

Estudantes indígenas nas universidades: sobre modos de conhecer, de construir relações e de traduzir conhecimentos

Talita Lazzarin Dal Bo¹⁰⁵

Resumo: Essa comunicação apresenta as principais questões de uma pesquisa em andamento que tem como foco o acesso recente e intenso de estudantes indígenas às universidades e aos espaços acadêmicos, refletindo em torno de regimes de conhecimento. É possível, nesses espaços, aproximar e permitir dialogar saberes e conhecimentos que se exprimem por processos diferentes? Ou ainda, é possível apostar em modos de tradução e de transformação desses conhecimentos?

Ao acompanhar experiências de estudantes indígenas em cursos regulares de graduação na UFSCar e de alguns estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia Social na UFAM, buscarei levantar alguns pontos para reflexão, como: 1) os modos de conhecimento que se realizam nessas experiências devem ser percebidos não somente em ambientes de sala de aula e de pesquisa, mas se estendem a diversos momentos da formação universitária desses estudantes, demonstrando que a ideia de “conhecimento” deve ser ampliada para uma perspectiva mais composta, que se atente a modos de se relacionar, de ocupar espaços, de constituir sujeitos políticos e de construir alianças e relações que se entremeiam no campus universitário e para além dele; 2) o acompanhamento das experiências dos pós-graduandos indígenas em Antropologia nos leva a refletir sobre processos de produção de pesquisa como modos de tradução e de transformação de conhecimentos, cujos efeitos parecem caminhar para novas possibilidades de produções antropológicas, tanto com relação às metodologias de pesquisas quanto à produção de conceitos e categorias que se realizam nesses processos; e 3) a necessidade de nos atentar para as relações construídas em todas essas experiências, e os efeitos que elas produzem nas formações e produções acadêmicas desses estudantes.

105 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. Trabalho completo apresentado na VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, realizada na Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil, entre os dias 16 e 19 de maio de 2017. Agradeço à FAPESP pelo apoio à realização da pesquisa.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Palavras-Chave: Regimes de conhecimento, estudantes indígenas na universidade, conhecimento tradicional, antropologias indígenas.

Os anos 2000 deram início a um período que foi marcado pelo aumento intenso de políticas afirmativas nas universidades brasileiras, culminando no pronunciamento do Supremo Tribunal Federal pela constitucionalidade de tais políticas (ADPF 186/ 2012) e na promulgação da Lei Federal 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas) que torna obrigatória sua implementação pelas universidades públicas de todo o país¹⁰⁶. Tanto na recente lei como em boa parte das experiências decorrentes dela (e de algumas que a antecederam), considera-se entre os segmentos aos quais se dirige a reserva de vagas a categoria “autodeclarados indígenas”, percebida como uma parcela da população brasileira a qual se justifica uma reparação histórica por meio de políticas paliativas, da mesma maneira que a outras “minorias”, como pessoas negras (pretas e pardas) e pessoas com deficiência¹⁰⁷.

Esse cenário das políticas afirmativas nas universidades encontra-se com outro, protagonizado por estudantes indígenas, com forte apoio do movimento indígena. São esses estudantes, recém egressos do ensino médio, cuja implementação também é recente em muitas áreas indígenas (GRUPIONI 2008), que demandam acesso ao Ensino Superior, visando tanto à formação em Licenciaturas específicas que lhes permitam atuar como professores nas escolas indígenas, como à continuidade de seus estudos em áreas de formação diversas. A aproximação desses dois movimentos que, de alguma maneira, impulsinam um ao outro, gerou o cenário da presença indígena nas universidades brasileiras que conhecemos hoje: milhares de estudantes, provenientes

106 Para mais informações sobre as políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras, recomendo o abrangente panorama descritivo e analítico intitulado “A política de cotas no ensino superior” (CARVALHO, 2016), que trata, inclusive, de problemas da Lei Federal 12.711/2012, cuja formulação não considerou boa parte do conhecimento acumulado em experiências que ocorriam há mais de uma década.

107 Mais recentemente, ampliam-se os segmentos aos quais se dirigem as políticas afirmativas, como para quilombolas e pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis). Um exemplo é o sistema de cotas recentemente aprovado para os cursos de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (ver reportagem intitulada “Sistema de cotas na pós-graduação é aprovado na UFBA”, disponível em: <https://www.ufba.br/noticias/sistema-de-cotas-na-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-aprovado-na-ufba>, último acesso em 11/04/2017).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

de várias regiões do país, com trajetórias escolares e de formações diversificadas, em quase todas as universidades públicas¹⁰⁸.

Para que se mantenham nas universidades, além do acesso, são também fundamentais políticas e mecanismos de permanência, como auxílio à moradia, ao deslocamento, à alimentação, a tutorias e apoios pedagógicos, a bolsas de pesquisa etc. Atendidos por tais políticas, muitos estudantes indígenas conseguem levar a frente suas formações universitárias, mesmo com todos os desafios que a elas e eles se apresentam, e conquistam seus diplomas.

Ainda assim, ampliar as oportunidades de acesso e permanência na instituição considerada, em geral, como *locus* do saber não garante, necessariamente, um efeito que, muitas vezes, se espera dessas experiências: que possam transformar a universidade em um espaço que comporte a pluralidade de regimes de conhecimento. É o que afirma Felipe S. M. Cruz, estudante Tuxá¹⁰⁹ de pós-graduação em Antropologia Social na Universidade de Brasília:

No processo de abertura de vagas em universidades para indígenas, muitas vezes, percebi na comunidade acadêmica uma retórica de inserção que pararia no acesso. Este se apresentaria como um fim em si mesmo, ainda

108 Os dados sobre o número de estudantes indígenas cursando Ensino Superior no Brasil não são fáceis de serem encontrados, especialmente por se tratar de um cenário em constante movimento – de implementação de novos programas, de novos ingressantes, de variação nos índices de transferência de cursos e de desistência e, mais recentemente, de egressos; o que, em parte, justifica a dificuldade na produção e atualização dos dados. Uma informação produzida pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) estimava em 2010 um número de 06 mil estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior em todo o Brasil (CINEP, 2010: 205). Geralmente, encontramos com mais detalhamento alguns levantamentos que indicam quais os tipos de programas que as universidades públicas possuem voltados ao acesso de candidatos indígenas, o que nem sempre consegue demonstrar a realidade desse cenário, principalmente se levarmos em conta que eles não incluem dados sobre o Ensino Superior privado, no qual o público indígena é raramente considerado, apesar de sua expressiva existência. Por exemplo, o levantamento realizado por Kawakami e Jodas (2013), entre os anos de 2001 e 2011, identificou que, das 225 Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil (federais, estaduais e municipais), 114 possuíam alguma medida de ação afirmativa para ingresso nos cursos de graduação e, dessas, 67 incluíam o público indígena nessas medidas; considerando tanto a implantação de sistemas de reserva de vagas ou de vagas suplementares ou ainda de acréscimo de pontos (bônus) em cursos regulares, como também a criação de cursos específicos de licenciatura intercultural.

