há alguns anos. A Francilene também. Ela pratica um ritual do xamanismo que é um pouco diferente da umbanda. Muito parecido, mas não é. E nós temos o Alex, que traz o seguimento do Macaco Preto, dos Urubus, que é muito parecido com a umbanda, mas também não é umbanda, é outro seguimento. Então, a gente tem na faixa, eu acho que uns trinta índio, com capacidade de resolver os problemas na minha falta. É o caso da Madalena, dos três filhos dela, são três filhos que trabalham também. E lá no Oi D'Água tem o Beto, que tem terreiro também. Tem terreiro, tem seguidores.

Patrício: Então o senhor tem filhos de santo que já têm terreiro aberto? Que o senhor foi lá pra confirmar eles como...

Pajé Barbosa: Sim, sim. Eu acredito que, se eu for olhar pros netos, dá bem uns vinte ou trinta. Netos, tanto da parte da Nádia quanto da parte do Beto, né?! O Beto se considera pai. Eu é que não me considero. Por que eu sou aquela pessoa que eu

34 Forma coloquial para “desligamos”, no sentido de desfazer relações de aliança. Afastamento. Ruptura.

não gosto de botar peso nas costas, tá entendendo? Eu gosto de botar eles pra trabalhar.

Patrício: Mas, aos que tem terreiro aberto o senhor vai lá dar alguma assistência?

Pajé Barbosa: Vou. Vou dar uma bênção, eles me cobram que é pra eu ir lá visitar eles nas festas, aquela coisa... e que tenho que ir mesmo. Mas eu tenho consciência que eles estão preparados já. Estão preparados. Se quiser eu vou lá, mas eles já estão muito avançados.

Patrício: Mas quando o senhor vai, eu imagino que é uma alegria grande pra eles receberem o senhor.

Pajé Barbosa: Oh! Por eles eu nem voltava. Até o outro dia ficava com eles. É muito interessante essa forma da gente ser quisto, mas sem querer aparecer. Porque, pra mim a umbanda e a espiritualidade é liberdade. Então, se existe uma fidelidade, não precisa estar perto. Eu tenho isso comigo.

Patrício: Então agora pra gente já ir se encaminhando pro fim, uma pergunta sobre o futuro do terreiro do senhor. Um dia, se o senhor faltar, não estiver mais aqui fisicamente, já que espiritualmente o senhor sempre estará, haverá um sucessor ou uma sucessora pra ocupar esse lugar que o senhor hoje ocupa como pai de santo? Não digo como pajé dos Pitaguary, mas como pai de santo. Vai haver sucessão? O senhor já tem alguém em vista? Como é que está isso?

Pajé Barbosa: Na verdade, eu diria que nem me preocupo com o futuro. Porque o que nós vem fazendo já é futuro, né?! E a gente tá levando o toré pra dentro da sala de aula. Pras pessoas ver, pegar gosto com a cultura e com a espiritualidade. Porque eu criei uma forma de se trabalhar com a espiritualidade de qualquer canto da psicologia indígena. E isso vem ganhando um recheio a mais. Então hoje nós temos psicólogos indígenas, defendemos a cadeira, com a Tapeba, doutora Natália. E nós pretendemos fazer mais psicólogas nessa área. Porque já tem outras pessoas estudando, e a gente quer fortalecer a psicologia. E a gente quer fortalecer o catiço, que é o ritual do ouricurí do índio, dentro da aldeia, para que daqui a mil anos a gente ainda fale alguma coisa dos nossos antepassados. Como hoje os direitos é iguais, tá mais fácil da gente trabalhar o culto do que no império do reis ou no império do coronéis, né? Que era mais difícil. Agora não, a gente pode cultuar. Eu espero que a gente resista. Eu não tenho resistido do meu terreiro porque, não que eu queira me orgulhar, mas eu

me vejo como um pajé. E pajé vai resistir³⁵ aonde? Aonde é que tem um nível³⁶ superior a um pajé? Não existe. Então eu sou federal. Eu digo, que eu respeito e eu não trabalho desarrespeitando³⁷ seita³⁸ nenhuma, muito pelo contrário. Pra mim, todas as seitas foi feita pro homem. E eu tô nos primata lá, recebendo tudo isso, né?! Então nós não temos malquerença com nenhuma seita, muito pelo contrário. A gente tem é orgulho que as seita venham melhorar a cabeça do homem. Então, não houve diferença.

Patrício: Pra terminar, tem alguma questão, parte ou assunto que o senhor considera importante falar sobre o Terreiro do Pajé Barbosa que eu não perguntei e que o senhor gostaria de comentar?

Pajé Barbosa: Tem. O toré é a maior força do ritual indígena. E muitas pessoas não vê o culto do toré como ouricurí, a seita do índio. E muitas pessoas dizem que o índio não tem seita. Tem. E muito forte. Porque além da gente ter os rituais, nós temos a dança e ainda tem os cânticos. Tanto os Xingu, os cinta-larga, os fulniô, os tikuna, os xavantes, os Pitaguary... a gente tem as nossas forma de fazer as nossas espiritualidades diversas. É certo que cada rito que a gente faz não é do parente, não. É o nosso. Só que, o toré, ele tem que ser patrimônio público. Porque todas aldeias têm seu toré. Ou, se não é o toré, mas é outro nome, torém, outras danças... e a gente não quer ter inveja mais. O candomblé é patrimônio do Brasil. E por que o ouricurí, não é? Por que a nossa jurema não é? Nosso catimbó, nosso catiço, não é? Então, essa é a queixa que eu tenho de a gente trazer um rito milenar e aqui nós somos desarrespeitado. Não existe um documento para que isso se transforme numa espécie de carimbó. Porque o carimbó tá tombado como patrimônio do Brasil. O carimbó, uma dança do índio. E uma dança milenar, que é o toré, não tá. Então, é uma coisa que eu não vou dizer que eu tô criticando, mas é chegada a hora também da gente registrar o toré como patrimônio público, dentro do catiço do índio. Então é um sonho. Eu não tô criticando. É um sonho, que eu acredito que nós vamos chegar lá.