109 Povo Indígena que vive no Estado da Bahia.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

que se pretenda evidenciar a partir dele um projeto de “universidade plural” (CRUZ, 2016: 09, aspas do autor).

Para que esse projeto possa ser efetivado, segundo ele, são necessárias muitas mudanças:

Seria preciso rever cursos, repensar espaços de discussão e incrementar currículos. Seria preciso uma verdadeira abertura epistêmica, desfazendo a episteme que está atualmente em curso nas universidades, que é altamente monolítica, isto é, fechada tanto para outras formas de conhecimento como para o próprio Outro (op.cit.: 10/11).

No final dos anos 1990, um debate muito semelhante era colocado pelas experiências de escolas indígenas e de cursos de formação de professores indígenas¹¹⁰. A Constituição Federal de 1988 (capítulo 210, parágrafo 2º) garantiu aos povos indígenas o direito à diferença, o que lhes permite a manutenção de seus modos de vida e de seus regimes próprios de ensino e aprendizagem. A questão que passou a imperar, a partir de então, era como traduzir esse direito para uma instituição considerada exterior a esses povos. Entre os muitos desafios, Aracy Lopes da Silva (2001) apontava para o desafio, nas escolas indígenas, da homogeneização e padronização de práticas de conhecimento tão plurais, especialmente ao torná-las políticas de Estado, como nos relembra Clarice Cohn em recente trabalho (2014). Esse risco também se coloca ao Ensino Superior, em especial quando estudantes indígenas ingressam em cursos regulares (que não se voltam somente à formação de indígenas), cujas metodologias e currículos são pensados independentemente de suas presenças.

110 Ver, por exemplo, a coletânea de trabalhos organizada por Aracy Lopes da Silva e Mariana K. L. Ferreira no início dos anos 2000, que reflete, entre muitas coisas, algumas análises dos debates presentes no MARI – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, M.K.L., 2001).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Desse modo, é fundamental entender do que se trata o direito à diferença para além de uma perspectiva multicultural relativista. É preciso refletir sobre como permitir na universidade uma composição de diferentes regimes de conhecimento que se produzam em interação, em diálogo. Desafio que se amplia ao reconhecermos que se trata de uma instituição na qual impera um regime específico (que podemos chamar de ocidental, científico, cartesiano, moderno, etc.).

Eu gostaria de começar afirmando que há, sim, muitas potencialidades na simples presença dos estudantes indígenas nas universidades – ainda que, por vezes, ela seja menosprezada. Afirmo isso por um motivo muito básico, mas nem por isso simples: porque essa presença, assim como toda condição de seres existentes no mundo¹¹¹, envolve tanto uma dimensão ontológica (existencial/física – no sentido de ser alguém) como epistemológica (intelectual/reflexiva – no sentido de pensar-se como alguém)¹¹². Em poucas palavras: se estudantes indígenas estão presentes nas universidades, tudo o que elas e eles são, ou podem vir a ser, está também presente junto delas/deles. Não é possível separar o processo de reflexão intelectual, epistemológico, do processo de constituição da pessoa, de seu corpo, de ser quem se é.

Contudo, em um contexto como esse, de ingresso nas universidades por meio de políticas afirmativas, temos a impressão de que a dimensão reflexiva se sobressaia. Tais políticas se apoiam em dispositivos jurídicos que categorizam identidades – os mesmos acionados nas conformações de etnias, por exemplo –, mas, esse não é o único motivo que faz com que estudantes indígenas passem a refletir sobre quem são, porque, afinal, elas/eles não se tornam indígenas por acessarem a categoria “candidata/o indígena” dessas políticas. E isso, precisamente, porque nunca deixaram de sê-lo. O principal fator é que, nesse contexto, as relações entre alteridades são enfatizadas, o que faz emergir também de modo mais enfático um processo de reflexão¹¹³. É a partir disso, das relações que constroem em suas experiências universitárias, que esses estudantes *atualizam* suas

111 Que não se esgota na condição humana somente, podendo abarcar todos os sujeitos que se pensam como existentes e comunicáveis no mundo (animais, plantas, seres “extra-humanos”, etc.).

112 Separação, essa, somente válida para fins analíticos, uma vez que são dimensões nunca desconectadas.

113 Como nos diz Roy Wagner: “a compreensão de uma outra cultura envolve a relação entre duas variedades do fenômeno humano; ela visa a criação de uma relação intelectual entre elas, uma compreensão que inclua ambas” (2010 [1981]: 03).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

“indianidades”, seus “modos de *devoir*” indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 2006)¹¹⁴. Um processo constante, incessante. Mas, que também pode provocar afecções em seus corpos, pois, como afirmei acima, essa desconexão entre intelecto e corpo é apenas uma ilusão (ocidental, moderna, etc.).

Era exatamente para isso que apontava um senhor Guarani Kaiowá, reconhecido por ser um grande rezador da região de Dourados/MS, ao questionar enfaticamente João Paulo Lima Barreto, estudante Tukano (*Yepamahsã*)¹¹⁵, que cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM, em um evento acadêmico ocorrido em outubro do ano passado¹¹⁶. Após assistir atentamente a apresentação de João Paulo sobre sua pesquisa na universidade¹¹⁷, o senhor Guarani Kaiowá o questionou, dizendo: “Mas na universidade, na antropologia, você deixa de ser índio?”. E João Paulo, aparentando tranquilidade, respondeu: “Eu frequento a universidade e moro na cidade, mas quando eu vou ao mercado comprar peixe, eu não compro os peixes que geralmente todo mundo gosta, como pirarucu e tambaqui, eu compro outros [e passou a citar alguns nomes de peixes que desconheço], que aprendi com meu pai que são melhores”¹¹⁸. Ao acessar o viés da alimentação, daquilo que se deve comer, João Paulo demonstrou que “deixar ou não de ser índio” está condicionado à constituição do seu corpo, e que estar na universidade, realizando uma

114 Para concordar com a definição de Eduardo Viveiros de Castro, ao afirmar que: “índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de ‘estado de espírito’. Um modo de ser e não um modo de aparecer. Na verdade, algo mais (ou menos) que um modo de ser: a indianidade designava para nós um certo modo de *devoir*, algo essencialmente invisível mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de ‘diferença’ anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade. (Um dia seria bom os antropólogos pararem de chamar identidade de diferença e vice-versa.)” (2006: 02, grifo do autor).

115 Povo indígena que vive no Alto Rio Negro/ Amazonas/ Brasil. Tukano é o termo mais conhecido, mas acrescento *Yepamahsã* por ser a maneira como, recentemente, os estudantes que acompanho têm utilizado para se (auto)referirem em seus trabalhos. O uso do recurso textual itálico se deve ao fato de ser uma palavra de língua indígena tukano (*yepamahsã*).