35 Nessa altura, o Pajé joga com as palavras “resistir” e “resistrar” (forma coloquial de “registrar”). No contexto da fala, “registrar” o terreiro é entendido como forma de “resistência” dos povos indígenas, no sentido de assegurar a legalidade do espaço de culto e a legitimidade junto à sociedade não-indígena e ao estado brasileiro.

36 Forma coloquial para “nível”.

37 Regionalismo para “desrespeitando”.

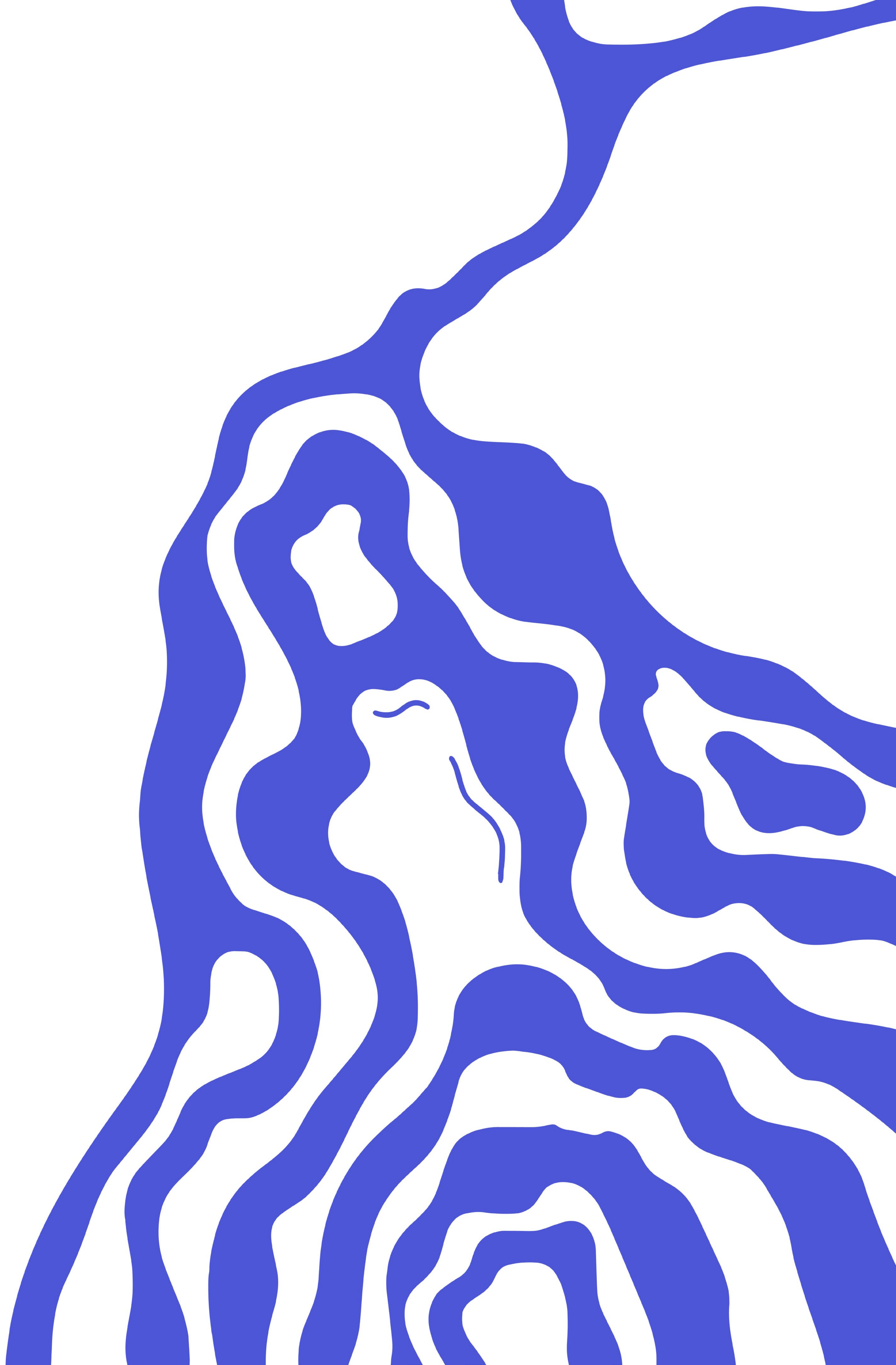
38 “Seita”: palavra muito utilizada em outras épocas para se referir às religiões minoritárias como as afro-brasileiras e indígenas. Hoje possui um forte sentido pejorativo, quando utilizada por membros de religiões hegemônicas para se referir às minoritárias.