116 Trata-se do Seminário Internacional de Etnologia Guarani, realizado entre os dias 06 e 08 de outubro de 2016, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no município de Dourados/MS/Brasil.

117 Voltaremos ao conteúdo da apresentação mais a frente.

118 Ao longo desse trabalho, citarei várias falas que ocorreram em momentos públicos, como eventos acadêmicos, e para tanto utilizo também o recurso das aspas.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

reflexão antropológica sobre conhecimentos tukano (*yepamahsã*), não anula essa condição. Resposta, essa, que satisfaz a liderança Guarani Kaiowá, dada sua aparente aquietação após ouvi-la.

Em outro momento¹¹⁹, Ariabo Kezo, estudante Umutina-Balatiponé¹²⁰, recentemente formado em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), também apontava, para algo semelhante ao falar sobre o Centro de Culturas Indígenas (CCI), criado pelos estudantes indígenas nessa universidade¹²¹. Ele esclarecia que o CCI, além de ser um espaço de discussão sobre as demandas dos estudantes indígenas ao longo de suas formações, tinha como objetivo principal “a organização e promoção de atividades culturais, como danças e músicas”. O que, segundo ele: “não é só político, mas também para fortalecer a energia, o espírito, que fica fraco por causa da distância de casa, da terra, do povo”. Essa fala parece articular as duas dimensões as quais eu me referia mais acima, pois, para Ariabo, promover atividades culturais pelo CCI não possui somente o propósito de demonstrar para outras pessoas na universidade o que são suas “culturas” através de danças e músicas (a dimensão reflexiva, o “político”), mas serve, principalmente, para fortalecer seus corpos (a dimensão existencial/constitutiva).

Em outro evento científico, ocorrido em 2013 na UFSCar¹²², que também contou com a participação de estudantes indígenas dessa instituição, Wander Deivid Tupiniquim¹²³, estudante de Engenharia Mecânica, e Jaime Mayoruna¹²⁴, estudante de Ciências Sociais, à época, ao serem questionados sobre o risco de “perderem a cultura após ingressarem na universidade” (questão feita

119 Em julho de 2015, na Mesa Redonda intitulada “Povos Indígenas, Educação Superior & Ações Afirmativas: Discutindo Experiências”, da II SBPC Indígena (ligada à 67ª. Reunião Anual da SBPC).

120 Povo indígena que vive no Estado do Mato Grosso/ Brasil.

121 A UFSCar iniciou um Programa de Ações Afirmativas no ano de 2008, que possui 01 (uma) vaga adicional em cada curso de graduação, a cada ano, reservada para candidatas/os indígenas de todo o país. A seleção é realizada por meio de processo específico. Atualmente, há mais de uma centena de estudantes indígenas matriculados em quase todos os cursos da universidade. Para mais detalhes sobre o Programa, o primeiro processo seletivo específico e as primeiras experiências de estudantes indígenas nessa universidade, eu sugiro acessar minha dissertação de mestrado (DAL BO, 2010).

122 A II Jornada de Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais, em 2013.

123 Povo indígena que vive no Estado do Espírito Santo/ Brasil.

124 Povo indígena que vive no Estado do Amazonas/ Brasil e no Peru, também conhecido como Matsés.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

por uma estudante de pós-graduação em Antropologia que assistia o evento), responderam: “Perder a cultura? Bom, a cultura sou eu”, disse Wander, e: “Eu não sei se eu tô perdendo cultura, eu tô vivendo”, falou Jaime.

Essa recorrência à noção de cultura, que é notável nos debates sobre o tema da presença indígena na universidade, auxilia-nos a retomar o rumo da argumentação nesse trabalho sobre as potencialidades da presença indígena com relação às expectativas de transformação da universidade.

Como aponta Manuela Carneiro da Cunha (2010), a noção de cultura, apesar de provida principalmente de antropólogos, passou a ser adotada e renovada por povos indígenas, “e tornou-se um argumento central [...] não só nas reivindicações de terras como em todas as demais” (CARNEIRO DA CUNHA, 2010: 312). Mas, como também afirma, as diferentes aplicações dadas a essa categoria analítica se prendem a diferentes universos de sentido. Cultura, segundo a autora, pode se referir a “esquemas anteriorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem um certo grau de comunicação em grupos sociais” (op.cit.: 313). Mas “cultura”, que para colocar em evidência recorre ao recurso das aspas, também pode se tratar de um “metadiscorso reflexivo sobre cultura” (op.cit.: 373), utilizado “como recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional” (op.cit.).

Sendo assim, a presença dos estudantes indígenas nas universidades impõe a presença da cultura ou, melhor, das culturas (não aspeadas), que estão, a todo momento, operando enquanto movimentos em constante produção e transformação, abertos a novas aquisições/aprendizados/experiências. Mas, essa presença também impulsiona um movimento de reflexão sobre cultura(s) – que, por sua vez, segundo Manuela Carneiro da Cunha, pode gerar “cultura(s)”, aspeada(s). É importante, todavia, notar que há muitos riscos nos efeitos gerados por esse movimento. Um deles é resultar na produção de uma diferença estagnada, ou seja, de uma identidade que solepe a multiplicidade dos modos de existir e de conhecer em ideias padronizadas, genéricas e homogêneas. É o que diz Clarice Cohn ao refletir sobre a possibilidade (ou não) da escola indígena respeitar a cultura, em referência também ao trabalho de Carneiro da Cunha, ao afirmar:



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Infelizmente, na prática, assim como nas formações específicas para professores indígenas, é da “cultura” que se trata. No entanto, a cultura (sem aspas) está na escola: não pode deixar de estar. Ela entra na escola quando nela entra o aluno ou a aluna indígena, o professor ou a professora indígena. Mas, na maior parte das vezes ela entra despercebida e corre o risco de ser escanteada e sucateada por um predomínio da concepção da cultura como sendo aquela, a aspeada (COHN, 2014: 316).

Podemos perceber que, mais recentemente, o mesmo tem ocorrido com a noção de conhecimento. Assim como em todos os lugares os povos indígenas se vêem tendo que refletir sobre cultura, o que os leva a produzir “cultura”, muitos estudantes indígenas, nas universidades, também se encontram na situação de refletirem sobre conhecimento, e acabam, muitas vezes, por produzir “conhecimento” – ou, ainda, como se convencionou adjetivar em alguns lugares, “conhecimento tradicional”. Contudo, ao invés de voltar a atenção ao aspecto “objetificante” ou “reificante” desse movimento, acredito ser mais interessante perceber como ocorrem os processos de reflexão e tradução que se dão na passagem de conhecimento para “conhecimento”, considerando, especialmente, as relações ativadas por esses engendramentos e seus efeitos¹²⁵. Passemos a isso.