Patrício: Pajé Barbosa, muito obrigado! Foi um grande prazer ouvi-lo.

Pajé Barbosa: Oh, obrigado!



A fotografia é sobre presença e permanência, sobre nos olharmos em um espelho que narra, conta e faz sonhar.



*ensaio
fotográfico*

A Retomada das imagens Pitaguary: uma etnografia da memória sobre a cosmopolítica indígena e a demarcação das telas.

Alex Hermes¹

Resumo: A Retomada Pitaguary estava ameaçada de continuar a ter êxito. Acompanhei durante uma semana esse evento. Este ensaio foi produzido durante a retomada da pedreira Encantada Pitaguary. Naquele momento alianças estavam sendo forjadas entre o movimento indígena e a sociedade civil organizada aqui no Ceará. E lá estava eu no meio do terreiro da aldeia Monguba Pitaguary entre os municípios de Pacatuba e Maracanaú aqui no Ceará. Como fotógrafo fui convidado para registrar o momento fatídico do que seria uma reintegração de posse pela polícia federal no território Pitaguary. Além de um documento da resistência Pitaguary à empresa mineradora, que insiste em destruir os seres vivos nesse espaço, ele tem o caráter de historicidade da vida social. Ali a retomada permanece em pé e cresce e se renova desde 2011, data de sua primeira investida. Nesse território há um constante trabalho de preservar a memória e a cosmologia de muitos troncos velhos que tombaram para garantir a vida ao povo Pitaguary no Ceará.

Palavras-chaves: Memória, Imagem, Retomada, Pitaguary

¹ Mestrando em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRN.

Perfil do Mapa Cultural do autor: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/7607/>

The retake of Pitaguary images: an ethnography of memory on indigenous cosmopolitics and the demarcation of canvases.

Abstract: The Pitaguary Retake was threatened to continue to be successful. I followed this event for a week. This text was produced during the resumption of the Enchanted Pitaguary quarry. At that moment alliances were being forged between the indigenous movement and organized civil society here in Ceará. And there I was in the middle of the terreiro of the Monguba Pitaguary village between the municipalities of Pacatuba and Maracanaú here in Ceará. As a photographer I was invited to record the fateful moment of what would be a repossession by the federal police in the Pitaguary territory. In addition to a document by Pitaguary resistance to the mining company, which insists on destroying living beings in this space, it has the character of historicity of social life. There, the recovery remains standing and has been growing and renewed since 2011, the date of its first onslaught. In this territory there is a constant work to preserve the memory and cosmology of many old trunks that fell to guarantee the life of the Pitaguary people in Ceará.

Key-words: Memory, Image, Territorial Recovery, Pitaguary

.....

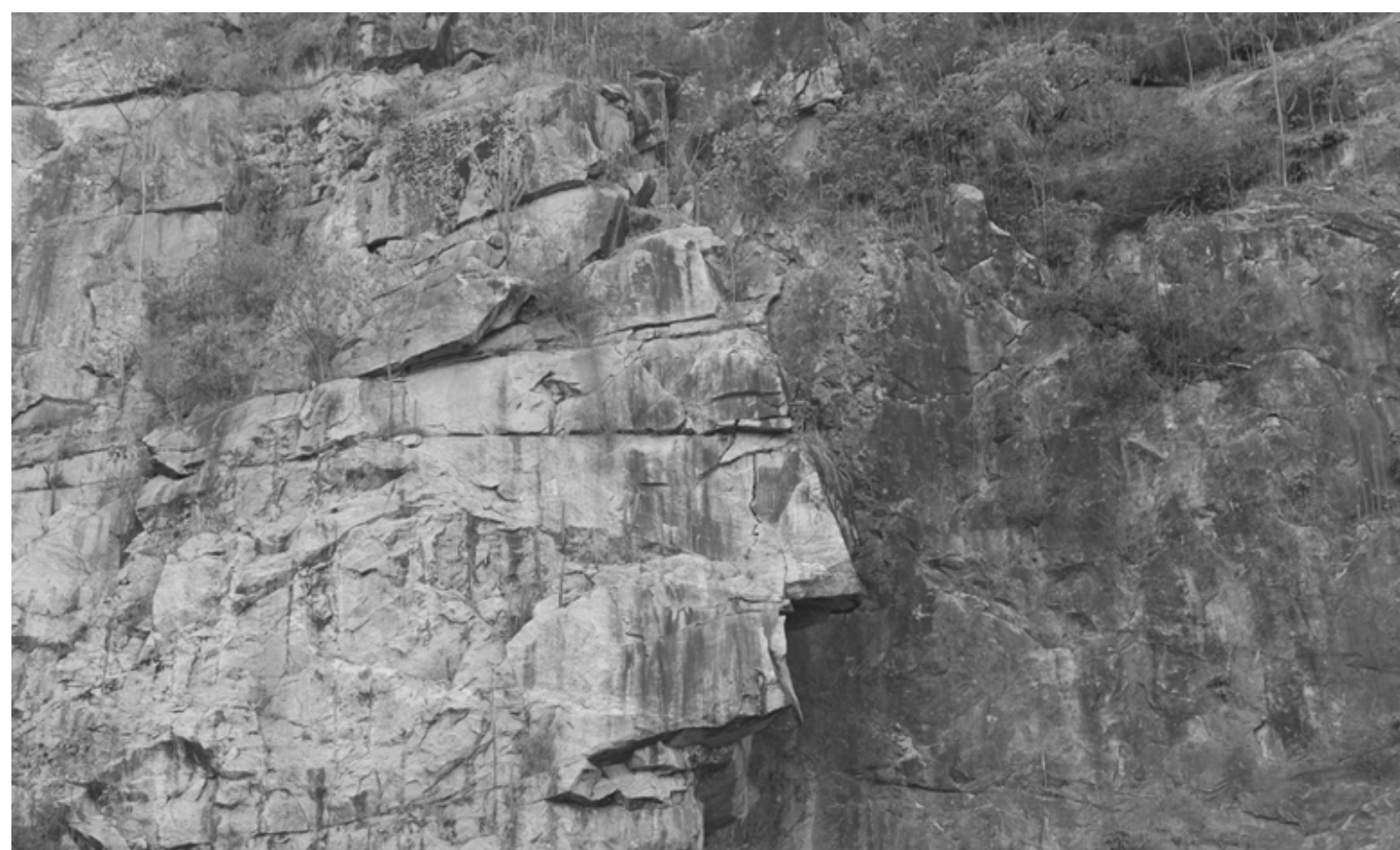
E lá estava eu no meio do terreiro da aldeia Monguba Pitaguary² entre os municípios de Pacatuba e Maracanaú aqui no Ceará. Como fotógrafo, fui convidado a me juntar ao grupo da sociedade civil e movimentos sociais para apoiar a retomada da pedreira Encantada, que teve início em 17 de novembro de 2011, como reação à possível reativação da exploração de minério na morada ancestral do povo Pitaguary. Com uma câmera fotográfica digital DSLR e pouco suporte de equipamentos, consegui produzir fotografias que documentaram, entre as poucas luzes instaladas, a recepção dos aliados da sociedade civil que ali se instalaram com suas barracas, dispostos a se juntar aos Pitaguary. Muita tensão, pouquíssimo acesso à internet, com o apoio dos ativistas e das redes sociais foi feita uma convocatória por meio da *Carta dos Pitaguary à sociedade cearense*³-