Em outra parte de sua fala, citada mais acima, Ariabo Kezo afirmava que “as ações afirmativas são mais do que uma medida provisória para eliminar a desigualdade, elas permitem que os estudantes indígenas mostrem na universidade a presença da diversidade cultural e

125 Nesse sentido, algo próximo do que diz Marcela Coelho de Souza (2014), ao questionar: “Mas qual o efeito de desacoplar as pessoas e o que elas sabem de modo que esse conhecimento abstraído se torne disponível para transações além do círculo de suas relações, passadas ou presentes? Como passar da participação para a transmissão? (Note-se, todavia, que minha preocupação é menos com a ‘objetificação’ ou ‘reificação’ do conhecimento indígena que estes processos reconhecidamente implicam, isto é, com os efeitos dos processos sobre o conhecimento abstraído na forma de resultado ou produto do ato de conhecer, e assim com a separação entre processos e produtos do conhecimento, do que sobre os seus efeitos entrecruzados sobre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido)” (COELHO DE SOUZA, 2014: 212). Voltarei a isso mais adiante.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

epistemológica”. E acrescentava: “elas são uma medida de autodeterminação, de trazer identidade étnica para a universidade, de trazer experiência, sem perder a essência, mas para *somar*”. Segundo ele, para isso, era preciso “modificar a estrutura da universidade, a partir da nossa presença, das nossas *reflexões*. E estamos *nos movimentando* para isso”.

Um dos resultados desse movimento foi a conquista, em 2012, do CCI na UFSCar, que, segundo também dizia Ariabo Kezo, “necessário para que conseguíssemos dialogar com a instituição”, pois possibilita aos estudantes indígenas discutirem sobre suas dificuldades e apresentarem suas demandas de modo coletivo, mais “fortalecidas”. Foi por meio do CCI, por exemplo, que, em 2013, organizaram o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), que ocorreu em setembro desse mesmo ano. O evento contou com a participação de aproximadamente 400 pessoas, entre estudantes, professores, pesquisadores e lideranças indígenas, com comitivas de 27 universidades, representando 51 povos indígenas de todo o país¹²⁶. Sua realização, sem dúvida alguma, marcou a experiência dos estudantes que participaram da elaboração, permitindo a eles não somente uma ampliação de seus conhecimentos sobre a organização de eventos acadêmicos e da estrutura universitária necessária para tanto, mas também uma demonstração da potencialidade de suas presenças na universidade e da qualidade das relações que compõem nesse ambiente.

Além do I ENEI, outras atividades aconteceram e continuam acontecendo na UFSCar organizadas pelo CCI, como anualmente a Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, e em 2015 a II SBPC Indígena. Retomando a fala acima de Ariabo Kezo, para ele, a presença dos estudantes indígenas coloca para a universidade uma diversidade cultural e epistemológica. Nós vimos também em sua fala que a conquista de um espaço como o CCI, que representa a coletividade dos “estudantes indígenas da UFSCar”, tratou-se de um movimento de expressão de suas demandas que se mostrou mais eficaz no diálogo com a política institucional da universidade. Não estaria, portanto, esse movimento também falando de conhecimento? A percepção e o entendimento que

126 Segundo o documento final do evento: “A ideia foi a de, ao invés de fazer mais um evento acadêmico em que a fala é dos não-indígenas, chamar ‘nossas lideranças, que nos são nossa inspiração’, como formulou Mayara Suny na primeira reunião em que apresentou a proposta ao Mg. Reitor Prof. Targino”. Havia na UFSCar, naquele momento, 77 estudantes indígenas, sendo que 39 participaram da comissão que organizou o evento. O documento final do I ENEI está disponível em: http://www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/enei_docfinal.pdf. Último acesso em 21/04/2017.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

esses estudantes desenvolvem sobre o modo de se relacionar com a política institucional não é também uma maneira de produzir conhecimento? Em outras palavras, seus modos de experimentar e vivenciar a universidade – construindo, agregando e potencializando diferentes relações – não devem ser considerados modos de conhecimento?

Ainda que de modo breve, proponho com essa reflexão afirmar que é necessário olhar para as experiências desses estudantes indígenas para além do que aprendem e de como aprendem nas salas de aula. É preciso dar atenção às relações que constroem e aos espaços que criam e ocupam nas universidades. É preciso, portanto, pensar sobre os modos de conhecimento e sobre os próprios conhecimentos não como algo dado, pronto, passível de transcender às experiências desses estudantes. Mas, sempre, necessariamente, como novas produções, frutos de relações, e de processos de reflexão e tradução, que ocorrem em suas experiências de modo imanente. Assim, os conhecimentos gerados nesses processos podem ser muitos, e muito diversos. Como também disse Ariabo Kezo, em uma fala apresentada em outro momento¹²⁷: “Querendo ou não, os conhecimentos acabam *aflorando*”.

E sua experiência universitária traz muitos exemplos disso. Além de ter sido representante discente dos estudantes indígenas da UFSCar no órgão gestor das ações afirmativas dessa universidade e de ter participado de muitas atividades, apresentações, palestras e entrevistas, ele também produziu dois livros frutos de suas pesquisas no curso de graduação em Letras. Um deles, chamado *Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental* (QUEZO, 2012), apresenta uma proposta metodológica e ortográfica para o idioma umutina-balatiponé, considerado pela UNESCO como uma língua “extinta”. Segundo Ariabo, o livro “traz expressões, palavras do cotidiano das crianças. Muitas falam no dia a dia, mas não sabem ler e escrever”¹²⁸. O outro, intitulado *Boloriê: a origem dos alimentos* (KEZO, 2015), é uma narrativa oral, “típica do povo

127 Na Mesa Redonda intitulada “Presença Indígena no Ensino Superior”, da I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, realizada em abril de 2015.

128 Fala retirada da matéria jornalística de 19/04/2015 intitulada “Indígena diz que 19 de abril não existe: ‘Estamos na história todos os dias’”, do site Globo.com (G1 São Carlos e Araraquara), disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/04/indigena-diz-que-19-de-abril-nao-existe-estamos-na-historia-todos-os-dias.html>. Último acesso em 18/04/2017.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

indígena Balatiponé, que conta de forma bastante criativa como se deu o processo de surgimento dos alimentos”, conforme consta na contra-capá. Ambos foram produzidos com o principal intuito de fomentar atividades nas escolas umutina-balatiponé, mas Ariabo demonstra também a intenção de fazer circular esses conhecimentos o máximo possível, como afirma nas primeiras páginas do seu segundo livro: “É honroso e enriquecedor partilhar este saber tanto com as pessoas que pertencem ao povo, quanto com aquelas que não pertencem” (KEZO, 2015). Infelizmente, em minha pesquisa, não consegui acompanhar os processos de produção desses materiais, mas pude conhecer um pouco da trajetória de formação de Ariabo Kezo e perceber, nela, a emergência de uma figura central entre os estudantes indígenas da UFSCar, tanto por seu papel político de representação frente às instâncias institucionais, quanto por seu interesse acadêmico por pesquisas que buscavam refletir sobre os conhecimentos de seu povo. Por essas razões ele é também uma pessoa de destaque nesse trabalho.