2 <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pitaguary> ; <http://adelco.org.br/centro-documentacao/terra-indigena-pitaguary/>

3 Diante de tais problemas, nós povo indígena Pitaguary, convocamos todos e todas que se solidarizam com nossa luta a nos apoiar, divulgando esta carta e se fazendo presentes conosco no distrito de Monguba-Pacatuba CE-060, KM 15, no próximo dia 21/03 (quinta-feira), véspera da data marcada para a reintegração de posse. <https://acervo.racismoambiental.net.br/2013/03/16/carta-dos-pitaguary-a-sociedade-cearense/>

através do blog Acervo combate ao racismo ambiental e do Facebook. A carta fazia um apelo aos regionais. Deixava claro o contexto, local e data que a reintegração aconteceria. Alguns anos antes os Indígenas Guarani haviam conseguido chamar a atenção através das redes e uma carta⁴ que falava em “morte coletiva” denunciando a gravidade da situação que ainda vivem. Um apelo à sociedade civil que repercutiu internacionalmente. Uma entre tantas estratégias ousadas do movimento indígena.

Ao acompanhar aquele momento fatídico do que seria uma reintegração de posse pela polícia federal no território Pitaguary, mesmo consciente daquele momento histórico que estávamos vivendo, em que a autonomia política era um desejo coletivo, me levou algum tempo para começar a perceber e me dar conta dos fatos. A Retomada Pitaguary estava ameaçada de continuar a obter êxito. Neste evento pude sentir todo o peso do que estava sobre os corpos ali decididos a lutar pela sua terra de direito e ir contra uma decisão da liminar judicial, mantendo a “ocupação” do terreno que estava fora da área delimitada pela FUNAI, órgão do governo federal responsável pela demarcação das terras indígenas. Naquele ano, as lutas dos movimentos sociais estavam em muita agitação com a copa das confederações e os protestos contra o aumento da passagem dos ônibus. Eram tempos em que as imagens dos protestos começaram a povoar as telas cotidianamente. Ailton Krenak⁵ já nomeava em décadas anteriores, a demarcação das telas pelos povos indígenas, que em um movimento sem volta chegaria a ocupar sem precedente o que na época não se poderia imaginar. Uma cosmopolítica que começa a despertar interesse para além da academia.



Pedreira encantada Pitaguary

4 https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/121024_indigenas_carta_coletiva_jc <Acesso: 19/07/2022.

5 <http://ailtonkrenak.blogspot.com/>

O resultado naquela altura dos princípios da expansão informacional em rede mobilizou vários segmentos da sociedade civil que vinham descontentes e precisavam reagir contra os retrocessos na política internacional. O facismo e o autoritarismo junto a ofensiva aos povos indígenas, que hoje assistimos abertamente, estava mostrando que não iria tolerar desobediências.

Naquele ano de 2013, praticamente metade da população brasileira com mais de 10 anos de idade já tinha acesso à Internet, o que era algo a celebrar. Mas, ao mesmo tempo, temos que reconhecer que ainda tínhamos outra metade excluída. Esta divisão mostra a força da desigualdade social brasileira presente em todos os campos. Só em março de 2013 o Brasil ultrapassou o total de 264,05 milhões de linhas ativas na telefonia móvel, naquele momento isso representava 120 milhões de usuários de WhatsApp.

Foi por meio do trabalho ativista de tantas entidades que o Brasil conquistou, por exemplo, leis como a do combate ao racismo e de enfrentamento à violência contra as mulheres; políticas públicas como o seguro desemprego e o financiamento estudantil; programas de combate ao desmatamento e de proteção dos animais; a Lei anti-fumo e a Lei da Ficha Limpa, que nasceu da iniciativa da sociedade civil para combater a corrupção nas mais diferentes esferas no país.

No dia 27 de outubro de 2012 o ato Somos Tod@s Guarani-Kaiowa, que ocorreu em várias capitais do Brasil e em cidades no exterior, convocado por uma rede de mobilização em eventos criados no Facebook teve sua edição na capital cearense no centro da cidade de Fortaleza⁶ e isso ajudou ainda mais a organização dos povos indígenas neste Estado.

O ato, como informa o site do Observatório Socioambiental, teve a participação das comunidades indígenas do Ceará, Tapeba e Pitaguary, e se deu em apoio à luta dos índios Guarani e Kaiowa - do Mato Grosso do Sul -, ameaçados de perderem suas terras em função do avanço do agronegócio. Tive acesso ao vídeo do ato pelo canal do Youtube de Janete Melo, uma colaboradora, aliada na comunicação, ativista, geógrafa e promotora do evento Semana do Meio Ambiente. Nas imagens do ato, identifiquei a participação bem maior de não-indígenas e muitas pessoas ligadas ao PSOL do Ceará. Puxando o Ato, à frente, está o Pajé Barbosa, Francilene Pitaguary e Marciane Tapeba. As fotos que se

⁶ Ver: < <https://www.youtube.com/watch?v=-hfx6rIAy-0> > Acesso: 18/07/2022.

encontram no perfil do Facebook de Janete Melo foram tiradas por ela mesma. Outras pessoas que identifico, conheço e cito, já que também fazem parte dessa história, são: João Paulo Vieira, Oswald Barroso, Henrique Dídimio e Everton Damasceno.

De acordo com informações do site do Observatório Socioambiental, fazendo um paralelo com os Guarani, no Ceará, também ocorrem vários conflitos nas terras dos Tapeba (Caucaia), Jenipapo-Kanindé (Aquiraz), Anacê (Pecém – São Gonçalo do Amarante), Pitaguary (Pacatuba), Tremembé (Itarema e Itapipoca), Tabajara e Kalabaça (Poranga) e Tapuia Kariri (São Benedito). A matéria tem como fonte os diversos textos e o impacto produzido pela “carta suicida” dos Guarani. A tudo isso sempre acompanha a onda de protestos e declaração de solidariedade por meio das redes sociais.

Mas, esse diálogo entre os Pitaguary e a Semana do meio Ambiente, começa com uma participação dos índios Pitaguary, no dia 09.06.2011 na praça do Ferreira, em Fortaleza – meses antes de entrar na Retomada do terreno da pedreira. O vídeo que traz o título “Dança indígena pela paz no planeta Terra”, complementa: “Uma belíssima demonstração da rica cultura e sabedoria indígena, no Coração da Cidade”⁷.

Animando as imagens

Este ensaio me acompanha e eu tento animá-lo até hoje, depois das imagens que o compõem terem sido apropriadas pelos Pitaguary para exposições e outras formas de mobilização de suas memórias e lutas, no acervo do Museu Pitaguary⁸, na escola, nos álbuns familiares. A Retomada da Pedreira encantada foi um evento emblemático onde diversos agentes da sociedade se juntaram ao povo Pitaguary na resistência e na vulnerabilidade. Os caminhos percorridos por essas imagens acumulam diversas memórias desse arquivo e das alianças que os constituíram. As montagens e desmontagem que o compõem foram entrando em sintonia com estas memórias, representações, negociações, narrativas, teorias, aprendizados, iniciações, erros e acertos. Para o antropólogo das imagens Etienne Samain, as imagens têm sua própria vida e as imagens “recusando-se

7 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=ETLegPW4A2Q>. Acesso: 18/07/2022.

8 Ver <http://www.museuindigenapitaguary.com.br/> Acesso: 18/07/2022.

dizer de antemão o que pensam ou pensarão conosco, se oferecem e se oferecerão, no nosso presente, ao mesmo tempo, como revelações, como memórias e como desejos (SAMAIN, 2012, p. 153-154).

Isto é, as imagens carregam tempos heterogêneos e montagens temporais profícuas para convocar o nosso olhar sobre a história e para acionar memórias e desejos (BRUNO, 2019, p. 201). Segundo Samain, esse campo já pode ser percebido no início do século XX, quando “Aby Warburg [...] nos inícios do século vinte, em Hamburgo, já explorava este campo das interrelações entre Antropologia, Imagens e Arte, antecipando toda uma reflexão atual”. (SAMAIN, 2014, p. 50).

Se admitirmos, deste modo, que toda imagem pertence à grande família dos fenômenos, não poderemos mais equiparar uma imagem a uma bola de sinuca ou a um prego que a tábua engole quando, nela, o martelo bate. Sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante (SAMAIN, 2012a, pág. 158).