Mencionarei rapidamente outro exemplo, que envolve alguns estudantes Xavante¹²⁹, que fazem cursos de Pedagogia e Geografia no campus da UFSCar localizado na cidade de Sorocaba, e que construíram um projeto de agroecologia em suas aldeias, com o apoio de um professor dessa área. Apesar de não conhecer detalhes sobre o projeto e nem se, de fato, ele foi realizado, pelo pouco que ouvi desses estudantes apenas a proposta da parceria entre a universidade e suas comunidades indígenas já foi o suficiente para estreitar relações entre eles e o professor em questão, entre o professor e lideranças das comunidades e, principalmente, entre os estudantes indígenas e as próprias lideranças, consideradas por eles como importantes conhecedores.

Contraditoriamente a isso, é comum ouvir de lideranças indígenas, especialmente daquelas consideradas como detentoras dos conhecimentos, que os jovens não se interessam mais em aprender esses conhecimentos. Essa também é uma fala bastante presente nos eventos acadêmicos que envolvem o tema do ingresso de estudantes indígenas nas universidades. Nesses espaços, muito se questiona sobre o “retorno” que esses jovens darão às suas comunidades indígenas. Sobre isso, certa vez, Mayara Suni, Terena¹³⁰, estudante de Ciências Sociais na UFSCar, comentou: “Por que

129 Povo indígena que vive no Estado do Mato Grosso/ Brasil.

130 Povo indígena que vive nos Estados do Mato Grosso do Sul e de São Paulo/Brasil.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

‘retorno’? Não acho que eu saí de lá, eu ainda pertencço à comunidade”. A ideia do “retorno” parece pressupor uma quebra, uma ruptura, um desligamento – e essas não são condições que encontrei nas experiências desses estudantes. Ao contrário, como vimos acima, pode-se notar em muitas delas um grande interesse em refletir sobre os conhecimentos ligados a seus povos. Ainda que, algumas vezes, isso parta de um estímulo ou de uma demanda de professores e de projetos acadêmicos, é necessário o interesse da/do estudante para que esse movimento se efetive. E, para tanto, é preciso que ela/ele recorra às pessoas que conhecem, ou seja, que são consideradas por deterem e dominarem os conhecimentos. Essa busca pelo conhecimento, por sua vez, ativa relações, potencializa alguns laços que estavam esfriados ou distantes. Há muitos casos de estudantes indígenas que não retornavam para suas aldeias ou comunidades há muito tempo, porque seus pais foram morar na cidade, se distanciando das famílias e de seus modos de vida. E isso passa a ser reconectado por esses estudantes por meio de interesses despertados em pesquisas e projetos acadêmicos, como aconteceu com Erinelson Manchineri¹³¹, que cursa Ciências Sociais na UFSCar.

Porém, justamente por ser um contexto diferente, de formação universitária, é preciso entender que não se tratam dos mesmos processos de produção e circulação de conhecimentos que ocorrem em contextos ideais, em aldeias e comunidades, por exemplo. Sobretudo, porque os métodos diferem. Por isso, é preciso também considerar conflitos, como as situações em que se aplicam acriticamente determinadas metodologias de pesquisa científica que utilizam ferramentas como entrevistas, questionários, gravador, etc., que podem, em muitos casos, desrespeitar éticas indígenas contidas nos modos de acessar e adquirir conhecimentos (cf. CABRAL DE OLIVEIRA & KEESE DOS SANTOS, 2014). Há ganhos e prejuízos. Mas, importa ouvir o que dizem os estudantes indígenas, e eles insistem na ideia de somar.

Para tanto, para que seja possível conhecer suas trajetórias e todas as relações que elas compõem, devemos considerar cada experiência como única, singular. Acima de tudo, porque ela compreende uma busca pessoal e ativa. O que faz com que os conhecimentos gerados a partir

131 Povo indígena do Estado do Acre.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

desses processos sejam, também, muito particulares, por serem diretamente conectados às pessoas neles envolvidas¹³².

Acompanhar algumas experiências de estudantes indígenas do PPGAS/UFAM¹³³ deixaram todas essas questões ainda mais evidentes para mim.

No início de 2015, tive a oportunidade de conhecer o Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI), pertencente ao PPGAS/UFAM. Naquele momento, participavam ativamente dele três estudantes indígenas: João Paulo Lima Barreto (já citado nesse trabalho), que ingressou no mestrado em 2011, concluiu o curso em 2013 e ingressou no doutorado em 2016; Dagoberto Lima Azevedo, que ingressou no mestrado em 2014, concluiu o curso em 2016 e acaba de ingressar no doutorado nesse ano de 2017; e Gabriel Sodre Maia, que ingressou no mestrado na mesma turma que Dagoberto e também o concluiu ano passado. Cada um desses estudantes ingressou nos cursos com uma proposta de pesquisa individual, mas todos os três participam do NEAI, cujos professores coordenadores, Gilton Mendes dos Santos e Carlos Dias Jr., são também orientadores em suas pesquisas. Outra condição importante também os aproxima: os três são Tukano (*Yepamahsã*) da região do Alto Rio Negro, Estado do Amazonas. Ainda que apresentem muitas diferenças entre si – como as localidades de nascimento e vivência na infância, as descendências familiares e as trajetórias de formação no nível de graduação, entre outras –, eles parecem desenvolver interesses e objetivos muito próximos com relação a suas pesquisas, que são, também, na maior parte do tempo, refletidas em conjunto por eles nesse núcleo. É possível que essa proximidade se deva por terem sido, eles, os únicos estudantes indígenas desse núcleo durante os anos em que realizei minha

132 Essa característica de aquisição do conhecimento é ressaltada em muitos trabalhos antropológicos sobre modos de saber ameríndios, entre eles no texto de Cabral de Oliveira & Keese dos Santos (2014: 123), quando afirmam, a respeito dos Guarani Mbya: “[...] cada pessoa deve adquirir um saber por caminhos próprios, o “ensinador” (como gosta de falar o xeramõi xondaro) não tem como função transmitir um saber a um neófito, mas de estimulá-lo para que ele consiga elaborar um entendimento ou uma habilidade, o que no limite gera conhecimentos particulares”.

133 O PPGAS/UFAM conta, desde 2010, com políticas afirmativas voltadas para candidatas indígenas no seu processo seletivo, reservando vagas suplementares e estipulando modificações na avaliação de seleção desses candidatas, processo que sofreu algumas interrupções e alterações ao longo desses anos. Entre os anos de 2011 e 2014, recebeu 12 estudantes indígenas no curso de mestrado, em diferentes linhas de pesquisa e sob a orientação de diversos professores. Informações obtidas na secretaria do PPGAS/UFAM, em 14/05/2016.

pesquisa, 2015 e 2016¹³⁴. Porém, esse fato, de por esses dois anos participarem do NEAI somente esses três estudantes, não é obra do acaso. Ele se deve a uma conexão bastante declarada entre eles e os professores coordenadores do núcleo. Essa conexão se dá por uma motivação teórica em comum: segundo nos informou o professor Gilton, desde 2009, ele e seu colega Carlos têm manifestado o interesse em orientar pesquisas de estudantes indígenas por acreditarem em uma premissa que defendiam em um artigo publicado naquele ano, no qual afirmavam:

Se a antropologia nos instrumentaliza a captar e conferir sentido aos fatos nos diferentes contextos culturais – de outras sociedades e de *nossa* própria – é de se apostar que os “intelectuais indígenas” estarão, assim, procedendo de igual maneira, tendo algo a nos dizer com base em seus princípios epistemológicos, não apenas sobre si, mas *sobre nós*, num efeito de “antropologia cruzada” (MENDES DOS SANTOS & DIAS JR, 2009:138, grifo dos autores).

No mesmo trabalho, ao comentarem sobre o recente crescimento da procura e do acesso de povos indígenas e outros povos tradicionais ao conhecimento acadêmico-científico, diziam:

O enfrentamento da *diferença*, no entanto, tem ficado a desejar, o que evidencia o quanto ainda precisa ser feito para o estabelecimento de uma

134 Como vimos na nota acima, eles não são os únicos estudantes indígenas do PPGAS/UFAM, mas foram aqueles cujas experiências eu consegui acompanhar. Isso se deveu à possibilidade de construção da minha pesquisa com eles, tanto por participarem de um núcleo de pesquisa com atividades cotidianas, o que me permitia ter o que acompanhar, quanto por terem aceitado com muito interesse minha proposta de pesquisa, demonstrando, inclusive, abertura para que eu participasse das atividades do núcleo. Nesse período, João Rivelino Rezende Barreto, também Yepamahsã (Tukano), que realizou seu mestrado pelo PPGAS/UFAM entre os anos de 2010 e 2012, frequentava ocasionalmente as atividades do NEAI, pois estava morando em Florianópolis/SC, onde realizava seu doutorado no PPGAS/UFSC.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

relação menos assimétrica e um diálogo mais fecundo entre conhecimentos científicos e conhecimentos indígenas (op.cit., 2009: 140, grifo dos autores).

Segundo me disseram esses professores, foram essas as pretensões que os levaram ao desafio de receber esses estudantes e de orientar suas pesquisas, deixando-as bastante claro a eles, que ou já se identificavam com elas ou passaram também a compartilhá-las. A conexão, portanto, parece estar nesse ponto de interesse em comum, formulado pelos professores e que instigou os estudantes. João Paulo também fala sobre isso em sua dissertação de mestrado, intitulada *Wai-Mahsã: Peixes e Humanos – Um ensaio de Antropologia Indígena* (BARRETO, 2013). Ele diz que, a princípio, não se sentia muito entusiasmado com a experiência acadêmica, pois achava que ela, inclusive na Antropologia, “não fazia outra coisa senão continuar a contaminar os alunos indígenas com as ‘teorias imperantes’” (BARRETO, 2013: 21). Sua motivação para ingressar na Antropologia, então, se deu apenas pela possibilidade de “‘estudar os Brancos’, algum ritual, um fenômeno social ou até mesmo os antropólogos” (op.cit.), sugestão manifestada por ele ao professor Gilton, que enxergou nela uma oportunidade de realizar a aposta colocada em sua fala no trecho acima.

Inspirado pela leitura dos trabalhos do antropólogo Roy Wagner e pelo entusiasmo e parceria de seu futuro professor-orientador, João Paulo elaborou uma proposta de pesquisa na qual pretendia realizar uma etnografia de um laboratório de Ictiologia, buscando, “um olhar indígena (tukano) sobre a ciência” (op.cit.: 22). Logo no começo, porém, surgiram os primeiros desafios, como ele aponta:

Fazer um estudo da ciência implicava lançar mão da etnografia do laboratório e promover debate com os autores, o que não era meu objetivo. Por outro lado, o que seria uma *antropologia reversa*? Uma antropologia reversa ou cruzada talvez pudesse ser feita por um conhecedor indígena que não estivesse preocupado com a sua “tradução”, em termos antropológicos, para fora de sua comunidade ou de seus pares. Assim, eu estava numa encruzilhada, nem um e nem outro (op.cit., grifo do autor).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Esse comentário sobre a “antropologia reversa” é muito importante para a reflexão que proponho nesse trabalho. Não à toa, ele se encontra na introdução da dissertação de João Paulo, escrita por ele após a conclusão da pesquisa, quando já podia olhar para ela e refletir sobre os desafios que enfrentou. Pelo o que entendo, ele afirma que uma antropologia reversa só seria aquela na qual o antropólogo não precisasse traduzir, “em termos antropológicos”, ou seja, trazer de volta à (essa) Antropologia, seu material de estudo, suas reflexões, seus conceitos. O trabalho de João Paulo não caminhou nesse sentido, pois, como explica, ele percebeu a necessidade de retornar à Antropologia para realizar o que chama de “reflexividade” sobre os conhecimentos e os conceitos explorados em sua pesquisa. Vejamos rapidamente como ele chegou a isso.

Após algum tempo realizando sua pesquisa de campo no laboratório de Ictiologia, ele começou a se sentir, cada vez mais instigado a buscar entender mais sobre o próprio conhecimento tukano. Pois, quanto mais ele aprendia sobre as classificações científicas dos peixes, mais ele percebia que não detinha o conhecimento tukano sobre isso (e sobre muitas coisas). Ocorria, com isso, um movimento que ele chamou de “antropologia *yo-yo*” (op.cit.: 26), que penso ser o movimento fundamental do exercício antropológico, captado de maneira clara por João Paulo ao afirmar: “na medida em que eu ia para o laboratório, mais eu era incitado ao conhecimento tukano em relação aos peixes, mais eu mergulhava na compreensão da teoria indígena sobre os *wai-mahsã* e os *wai*¹³⁵” (op.cit.). Mergulhar na compreensão da teoria indígena, para ele, era ir além de exprimi-la por meio de narrativas míticas, como o fazem os conhecedores tukano, mas a partir de um exercício de *reflexividade* desse conteúdo “de modo inteligível, numa certa lógica, pensando num diálogo com a Antropologia” (op.cit.) e ainda, de “pensar sobre nossos conhecimentos, tratá-los nas formas de conceitos ou teorias” (op.cit.). Com isso, afirma:

135 Tratam-se das duas principais categorias exploradas em seu trabalho. Segundo ele, *wai* é a palavra tukano para “peixe”, já o conceito de *wai-mahsã* se refere a determinados “seres” que povoam e controlam o mundo terrestre e os recursos nele disponíveis, e com os quais os especialistas/conhecedores tukano se comunicam em suas práticas de conhecimento. Nesse trabalho, João Paulo optou por traduzir o conceito de *wai-mahsã* por “humanos invisíveis”, buscando desfazer o que chamou de um mau entendimento do termo causado por sua tradução literal como “peixe-gente”. Em momentos mais recentes, ele chegou à conclusão, junto de seu orientador e de outros colegas, nos quais me incluo, que, pela complexidade do conceito, não é possível encontrar um termo que o traduza literalmente.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Em suma, minha proposta de uma “antropologia indígena” não se dá pelo fato de ser um indígena antropólogo, mas porque me disponho a pensar os conhecimentos a partir dos conceitos indígenas, identificando-os e colocando-os em operação no processo de “tradução antropológica” (op.cit.: 25, grifos do autor).