Samain faz referência às reflexões de Gregory Bateson, reivindicando a emergência de uma nova epistemologia da imagem: um pensamento sobre as imagens como o lugar das “ideias que se encontram nos fenômenos – não somente as ideias que estão na minha cabeça, mas as ideias que se entrecruzam nos fenômenos organizados – e se apresentam em forma de camadas” (BATESON, 2000, pág. 318), (BRUNO, 2019 pág. 201)

Ainda nesse campo de referenciais teóricos, devemos considerar a atual conjuntura na qual as imagens são produzidas no contexto social que predomina em nossa sociedade euroamericana. A isso se deve somar a alta circulação de imagens, alocada fortemente pelos media portáteis no mundo virtual. Estes suportes têm chamado a atenção pelo seu poder de concentração e “pasteurização da imagem”, fenômeno também tratado como patina, já que trata com imagens emolduradas e vinculadas à mídia tecnológica padronizada por softwares e plataformas virtuais e interativas da internet. Como Belting (2005) sinalizou, em tempos como esses, sempre há uma confusão entre a imagem e seus suportes. Segundo ele: “Graças a seus media, elas já possuem a presença daquilo de que elas precisam para representar. Portanto o enigma das imagens – ser ou significar a presença de uma ausência – resulta, pelo menos em parte, de nossa capacidade de distinguir imagem de médium”. (BELTING, 2005, p. 75).

Essa situação torna imprescindível que no seu trabalho o pesquisador leve a sério as fontes e suas inscrições, o que já é muito comum nos trabalhos com documentos, fotografias e materiais que quase sempre estão fora de seu contexto original de produção. Quando pouco organizados, sem a descrição do suporte material, no caso de uma fotografia, tão pouco sabemos a sua natureza. Como Marc Piault (1999) previa uma “modelização universal” na ordem dominante das tecnologias, assim, o “objetivo não é mais, na realidade, descrever os fatos e os objetos, mas tornar pensável a possibilidade de toda a relação e a necessidade de se estabelecer uma troca, qualquer que seja a probabilidade de realizá-la como compreensão efetiva. (PIAULT, 1999, p.18).

Com a clareza de que as narrativas são constituídas de diversos investimentos heurísticos, o investimento, também na reflexão sobre esse processo, pode ser um passo para desmistificar o trabalho científico. Faz-se necessário, portanto, encarnar os gestos e materiais em seus movimentos, dando mais legibilidade a eles e menos estatuto de objetividade, como parece ensinar o próprio Piault, ao dizer que:

Essa “elaboração fílmica”, isto é, o processo completo que vai da decisão de filmar até a apresentação do filme, passando por todas as negociações que levaram à realização, implica um desvelamento progressivo da intencionalidade antropológica. É aqui, em definitivo, que se encontra o verdadeiro objeto-sujeito da pesquisa”. (PIAULT, 1999, p.21).

Essa intencionalidade antropológica, deve ser a soma, conjunto do empreendimento da pesquisa, já que é ela quem acaba norteando a produção. Quando isso acontece é sinal de que o autor conseguiu extrair questões postas pelas demandas do trabalho de campo.



Francilene e Ana Clécia Pitaguary

Pensamento por imagens e a desmontagem da memória

O pensamento que me vem toda vez que retomo essas imagens é que re- faço o caminho dela pela minha própria memória. Pelos caminhos⁹ de formação pela pós-graduação, aldeias e terreiros. Com o passar do tempo fui me percebendo progressivamente comprometido, e hoje compreendo que quem não se engaja, não dura muito. Ainda antes de começar a estudar antropologia e ajustar meus interesses, eu já estava, então, significativamente comprometido com alguns temas, ao mesmo tempo que continuei realizando trabalhos fotográficos a convite dos parceiros, como o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza e a Semana do Meio Ambiente.

Quando me descobri vislumbrando com o que poderia ser uma pesquisa, em consonância com o que já havia experimentado, eu já tinha participado de exposições fotográficas - em parceria com os Pitaguary e alguns colaboradores parceiros -, inclusive cedendo imagens, montando as exposições e fomentando a ideia de trabalhar com o Museu Pitaguary. A partir dessa colaboração já iniciada, eu estava disposto a assumir um compromisso com a formação desse pequeno acervo fotográfico, dentro dos parâmetros e interesses da Rede Indígena de Memória e Museologia Social.

Passei, então, a ampliar essa colaboração, viajando aos encontros, reconhecendo na rede um espaço de projeção, rico em trocas de conhecimento. Assim, fui consolidando minha presença, mesmo que em alguns casos estivesse ausente fisicamente. O elemento que nos ligava eram as fotografias, que já não eram apenas oficiais ou eventuais, mas compunham um bom número de imagens da vida doméstica e do cotidiano Pitaguary que ainda continuamos a trabalhar.

9 Festival NÓIA Universitário 2021, https://festivalnoia.com.br/mostras/mostra-de-fotografias-universitarias?_gl=1*b8yaw7*_ga*MjExMjAwODk0Ny4xNjMyMTgxMjgw*_ga_W75CFV6BYQ*MTY1NzEzMDIwMS43LjEuMTY1NzEzMDIwOC41Mw; Experimentações narrativas, Antropoéticas PPGAS/UFPEL 2021, <https://www.antropoeticas.com/experimentacoes-narrativas>; Caderno Manuel Querino de Imagens 2021, PPGSA/UFRJ, <https://issuu.com/cadquerino>; Jornadas de Antropologia John Monteiro, Prêmio Mariza Corrêa, PPGAS/UNICAMP 2020, <https://jornadasjmonteiro.wixsite.com/jornadas2021/ensaios-selecionados>; Mostra NUPEPA/Imagens - ICNOVA/LAPS 7º Seminário Discente do PPGS/USP 2021 <https://youtu.be/N9m2G-eMECA>, <https://youtu.be/KZZ6IWXf7d0>, <https://youtu.be/y3a-lzOqnFc>; VIII CIRKULA, PPGA/UFPE 2021, <https://drive.google.com/file/d/1jKURR37LAY2UM1XKQtyHqekX-twWRF9y/view>; VII Jornada brasileira de sociologia PPGS/UFPEL 2021, <https://viijornadabrasileiradesociologiaufpel.wordpress.com/exposicao-fotograficaviijs/>; Projeto Bora- Rituais e Festas Populares, <https://bora.fot.br/imagem-e-memoria-rituais-e-festas-populares/>; Acesso: 18/07/2022.



Liderança Rosa Pitaguary, entre outros parentes das 14 etnias que compõem o povo indígena do Ceará.



A luta nunca acaba e o conhecimento é uma luz da mata

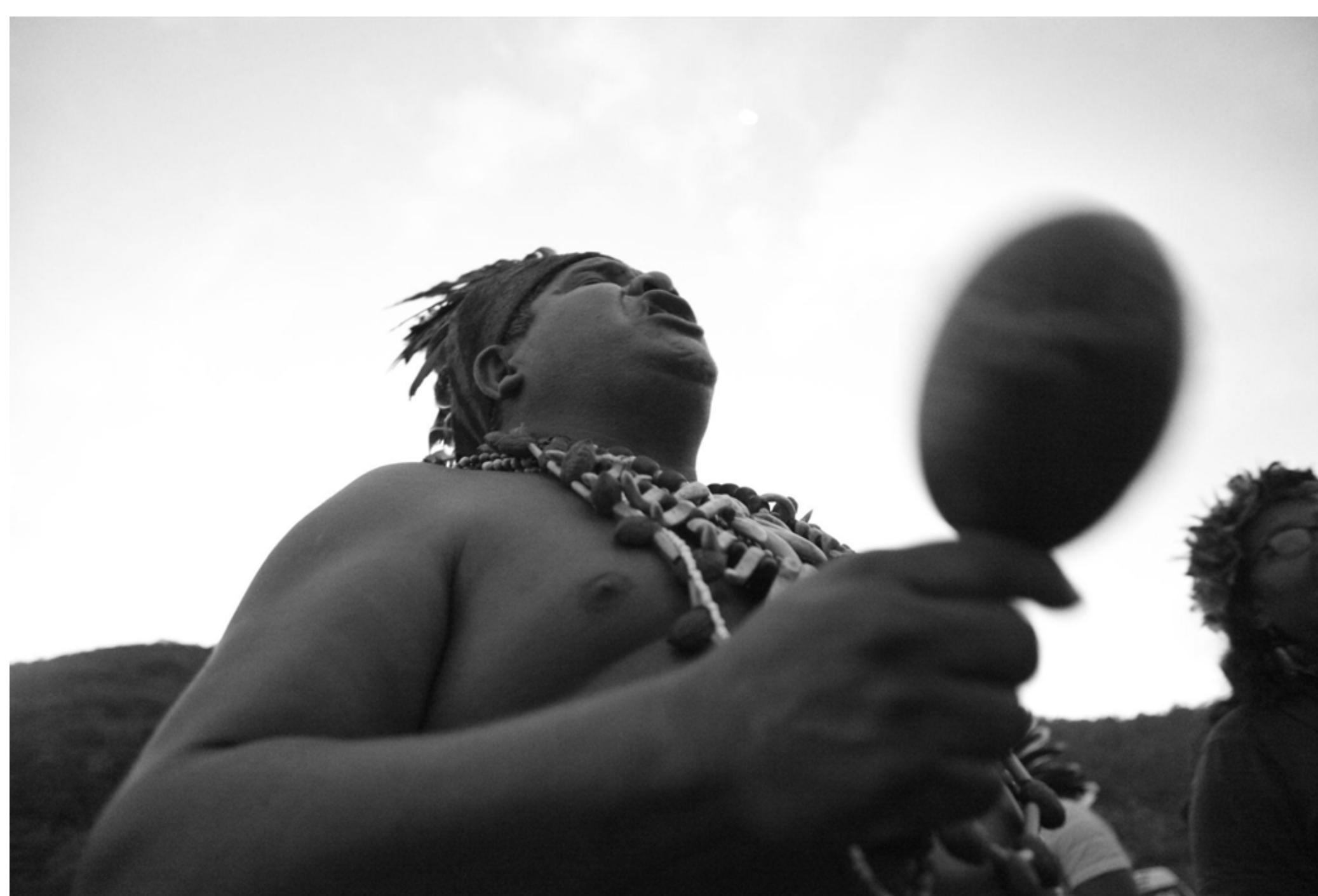
Durante a segunda quinzena de março de 2013 na Retomada da Pedreira Encatanda houve muitas rodas de Toré – dança Ritual dos índios do Nordeste. Os Aliados eram aparições bem vindas naquela situação. Neo hippies, vegan Bikers, ambientalistas. Derrubando cercas, como Francilene me relatou mais de uma vez nesses anos em que eu sempre retomava, desmontava e remontava o evento. Trabalho de memória. Buscava detalhes sobre a entrada no terreno. Como as pessoas dormiam, comiam, durante o primeiro ano. Ela me disse