Pensar os conhecimentos a partir de conceitos indígenas tem sido a aposta do NEAI, desde então. Um dos grandes projetos do Núcleo, que envolve professores e pós-graduandos indígenas e não indígenas, é construir uma enciclopédia dos conhecimentos tukano (*yepamahsã*). Dagoberto Azevedo e Gabriel Maia também se dispõem a isso, com recortes específicos, em suas dissertações de mestrado recentemente concluídas (AZEVEDO, 2016 e MAIA, 2016)¹³⁶. Para tanto, a principal estratégia utilizada é consultar os “especialistas” dos conhecimentos, aqueles que sabem mais, os *kumuã*, como dizem os pós-graduandos indígenas na língua tukano (*yepamahsã*). Mas, é importante notar que as pessoas que eles elegem como conhecedores são, geralmente, muito próximas de seus círculos familiares, em especial, seus pais – e o mesmo ocorre nas pesquisas dos três estudantes. E não parece se tratar de uma simples questão de comodidade, mas de uma opção propriamente tukano (*yepamahsã*), uma vez que, entre os Tukano (*Yepamahsã*), conforme já relatado em extensa literatura antropológica e também em conversas que tive com eles, o conhecimento deve ser transmitido patrilinearmente, ou seja, de pai para filho, de avô paterno para neto.

Para João Paulo, por exemplo, seu pai, Ovídeo Barreto, foi o principal interlocutor durante a pesquisa, como explica em sua dissertação. Se era necessário aprender melhor sobre os conhecimentos tukano (*yepamahsã*), não poderia ser com outra pessoa que não ele. O mesmo se passou com Gabriel Maia. O modo de se fazer isso, no entanto, partia de uma orientação metodológica relativa a um regime de conhecimento que não pertencia ao mundo tukano (*yepa-*

136 Nota-se, nesse trabalho, uma preponderância da reflexão sobre a dissertação de João Paulo Barreto, em comparação com as dissertações de Dagoberto Azevedo e Gabriel Maia. Eu gostaria de esclarecer que isso se deve unicamente por uma questão dessas terem sido finalizadas muito recentemente, o que não me permitiu, ainda, debruçar-me exaustivamente sobre elas. Algo que pretendo fazer em trabalhos futuros.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

mahsã), a pesquisa científica antropológica. João Paulo conta que abordava seu pai com uma série de perguntas, na angústia de entender melhor os pontos que gostaria de explorar em sua pesquisa. Porém, seu pai não reagia do modo que ele, João Paulo, gostaria, pois não lhe fornecia respostas imediatas. Ele ia para seu quarto, acendia um cigarro, e só depois de um bom tempo, se voltava para o filho e começava a falar. E sua fala se desenrolava em um sentido muito específico, o mesmo das narrativas míticas tukano (*yepamahsã*). Para compreender essa atitude, era necessário que João Paulo dominasse não somente a língua tukano (*yepamahsã*), mas todo um idioma específico de mundo. Era necessário entender as intenções de seu pai, assim como as éticas e estéticas envolvidas nesse tipo de fala, e saber como reagir a ela. Sobre isso, em uma importante passagem da sua dissertação, João Paulo afirma: “Na maioria das vezes, os informantes indígenas costumam simplificar as noções e os conceitos mais complexos para facilitar o entendimento do diálogo com seu interlocutor. E esse não foi um problema para mim” (BARRETO, 200: 25). O interessante dessa passagem está no fato dela chamar a atenção não somente para a condição de João Paulo como pesquisador, mas, principalmente, para a agência do próprio interlocutor da pesquisa, o que é percebido por João Paulo, inclusive, por já ter vivido a experiência de ser um “informante”.

Com isso, eu gostaria de retomar a questão sobre a qualidade da relação construída durante a pesquisa, entre pesquisador e interlocutor. Seu Ovídeo, pai de João Paulo, por exemplo, tinha um interesse muito particular de transmitir conhecimento a seu filho, pois tinha esperanças de despertar nele o interesse por se tornar *kumu*, um conhecedor, como ele. Ainda que isso se desse em um contexto divergente do ideal, seu Ovídeo demonstrou um interesse especial pela pesquisa, o que provavelmente não ocorreria da mesma maneira caso ela fosse realizada por outra pessoa.

Há muitas coisas a serem notadas a partir disso. Uma delas é que esses pós-graduandos indígenas, mesmo que realizem suas pesquisas em um contexto no qual se utilizam de práticas pertencentes a um regime de conhecimento (científico, ocidental, moderno) diferente do ideal [nativo, tukano (*yepamahsã*)], eles não deixam de ser as pessoas que são para seus interlocutores de pesquisa – seus filhos, netos, sobrinhos. Assim, ao eleger seus familiares como seus interlocutores de pesquisa, eles ativam relações muito particulares e acabam, também, por *atualizar* práticas tukano (*yepamahsã*) de transmissão e produção de conhecimento, transformando-as. Ou seja, como



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

eu dizia acima, regimes de conhecimento são imanentes às pessoas, por isso eles podem ser ativados e transformados de várias maneiras, inclusive somando práticas externas.

Um exemplo muito instigante sobre isso é o que me contou Gabriel Maia, em uma conversa em outubro de 2016, no NEAI. Sua filha caçula havia nascido há poucos dias e, como de costume, ele entrou em contato por telefone com seu pai, que vive em Iauareté (povoado localizado na Terra Indígena Alto Rio Negro, no extremo noroeste da Amazônia), para pedir que ele se deslocasse até Manaus para realizar com a filha o *heri-porã* (nomeação da criança recém-nascida, que lhe confere proteção). Para sua surpresa, seu pai disse que enviaria o *bahsese* por skype (internet) e que ele mesmo, Gabriel, poderia realizá-lo na filha, pois já estava pronto para isso, já sabia o suficiente. Pelo o que pude entender do que Gabriel me contava, foi por meio da realização de sua pesquisa, na qual ele consultava o pai a todo momento sobre os conhecimentos tukano (*yepamahsã*), que ele foi considerado pronto para colocar em prática esse conhecimento.

De algum modo, a reflexão sobre o conhecimento permitiu, nesse caso, que ele fosse também apreendido e colocado em prática. Eu chamo a atenção novamente para o que eu dizia mais acima, sobre o equívoco de se considerar o processo de reflexão sobre conhecimento desconectado de um aprendizado incorporado, que afeta o corpo. Outro exemplo, e provavelmente o último desse trabalho por uma questão de limite de espaço, é o que me contou certa vez Dagoberto Azevedo, quando iniciava suas aventuras de pesquisa no mestrado. Sua vontade de acessar alguns conhecimentos que gostaria de entender melhor o fez realizar práticas que envolviam o consumo de substâncias alucinógenas de modo exacerbado. Ele passou a se sentir mal, com fortes dores de cabeça, insônia. E me explicou que recebeu a orientação por um conhecedor/especialista tukano (*yepamahsã*) de parar esse procedimento, pois ele estava tentando acessar conhecimentos para os quais ele não estava pronto e protegido o suficiente ainda (segundo ele me disse, eram “portas das casas dos *wai-mahsã*” que ele não poderia abrir). É preciso cautela também ao se refletir sobre os conhecimentos, é preciso cuidado e respeito ao se pensar e falar sobre eles, e, principalmente, é preciso muita atenção na escolha das pessoas com quem se irá fazer isso.

Desse modo, vemos que, ainda que esses estudantes busquem em suas pesquisas *abstrair* conceitos, compor teorias, o modo como o fazem envolve relações importantes com os conhecedores, que podem acontecer por meio de diversas práticas. Uma delas é ouvindo o que

chamam de *kihti*, as narrativas míticas – o que muitas vezes tenta ser evitado por eles, por serem longas, extensas. Mas, a partir do momento que sentam para ouvi-las, quem comanda a conversação são os velhos conhecedores. A posição e o interesse deles, portanto, devem ser considerados como pontos-chave nessas experiências.

Mas, lembremos, cada experiência é única, e os efeitos dessas práticas e relações são muito particulares. Para João Paulo, há, sim, uma distância entre a reflexão e a prática, como ele afirma em sua dissertação:

Para os conhecedores indígenas, o conhecimento é uma prática e não algo sobre o qual se “reflete”; ele é consciente, mas não teorizado. Não existe uma reflexão *sobre*, posto que ele não é da ordem do pensado, mas sim do vivido, do praticado. Estou certo de que, para nós indígenas (no caso particular aqui dos Tukano), não há uma preocupação de entendimento sobre a lógica ou mecanismos de funcionamento, ou sobre os conceitos que guiam nossa prática e concepção do mundo. [...]“O que eu fiz ao longo de todo esse trabalho, foi um exercício antropológico que não só toma distância dessa realidade, mas que opera com outras lógicas” (BARRETO, 2013: 90).

Esse parece continuar sendo um conflito importante e permanente em seu trabalho, segundo demonstram as palavras que, recentemente, publicou em seu perfil de *facebook*:

PAPERÁ KUMU

A política de produção de conhecimento que privilegia o registro pela via escrita, está sob crítica dos especialistas tukano - Yaí e Kumu (pajés) por ser um modelo que não traduz os conhecimentos indígenas na forma como é concebido por eles. Essa forma de registro garante apenas a comunicação



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

entre os humanos (índios e brancos). Portanto os indígenas formados nas Universidades são chamados de PAPERÁ KUMUÃ(plural) pelos yaí e Kumuã tukano. Isto é, jovens que só sabem ler, escrever, falar português e comunicar com os brancos e as máquinas. O domínio de conhecimentos para os Tukano, é quando este, permite uma comunicação e interação entre os humanos e seres chamados wai-mahsã , humanos que habitam nos domínios da água, terra/floresta e aéreo, que são os donos dos lugares/ambientes e responsáveis pelos animais e vegetais. O conhecedor neste sentido, é aquele que domina e aciona o conjunto de kihti-ukusse (narrativas míticas), bahsese (benzimentos) e bahsamori (rituais) para comunicar e interagir entre os humanos e os wai-mahsã (publicação feita em 28 de setembro de 2016).

Podemos notar que se trata de uma reflexão sobre o posicionamento e julgamento dos velhos conhecedores tukano, os “especialistas”. Parece uma preocupação muito próxima da que Coelho de Souza (2014: 213) observa entre os Kísêdje: “Qual o sentido da transmissão de conhecimentos – para os velhos, para começar, se o conhecimento não se manifestará em outras pessoas de maneira reconhecível para eles? Se ele não terá, nessa medida, *efeito*?” (grifo da autora).

A questão que busquei apresentar, aqui, é que os efeitos podem ser muitos. Seguimos com o que diz a autora, ou melhor, dizem os Kísêdje:

Há um sentido, meu amigo [kísêdje] insiste. Pois existem também novas possibilidades a explorar. Relações com os brancos [...] criam novas ocasiões e motivações para trocas de conhecimentos entre eles mesmos, bem como novas maneiras de conhecer (op.cit.).

Como me disseram em diversas ocasiões os pós-graduandos tukano (*yepamahsã*), um dos efeitos esperados é aumentar o interesse de jovens pelos conhecimentos e, inclusive, pela formação



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

como *kumu*. Trazer os conhecimentos tukano (*yepamahsã*) para a Academia, para o lugar da Ciência, seja para contrapô-los aos conhecimentos científicos, seja para somá-los, possui, para esses estudantes, o efeito de legitimar tanto os conhecimentos quanto os conhecedores. “Reconhecê-los de fato e de direito”, como já me disse João Paulo repetidas vezes. Os efeitos em seus corpos, que possibilitam colocar esses conhecimentos em prática, no entanto, podem ser mais sutis, menos declarados e de longo prazo. Mas, é preciso estarmos também atentos às sutilezas.

Referências Bibliográficas:

AZEVEDO, Dagoberto L. **Forma e Conteúdo do Bahsese Yepamahsã (tukano)**. Fragmentos do Espaço *Di'ta/nuhku*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2016.

BARRETO, João Paulo L. **Wai-Mahsã: Peixes e Humanos**. Um ensaio de Antropologia Indígena. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2013.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana & KEESE DOS SANTOS, Lucas. “Perguntas demais” – multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Garani Mbya. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 113-133.

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

CARVALHO, José Jorge de. **A Política de Cotas no Ensino Superior**. Ensaio Descritivo e Analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação/Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2014. 120 págs.. 1. ed. , 2016.

COELHO DE SOUZA, Marcela S. Conhecimento Indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 195-218.

COHN, Clarice. 2014. A cultura nas escolas indígenas. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 313-338.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia
Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

CRUZ, Felipe S. M. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Série Antropologia Vol. 456**, Brasília: DAN/UnB, 2016.

DAL BO, Talita Lazarin. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar** – Uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 103 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia Social do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

LOPES DA SILVA, Aracy. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana K.L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

MAIA, Gabriel Sodre. **BAHSAMORI O tempo, as estações e as etiquetas sociais dos Yepamahsã (Tukano)**. 113f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2016.

MENDES DOS SANTOS, Gilton; DIAS JR, Carlos Machado. Ciência da floresta: por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 52, nº 1, 2009, p. 137-160

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos indígenas no Brasil (2001-2005)**, p. 41-49, 2006.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2010 (1981).