que havia alguns registros, mas infelizmente se perderam. Os media da época eram escassos. Smartphones não eram acessíveis. Hoje na retomada as crianças brincam com eles. A população aumentou muito no terreno de mais ou menos seis hectares de convívio onde moram 48 pessoas e 15 famílias, segundo Dona Liduina. A família Gordinho, família do Pajé Barbosa e Mãe Liduina, cria cabras, bodes, cabritos, carneiros. Francilene Pitaguary filha deles me diz que são animais de defesa também. A espiritualidade, rituais e a medicina tradicional é praticada ali no cotidiano onde muitos vão atrás de cura. Até pouco tempo o Museu indígena Pitaguary, onde as imagens da retomada permaneceram muito tempo, funcionava recebendo visitas, sendo utilizado pelos Pitaguary como ferramenta de mobilização de uma museologia social indígena em rede com outros povos. Para o início de dezembro de 2022, está marcado o encontro regional de museus indígenas do Ceará. São encontros que renovam a luta, nos quais os indígenas recém formados também trazem suas pesquisas e dialogam com as imagens de acervos e memória, renovando, reinventando, compondo novas visões e imagens sobre acervo e memória.

As imagens continuam o caminho enquanto animamos elas, mas também fazem sua trilha repovoando a imaginação. Cito o trabalho etnografia da duração já clássico, da antropologia visual e da memória, das professoras Cornelia e Ana Luiza (2013), sobre as percepções da memória e da imaginação:

É nas percepções aprendidas pelo corpo que o passado sobrevive, ou, como afirmou Bergson, “as imagens permanecem” (Id. p. 60 a 70). Aqui precisamente Gilbert Durand critica sua premissa pois, entende que para ele, o filósofo, dizer que “as imagens permanecem” é o mesmo que dizer que elas duram (Durand, 1989, p. 274)”. (ECKERT, ROCHA, 2013, p. 35).

Passaremos, e elas perdurarão talvez em algum lugar, esse conhecimento continuará o trabalho. Pajé Barbosa me diz que “é importante repassar o conhecimento das rezas e curas tradicionais e espirituais”, é através delas que ele diz esperar sempre “retornar para fazer o bem”, nessa força que tem conectado a partir dessa cosmovisão que eu gostaria de continuar a pensar as imagens e as memórias.



Pajé Barbosa e Dona Liduina Pitaguary

Referências

ALARCON, Daniela Fernandes. O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. 2013.

BERGSON, Henri. Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1939).

BELTING, Hans. “Por uma antropologia da imagem”. Concinnitas. Ano 6, volume 1, Número 8, julho, 2005.

BRUNO, Fabiana | Potencialidades da experimentação com as grafias no fazer antropológico: imagens, palavras e montagens | TESSITURAS V7 N2 JUL-DEZ 2019 | Pelotas | RS

ECKERT, Cornelia e ROCHA, Ana Luiza C. Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas – Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

Didi-Huberman, Georges. Quando as imagens tomam posição. O Olho da História I. 1a edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

_____. Remontagens do Tempo Sofrido. O Olho da História II 1a edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

_____. Que emoção! Que emoção? São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. Lisboa: Presença, 1980.

GELL, Alfred. Arte e Agência. São Paulo: Ubu, 2018.

GOMES, Alexandre Oliveira. Museus indígenas, mobilizações étnicas e cosmopolíticas da memória: um estudo antropológico - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GONÇALVES, Marco Antônio. O real imaginado – Etnografia, cinema e surrealismo em Jean Rouch. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

INGOLD, Tim. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Londres: Routledge, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O corpo. Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MICHAUD, Alain. *Aby Warburg e a imagem em movimento*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2010.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 89

Satiko, Rose. *Rouch compartilhado: premonições e provocações para uma antropologia contemporânea*, *Iluminuras*, Porto Alegre, v.14, n.32, p.113-122, jan./jun. 2013. 90

PIAULT, Marc. "Espaço de uma antropologia audiovisual". In Eckert & Monte-Mor (org.) *Imagens em foco. Novas Perspectivas em antropologia*. Porto Alegre: Ed Universidade 1999.

PINHEIRO, Joceny de Deus. *Arte de contar, exercício de rememorar: as narrativas dos índios Pitaguary*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2002

SAMAIN, Etienne. "As 'Mnemosyne (s) de Aby Warburg: entre antropologia, imagem e arte". *Revista Poiesis*, n17, 2011

_____. (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

_____. "Antropologia, Imagens e Arte: um percurso reflexivo a partir de Georges Didi-Huberman". *Cadernos de Arte e Antropologia*, vol. 3, n2, 2014, pp 47- 55.

SCOTT, James. 2002. "Formas cotidianas da resistência camponesa" *Raízes*, Campina Grande, vol. 21, no 01, p. 10-31, jan./jun.

SEVERI, Carlo. *Warburg anthropologue, ou le déchiffrement d'une utopie. De la biologie des images à l'anthropologie de la mémoire*, *L'Homme*, n. 165, 2003, pp. 77-128.

_____. Le principe de la Chimère. Une anthropologie de la mémoire. Paris: Éditions Rue d'Ulm/ Presses de L'École normale supérieure, 2007. Original italiano: 2004.

Wagner, Roy. A invenção da Cultura, São Paulo: Ubu, 2018.



UNILAB

Universidade da
Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira