

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

TALITA LAZARIN DAL BÓ

**A presença de estudantes indígenas nas universidades:
entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**A presença de estudantes indígenas nas universidades:
entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**

(Versão corrigida)

Talita Lazarin Dal Bó

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois

De acordo,



05/07/2018

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D136p Dal Bó, Talita Lazarin
A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer / Talita Lazarin Dal Bó ; orientadora Dominique Tilkin Gallois. - São Paulo, 2018.
249f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social.

1. Estudantes indígenas. 2. Ações afirmativas. 3. Modos de conhecer. 4. Antropologias indígenas. I. Gallois, Dominique Tilkin, orient. II. Título.

DAL BÓ, Talita Lazzarin. **A presença de estudantes indígenas na universidade**: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. 2018. 249f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovada em 02 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente: Dominique Tilkin Gallois

Instituição: FFLCH – Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Examinadora: Marina Vanzolini Figueiredo

Instituição: FFLCH – Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Examinadora: Clarice Cohn

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Julgamento: Aprovada

Examinador: Gilton Mendes dos Santos

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

Julgamento: Aprovada

Examinadora: Ana Maria Rabelo Gomes

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Julgamento: Aprovada

RESUMO

DAL BÓ, Talita Lazarin. **A presença de estudantes indígenas na universidade**: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. 2018. 250f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Os últimos quinze anos foram marcados por um aumento expressivo de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, propiciando, entre muitas coisas, uma presença significativa de estudantes indígenas em cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação por todo o país. A partir desse contexto e do acompanhamento de experiências em duas instituições de ensino superior, a UFSCar e a UFAM, buscamos, neste trabalho, entrelaçar dois conjuntos de questões.

Em um primeiro momento, refletimos sobre as motivações e possibilidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades, focando no debate em torno da constituição de políticas de ação afirmativa. Explora-se, nele, tanto a perspectiva institucional, de Estado, na elaboração e implementação das políticas afirmativas, quanto as perspectivas das populações indígenas, a partir do envolvimento e atuação de estudantes e do movimento indígena nesses processos. Com isso, oferecemos exemplos da variedade de possibilidades existentes de implementação de ações afirmativas em cursos regulares de graduação e pós-graduação, e alguns de seus desafios.

No momento seguinte, voltamos o olhar para a presença de estudantes indígenas nas universidades, para os modos como constroem suas experiências no ensino superior e como refletem sobre elas. Nas experiências de estudantes indígenas de graduação, destacamos os agenciamentos e movimentos dos/as estudantes em torno de discussões sobre “cultura” e “conhecimento”, assim como suas reflexões sobre a importância de ocuparem as universidades, para se tornarem mais visíveis e mais fortes nesse espaço.

No último capítulo, abordamos a presença de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*). Partindo de um breve panorama dessa presença no país, levantamos um debate acerca de noções como “autoantropologia” e “antropologia indígena”. Finalizamos com as experiências de antropólogos indígenas Yepamahsã (Tukano) do NEAI/PPGAS/UFAM, que nos permitem perceber as múltiplas possibilidades do exercício antropológico, ao construir, atualizar e comporem distintos modos de conhecimento.

Palavras-chave: Estudantes indígenas. Ações afirmativas. Modos de conhecer. Antropologias indígenas.

ABSTRACT

DAL BÓ, Talita Lazarin. **The presence of indigenous students at universities:** between affirmative actions and compositions of ways of knowing. 2018. 250f. Thesis (Doctorate in Social Anthropology) – Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

During the last fifteen years, there has been an expressive increase of affirmative actions in Brazilian public universities, providing, among many things, a significant presence of indigenous students in undergraduate and, more recently, graduate courses throughout the country. Regarding this context and by the observation of experiences in two higher education institutions, UFSCar e UFAM, this work aims to interweave two sets of questions.

At first, we reflect on the motivations and possibilities of indigenous students joying universities, focusing on the debate about the constitution of affirmative action policies. It explores both the institutional, State perspective, at the elaboration and implementation of affirmative policies; and the perspectives of indigenous populations, based on the involvement and participation of students and the indigenous movement in these processes. With this, we offer examples of the variety of existing possibilities for implementing affirmative action in regular undergraduate and graduate courses, and some of its challenges.

Following, we focus on the presence of indigenous students in universities, regarding the ways in which they construct their experiences in higher education, and how they reflect on them. The experiences of indigenous undergraduate students are mainly addressed by the students' assemblies and movements that carried out debates about "culture" and "knowledge", as well as their reflections on the importance of occupying universities, in order to become more visible and stronger in this space.

In the last chapter, we address the presence of indigenous students in postgraduate courses (stricto sensu). Starting from a brief panorama of this presence in the country, we raised a debate about notions like "autoanthropology" and "indigenous anthropology". We conclude with the experiences of indigenous anthropologists Yepamahsã (Tukano) of the NEAI/PPGAS/UFAM, which allow us to perceive the multiple possibilities of the anthropological exercise, when constructing, updating and composing different modes of knowledge.

Keywords: Indigenous students. Affirmative actions. Ways of knowing. Indigenous anthropology.

*Aos meus pais, Carlos e Cecília,
por tudo, sempre.*

AGRADECIMENTOS

Tomada, ao mesmo tempo, pelo cansaço e satisfação após concluir esse trabalho, junto o pouco de força que me resta para tecer alguns singelos agradecimentos.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão da bolsa (Processo 2012/24077-0), imprescindível para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

Agradeço à professora Dominique Tilkin Gallois, pela orientação e aprendizado, por colocar questões que sempre me inquietaram, e pelo apoio e paciência, sobretudo, na reta final do trabalho.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação Em Antropologia Social da USP (PPGAS/USP). Estive pouco tempo no PPGAS, mas agradeço por alguns momentos importantes. Em especial, à Beatriz Perrone Moisés, pela leitura atenta da Qualificação que antecedeu a tese; à Marina Vanzolini, por aceitar o convite para compor a banca de defesa e pela sensível arguição da tese; ao Renato Sztutman, pelas aulas estimulantes; à Marta Amoroso, pelas conversas sempre agradáveis; à Fernanda Peixoto e à Heloísa Buarque de Almeida por, enquanto coordenadoras do Programa, toparem o compromisso da implementação das cotas; e à Ana Cláudia Marques, que abraçou junto a nós, alunas, o projeto da Política de Ações Afirmativas do PPGAS, por sua firmeza e elegância.

Agradeço aos funcionários/as do Departamento de Antropologia da USP, Ednaldo Faria Lima, Celso Cunha Gonçalves e Kely Martins Mendonça, por todo o apoio quando foi necessário. De modo especial, aos funcionários do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA), Frank Nabeta e Lucas Ramiro, por, além do apoio, também a amizade.

Agradeço à professora Clarice Cohn, que me acompanha desde o mestrado, com quem dividi muitas conversas, angústias e descobertas. Agradeço por aceitar continuar por perto nessa minha caminhada, e por me manter por perto da UFSCar e dos/as estudantes indígenas de lá também, sempre que possível. Devo agradecer também pela leitura bastante envolvida com esse trabalho, especialmente por se tratar de um cenário em que atua diretamente.

Agradeço à professora Ana Gomes, por aceitar participar da banca examinadora da tese e por sua arguição impecável. E ao professor Gilton Mendes, por acompanhar com entusiasmo esse trabalho e por uma arguição que, sem dúvida, inspirou não só a mim, mas a todas as pessoas presentes na defesa da tese.

Agradeço aos/as estudantes indígenas da UFSCar, em especial a Jaime Mayuruna, Erinilson Manchinere, Custódio Baniwa, Ariabo Kezo, Mayara Suni, Ednaldo dos Santos

Rodrigues, Jeika Kalapalo, Laerte Rupre Tsimbarana, Gedeão Tewarté, Emerson Chaves Baré; pela possibilidade de convivência e de amizade, e pelas reflexões sempre inspiradoras. Aprendi e continuo aprendendo muito com todos/as eles/as, e o mesmo desejo para docentes, discentes e toda a comunidade acadêmica, que muito tem a se engrandecer com a presença e sabedoria desses/as estudantes. Incluo nesse agradecimento, o professor Hylio Lafer, que muito se dedica a ensinar e, especialmente, a aprender com os/as estudantes indígenas no campus de Sorocaba da UFSCar, e que aceitou com muita gentileza minha presença na atividade de extensão acadêmica nesse campus em 2014.

Agradeço também às guerreiras do Movimento Levante Indígena da USP, em especial à Márcia Mura e à Letycia Rendy Yobá Payaya, que me ensinaram que há muitos modos de ser e de se afirmar indígenas, e que lutando pelo reconhecimento em uma universidade marcada historicamente pelo apagamento da presença indígena é também um deles.

Encontrei nos corredores da USP, um ambiente conhecido por sua frieza e hostilidade, o calor da amizade de pessoas que eu levarei por toda minha vida. Às meninas guerreiras da Comissão de Cotas do PPGAS, que sabem melhor do que ninguém unir a luta ao afeto: Jacqueline Moraes Teixeira, Yara Alves, Ana Letícia de Fiori, Fabiana de Andrade, Letizia Patriarca (Tita), Luiza Ferreira Lima, Helena Manfrinato e Cibele Assensio. Não foi fácil nossa batalha por longos quatro anos de reuniões, discussões e algumas rasteiras pelo caminho. Mas, nós conseguimos, e concluo esse trabalho com a Política de Ações Afirmativas, finalmente, implementada no PPGAS/USP. Tão importante quanto ela, foi ter conhecido essas pessoas tão especiais e queridas.

Aos/às amigos/as que não estavam na Comissão de Cotas, mas que renderam conforto, boas conversas e tornaram a USP um ambiente familiar e agradável: Isabela Venturoza, Bernardo Fonseca Machado, Diogo Barbosa Maciel, Jorge Gonçalves, Denise Pimenta, Bruna Triana, Renata Mourão Macedo, Tatiane Klein, Camila Galan de Paula, Lauriene Seraguza, Augusto Ventura dos Santos e Leonardo Viana Braga, esse último que, de tão querido, só provoca saudades. E falando em saudades, agradeço à Camila Mainardi, amiga querida desde o mestrado na UFSCar, e que também me aproximou da USP, mas logo foi tomar seus novos rumos. Agradeço por mesmo distante fazer o possível para estar por perto, pelo apoio nesses anos de doutorado, por aguentar alguns dramas, e por seguir sua vida com tantas conquistas que sempre me inspiram.

Agradeço às colegas da minha turma de doutorado, que, especialmente nesse momento final, quando batem os desesperos, uniram forças para apoiar uma à outra: Marisol Marini, Kelen Pessuto, Thaís Waldman, Mariane Pisani e Juliana Rosalen, e as três já acima

mencionadas, mas que agradeço de novo, porque nunca seria demais diante de tanto carinho e amizade, Jacque, Ana e Fabi. Seguimos juntas, meninas, sempre!

Agradeço aos amigos e amigas queridos/as do Fórum sobre Violações de Direitos dos Povos Indígenas, em especial ao Cauê Tanan, à Maria Carolina Moraes, ao Danilo Paiva Ramos e à Rafaela Achatz, com quem sigo aprendendo que é imprescindível unir o trabalho acadêmico ao engajamento político. Seguimos também juntos nessa luta!

Uma grata e feliz surpresa nessa caminhada foi construir laços de amizade com pessoas muito queridas em Manaus. Terra de calor em muitos sentidos, especialmente, para mim, de calor humano. Por lá, senti-me acolhida como em poucos lugares em que já estive. Agradeço ao Fábio Candotti, que mesmo sem me conhecer, recebeu-me em sua casa com toda simpatia e boa conversa. Abriu-me as portas e me fez sentir em casa. Ao prof. Gilton Mendes e à Lorena França, casal mais do que querido, que me hospedou sempre no melhor estilo amazonense, com tapiocas, cuscuz e peixes saborosos, além dos maravilhosos passeios com direito a banho de rio nos flutuantes da cidade. Ao Guilherme Soares, ao Ernesto Belo, ao Mario Rique Fernandes e à Camila Gouvêa, que também me acolheram em sua casa sempre com conforto e entusiasmo. Aos amigos Yepamahsã (Tukano), João Paulo Lima Barreto, Dagoberto Lima Azevedo e Gabriel Sodrê Maia, a eles eu dirijo um agradecimento especial, como não poderia deixar de ser, por me permitirem conhecer um pouco dos seus vastos e complexos pensamentos, mundos e ideias, sempre com tanta simpatia e disposição admiráveis para o diálogo e o aprendizado mútuo. Agradeço também ao professor Carlos Machado Dias Jr., pela acolhida (dele e de todos/as) no Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI), pelas conversas, por tanta troca que eles/as todos/as me proporcionaram. Ah, e claro, pelos “bugu-bugu”, porque Manaus e cerveja é uma combinação inevitável.

Não tenho dúvidas de que a principal conquista desse doutorado foi ter feito tantas e tão especiais novas amizades.

Mas, agradeço aos “velhos” amigos e amigas também. Aqueles/as que não importa onde a vida nos leve, a amizade é tão sólida que só se fortalece. Ainda que não tenham participado diretamente desse trabalho, muitos/as ouviram minhas histórias pelo caminho, acompanharam meus entusiasmos e aturaram as angústias desse fim interminável da tese. Ju e Bia, amigas-irmãs, que junto aos seus pequenos e pequena só me dão apoio, carinho e alegrias; ao povo de “Jaguar velhos de guerra”: David, Clara, Ju, Luiz Otávio e Marisa, cada um seguindo sua vida, tomando seu rumo, mas sempre que possível se juntando pra botar os longos e intermináveis papos em dia, até o bar fechar e a gente ser expulso da calçada; às meninas de Amparo: Lys, Alê e Gabis, que quando a gente junta é só risada; aos resistentes de

São Carlos: Vareta e Marina, Binho, Carioca, Du, Lu, Tchos, que venham mais réveillons e que as histórias da federal nunca cessem de serem recordadas.

Por fim, mas sempre em primeiro lugar, faço meu agradecimento mais especial à minha família. Meu marido e companheiro José Raphael (mais conhecido como Janu), que mesmo com tantas diferenças e seu aparente desinteresse pela antropologia, foi quem melhor soube me confortar e acalmar nos momentos de maior angústia. Nossa convivência que já ultrapassa uma década, no fim das contas, deve tê-lo feito aprender muito mais de antropologia do que gostaria. Ao meu irmão Marcos e à minha irmã Renata, e aos seus companheiros Mariana e Eduardo, só posso agradecer pelo apoio amoroso e acolhedor de sempre, e aos meus sobrinhos Matheus e Enrico, por tantas alegrias e pela paciência com a Iaiá nesses últimos tempos por ter estado tão ausente. Ao meu pai Carlos e à minha mãe Cecília, que sempre e incondicionalmente estiveram por perto, dando-me força e fé pra continuar em frente. É tanto amor que sinto por todos vocês que não há muito como agradecer nessas poucas palavras. Obrigada, sempre, família, por tudo!

Não deixo de agradecer à minha tia Maria Luiza, irmã de minha mãe, que com sua paixão e admiração pelos povos indígenas, ensinou-me desde criança a respeitá-los e, acima de tudo, a aprender com eles por meio de nossas diferenças.

Meus sinceros agradecimentos.

*É num mundo assim, com a riqueza de suas
contradições, que temos prazer em viver.*

Manuela Carneiro da Cunha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Os caminhos trilhados na construção da tese – orientações teórico-metodológicas	20
Recortes do campo.....	30
a) Experiências de estudantes indígenas de graduação na UFSCar.....	31
b) Experiências de estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia Social na UFAM	34
Sobre a estrutura da tese	39
PARTE I – AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	40
CAPÍTULO 01 – O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	41
1.1. <i>O que estudantes indígenas querem com a universidade?</i> – Apresentando o cenário	42
1.2. As ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras – políticas diferencialistas ou identitárias?.....	52
1.3. As modalidades de acesso de estudantes indígenas às universidades	62
CAPÍTULO 02 – ALGUNS ASPECTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS	69
2.1. Visitando alguns casos de ações afirmativas em cursos regulares (não específicos).....	70
2.1.1. Na graduação	72
2.1.2. A Lei de Cotas (Lei Federal 12.711/2012)	82
2.1.3. Na pós-graduação	86
2.2. Alguns desafios da construção de processos seletivos para candidatos/as indígenas na graduação e na pós-graduação	96
2.3. Breve nota sobre a categoria “estudante indígena” ou “acadêmico/a indígena”	101

PARTE II – A PRESENÇA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES	106
CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFSCar	107
3.1. “ <i>Eu não sei se estou perdendo cultura na universidade, eu estou vivendo</i> ” – reflexões sobre “cultura” e “conhecimento” nas experiências de estudantes indígenas de graduação..	111
3.1.1. Os PET-Indígenas e o “PET-Saberes Indígenas” da UFSCar	113
3.1.2. II Jornada de Políticas Públicas na UFSCar – Mesa Redonda: Povos Indígenas e Políticas Públicas	120
3.1.3. Encontros da ACIEPE “Saberes Indígenas e a Universidade” (UFSCar/Sorocaba)	124
3.2. Ocupando espaços na universidade – CCI/UFSCar, I ENEI e II SBPC Indígena	150
3.3. Tecendo relações na universidade – “ <i>O CCI não é só político, é para fortalecer a energia, o espírito, que fica fraco por causa da distância de casa</i> ”	161
CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	167
4.1. Breve panorama da presença de estudantes indígenas na pós-graduação (stricto sensu) no Brasil.....	169
4.2. Apontamentos iniciais em torno de propostas de “antropologia indígena”	187
4.3. As experimentações do NEAI: uma <i>Antropologia Yepamahsã (Tukano)</i> é possível?	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238

INTRODUÇÃO

Construir uma tese é mergulhar em diversos processos: de construção do campo da pesquisa, dos casos a serem acompanhados, das experiências escolhidas, e das possíveis conexões, comparações e limitações entre elas; de arranjo de palavras, de criação de narrativas, hipóteses, argumentos; de invenção de sentidos, de formação, de aprendizado. Dispõe-se de apenas cinco anos, que de tão intensos, parecem cinquenta (o surgimento dos primeiros fios de cabelo brancos não é mera coincidência). Sai-se também transformado. Criamos a tese e ela nos cria. Criamos o campo de investigação e ele nos muda. Costuramos as relações nas nossas narrativas, mas são elas, as relações construídas ao longo desse processo, que permitem que haja narrativas. Buscamos narrar sobre o outro, mas, sobretudo, é de nós mesmos que falamos.

Ao iniciar a pesquisa apresentada nessa tese, eu não tinha o propósito de acompanhar nenhum movimento na Universidade de São Paulo (USP) sobre a temática aqui debatida. Não havia, na USP, uma política de ações afirmativas que contemplasse o acesso de estudantes indígenas. Não havia, tampouco, por parte da instituição, um conhecimento da existência de alunos/as indígenas matriculados/as em cursos de graduação e de pós-graduação¹. A presença de indígenas era notada apenas em eventos extraordinários, como convidados/as, ligados/as a instituições e movimentos de fora da universidade². O que causava certo estranhamento, com

¹ Refiro-me aos dados oficiais da Universidade, que não disponibilizam informações sobre o perfil étnico-racial de estudantes matriculados/as (ver, por exemplo, Anuário Estatístico da USP, disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>. Último acesso em 03/12/2017). Em reportagem da Revista Adusp de dezembro de 2015, intitulada Políticas Afirmativas, do total de estudantes na universidade naquele ano, 8,4 % eram “pretos, pardos e indígenas” (reportagem de João Peres, Moriti Neto, Tadeu Breda e Thiago Domenici, disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/58/mat06.pdf>. Último acesso em 03/12/2017). Contudo, dentro dessa categoria de “pretos, pardos e indígenas” – PPI, segundo designação oferecida pelo IBGE – é impossível saber exatamente quantos/as desses/as estudantes são indígenas. Os problemas envolvendo essas categorias serão discutidos no primeiro capítulo desse trabalho. Durante o período da pesquisa de doutorado, conheci duas estudantes de pós-graduação na USP que se declaravam indígenas: Silmara Guajajara, que concluiu o Doutorado em Educação em 2015, e Márcia Nunes Maciel (Márcia Mura), que concluiu o Doutorado em História Social em 2016. Márcia fundou o Movimento Levante Indígena na USP em 2016, do qual falaremos mais a frente. Por meio dele, conheci também Rosi Araújo (Cariri-Xocó), aluna do Instituto de Geociência (IGc) da USP, que participava do Núcleo de Assuntos Indígenas IGc USP. Certamente, há outras/os estudantes indígenas na universidade, em cursos de graduação e de pós-graduação, mas a inexistência de uma política de atenção voltada exclusivamente a estudantes indígenas dificulta o conhecimento e a visibilidades dessas presenças.

² Como nos eventos organizados pelo Centro de Estudos Ameríndios (CEstA/USP). Entre eles, o Seminário Presença Indígena na Universidade, realizado entre 27 e 29 de agosto de 2012, que contou com a participação de Rita Gomes do Nascimento (Potyguara), Siwé Alvez Brás (Pataxó), Ubiratã Gomes Tupi Guarani, Aikyry Wajãpi, Expedito Lino Torres (Fulni-ô), Marcelo Ribeiro Coelho (Terena), José Mário da Silva (Wapichana), Jaime da Silva (Mayoruna), Márcia Nascimento (Kaingang), Almiros Martins Machado (Guarani), João Paulo Barreto (Tukano), Gersem Luciano (Baniwa) e Jerá Guarani (programação disponível em: http://comunicacao.fflch.usp.br/sites/comunicacao.fflch.usp.br/files/cesta_0.jpg. Último acesso em 03/12/2017).

razão, a alguns/as interlocutores/as da minha pesquisa: “Mas você é da USP, que não têm políticas afirmativas para indígenas, e quer acompanhar as políticas e experiências que temos em nossas universidades?”, diziam. Como falar sobre algo, pertencendo a um lugar no qual ele não existe? Mais do que isso, no qual seus dirigentes insistem, declaradamente, em impedir que ele exista³. O estranhamento não era apenas dos/as interlocutores/as. Para alguém que vivera alguns anos em meio à presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que acompanhava com entusiasmo suas experiências, essa ausência na USP causava também em mim um incômodo. A não-existência se constitui de um vazio, cujas possibilidades de preenchimento só podem ser conhecidas após acontecerem. E elas são muitas, e possibilitam muitas alterações, muitas transformações na universidade.

O incômodo, por sua vez, estimulou iniciativas de mudança. Por que não temos colegas indígenas? O que fazer para ter? Ele encontrou aliados/as e um momento propício. Era 2013, ano que ingressei na USP no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/USP). Acontecia uma greve, agitação política. Formamos uma comissão de alunos/as, professores/as, funcionários/as. Reunimo-nos, estudamos, conhecemos experiências de outras universidades, trabalhamos, e construímos uma proposta de ações afirmativas para o PPGAS/USP, com vagas adicionais para estudantes indígenas e reserva de vagas para estudantes negros/as e pessoas com deficiência. Passaram-se três anos, a proposta percorreu diversas instâncias institucionais, construímos e reconstruímos argumentos, discutimos, pressionamos, e ela foi aprovada por unanimidade em todos os colegiados da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP). Mas, encontrou uma barreira na Reitoria da universidade. Foi arquivada, sem justificativas⁴. Continuamos a insistir, criamos uma nova estratégia, e conseguimos, finalmente, implementar

Assim como as atividades denominadas Diálogos Ameríndios, que já contaram com as presenças de Maurício Tomé Rocha (Ye'kuana) em 20 de outubro de 2016; Isaka Huni Kuin em 19 de fevereiro de 2016; Kasiripinã Wajãpi e Merekuku Apalay em 21 de maio de 2015; Jorge Kaiowá em 11 de junho de 2015; Eliel Benites (Kaiowá) em 17 de outubro de 2014; Aikyry Wajãpi em 07 de outubro de 2014; Mutuá Mehinaku em 01 de novembro de 2013; entre outros. Informações sobre os eventos disponíveis no site do CEStA/USP: <http://200.144.182.130/cesta/>. Último acesso em 03/12/2017.

³ Refiro-me ao posicionamento contrário da Reitoria da USP à implementação de políticas de ação afirmativa, declarado em diversas reuniões do Conselho Universitário que abordaram esse tema como pauta a pedido de movimentos sociais e estudantis da universidade, desde, pelo menos, o ano de 2005. Posicionamento que também foi responsável por arquivar, sem justificativa, a proposta de ações afirmativas do PPGAS/USP em 2015, como é comentado em seguida.

⁴ Mais detalhes sobre o processo de elaboração e tramitação da proposta de ações afirmativas do PPGAS/USP, assim como o histórico dos movimentos em favor de cotas para os cursos de graduação da USP, podem ser encontrados no artigo que publicamos como Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS/USP, intitulado “O tempo e o vento: notas sobre a arte de burocratizar políticas de cotas na USP”, como parte do Dossiê Ações Afirmativas dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia, na Revista de Antropologia, 2017 (DE FIORI et al, 2017). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132101/128284>. Último acesso em 03/12/2017.

ações afirmativas no edital de seleção de 2017 dos cursos de mestrado e doutorado em Antropologia Social da USP, para início em 2018. Mesmo ano em que encerrei esse trabalho.

Participar da Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS/USP⁵ ao longo de todo o período do doutorado me fez repensar alguns pontos na construção da tese. Entre eles, por exemplo, a importância de incluir uma reflexão sobre as políticas de ação afirmativa nas universidades. Falar sobre políticas públicas pode ser extenuante, porque corremos o risco de nos prender a uma visão institucional, de Estado, que obscurece os movimentos e agenciamentos provocados pela presença de estudantes indígenas. Esses, sim, sempre me interessaram. Contudo, percebi que não era possível me privar dessa discussão. Em primeiro lugar, porque as políticas de ação afirmativa são, em geral, a porta de entrada de estudantes indígenas às universidades, em cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação. Quase todas as experiências que aparecem nesse trabalho foram possibilitadas por meio delas. Era preciso, assim, apresentar os pontos principais dessas políticas: como elas se constituíram no país, as modalidades adotadas pelas universidades, os mecanismos institucionais, as principais demandas e interesses dos/as estudantes indígenas, etc. Compor, enfim, o cenário em que se desenvolveu esse trabalho. Discussões que iniciam a tese, ilustrando o capítulo 01.

Ademais, a necessidade de abordar as ações afirmativas se tornou evidente, sobretudo, por notar que elas colocam uma série de questões que precisam ser enfrentadas pelos/as próprios/as estudantes indígenas. Por exemplo, os critérios de comprovação de “pertencimento étnico” estabelecidos nos editais de processos seletivos das universidades⁶. Percebe-se, nesses critérios, a configuração de um pensamento institucional, de Estado, sobre os povos indígenas, a partir de determinados conceitos mobilizados na elaboração das políticas de ação afirmativa, como “diversidade”, “diferença”, “multiculturalismo”, “interculturalidade”. Ao mesmo tempo, através deles, constatam-se também as posições e reações que estudantes indígenas têm demonstrado diante da necessidade de se apropriarem dessas políticas. Desse modo, abordar a dimensão das políticas de ação afirmativa é refletir sobre como os povos indígenas são considerados pelo Estado brasileiro nos dias atuais. Mas é, também, pensar sobre como esses povos, através dos/as estudantes, professores/as e lideranças do movimento indígena, têm construído interlocuções com o Estado para

⁵ Composta entre os anos de 2013 e 2017 pelas seguintes alunas, docentes e funcionárias/os do PPGAS/USP: Ana Cláudia Rocha Duarte Marques, Ana Letícia de Fiori, Andreia de Moraes Cavalheiro, Cibele Barbalho Assênsio, Fabiana de Andrade, Helena de Moraes Manfrinato, Jacqueline Moraes Teixeira, Letizia Patriarca, Luiza Ferreira Lima, Marcio Ferreira da Silva, Marina Vanzolini Figueiredo, Talita Lazarin Dal Bo, Vagner Gonçalves da Silva, Yara de Cássia Alves.

⁶ Que serão abordados em detalhes no segundo capítulo do trabalho.

concretização dessas políticas. É considerar suas agências também nesse âmbito das políticas públicas brasileiras.

Um exemplo bastante ilustrativo se passou exatamente na USP. Entre os anos de 2015 e 2016, no contexto de ampliação dos debates a favor de cotas na universidade, ganhou força, ali, um movimento formado por alunos/as que apostavam na afirmação de sua identidade indígena e que, por isso, reivindicavam um tratamento “diferenciado” para as demandas indígenas nas discussões por ações afirmativas. Denominado de “Movimento Levante Indígena na USP” e liderado, inicialmente, por Márcia Nunes Maciel (Márcia Mura), que cursava doutorado em História Social à época, o movimento chamava a atenção para a “política de apagamento indígena de Estado que se mostra gritante nessa Universidade” (LEVANTE INDÍGENA, 2016)⁷. Assim, apresentava como pauta principal a necessidade de “construção de uma política específica e diferenciada para os Povos Indígenas” (Ibid.), que contasse com a participação de representantes do movimento indígena na construção de um processo seletivo voltado exclusivamente a candidatas/as indígenas. Ao longo de sua trajetória na pós-graduação na USP, Márcia Mura já buscara em outros momentos levantar o debate sobre o apagamento da presença indígena na universidade, mas a ampliação e o fortalecimento do debate e dos movimentos a favor de cotas na universidade⁸ parecem ter criado um momento mais propício para a potencialização dessas questões e para fazer crescer esse movimento inédito de estudantes indígenas na instituição. Assim, ela, junto ao Levante Indígena, percebia a necessidade de *reagir* aos movimentos pró-cotas, demarcando a existência (e resistência) de estudantes indígenas nessa universidade e ressaltando as diferenças entre as questões que envolvem o acesso de povos indígenas ao ensino superior e aquelas que discutem o acesso de outros segmentos da população atendidos pelas ações afirmativas, como estudantes negros/as, por exemplo.

Essa tese, portanto, visa entrelaçar ao menos dois conjuntos de questões diferentes. Um deles parte da perspectiva institucional, do Estado brasileiro, na elaboração e implementação das políticas de ação afirmativa para povos indígenas. O outro se volta aos pontos de vista dos/as estudantes indígenas, a partir dos agenciamentos e movimentos que

⁷ No Manifesto Indígena, escrito pelo Movimento Levante Indígena na USP em 20/04/2016 e entregue para a Reitoria da universidade.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8UbcHMP8vZWb0o0b2pCakVWNmM/view>. Último acesso em 01/12/2017.

⁸ Entre eles, o Núcleo de Consciência Negra, atuante na USP desde 1987, e o coletivo Ocupação Preta, criado em 2015. Durante o período de greve em 2016, esses coletivos uniram-se e iniciaram o movimento *Por que a USP não tem cotas?* que buscou “reunir documentos, dados e uma grande corrente de apoio público ao projeto de cotas para os cursos de graduação desenvolvido pelo coletivo Frente Pró-Cotas Raciais da USP” (DE FIORI et al, 2017, p. 62) .

constroem ao apropriarem-se dessas políticas e, assim, constituírem suas presenças nas universidades. Inclusive, na Antropologia.

“*O que fazem os/as estudantes indígenas com a busca da formação universitária?*” é a questão principal que conduz esse trabalho. Como as respostas a ela só podem partir dos/as próprios/as estudantes indígenas, foi necessário que eu me aproximasse de suas experiências, buscando acompanhar atividades de formação e pesquisa, incluindo eventos acadêmicos, assim como as produções científicas desses/as estudantes – artigos, dissertações, teses, livros. A partir disso, procuro evidenciar as principais questões por eles/as colocadas, inclusive ao refletirem, eles/as próprios/as, sobre suas experiências universitárias e acadêmicas.

Os caminhos trilhados na construção da tese – orientações teórico-metodológicas

Esse trabalho procura construir um diálogo com estudantes indígenas de graduação e de pós-graduação, a partir do acompanhamento de momentos das suas experiências universitárias e da leitura de suas produções científicas. Volta-se, desse modo, para experiências de pessoas que possuem longas trajetórias de formação escolar. A reflexão apresentada prescinde, portanto, da escolarização entre os povos indígenas, a despeito de todos os problemas que ela possa colocar (muito bem expostos por GALLOIS 2014, por exemplo). Se não tivessem enfrentado essa formação, os/as interlocutores/as desse trabalho não estariam onde estão e, mais do que isso, se não a tivessem enfrentado *com resistência*, tampouco estariam na universidade. Resistir à escola e à universidade não significa delas abrir mão, e sim construir uma formação crítica, questionadora, inquieta⁹. A escolarização, do modo como foi (e em muitos locais continua sendo) oferecida aos povos indígenas no Brasil, pode ser aniquiladora de modos indígenas de existir e de pensar, mas ela nem sempre atinge esse fim. Ela pode ser também um meio de enfrentar as realidades que exigem respostas cada vez mais rápidas ao avanço da máquina capitalista destruidora de lugares e vidas (“ecocida”, nas palavras de VIVEIROS DE CASTRO 2013¹⁰; conduzida pelo “povo da mercadoria”, na expressão de KOPENAWA 2010).

⁹ Agradeço ao meu amigo João Paulo Lima Barreto (Yepamahsã [Tukano]), atualmente doutorando em Antropologia Social no PPGAS/UFAM, por me chamar a atenção para a importância dessa postura “inquieta” que ele apresenta em sua formação acadêmica.

¹⁰ Em entrevista feita por Júlia Magalhães, publicada por Lobo Suelto, em 04 de dezembro de 2013.

Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/171-noticias/noticias-2013/526606-o-capitalismo-sustentavel-e-uma-contradicao-em-seus-termos-diz-eduardo-viveiros-de-castro> Último acesso em 03/12/2017.

Eliel Benites (Kaiowá), Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e atualmente professor no curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em apresentação em agosto de 2016, no Seminário Internacional de Etnologia Guarani, na cidade de Dourados/MS, ao falar sobre sua trajetória de formação escolar, chamava a atenção para a necessidade de considerar o contexto em que eles, povos indígenas Kaiowá e Guarani, vivem no Estado do Mato Grosso do Sul, de conflitos territoriais, disputas políticas e aumento da relação com não indígenas. “*A gente é produzido nesse contexto, formado para lidar com isso*”, ele dizia. E acrescentava: “*O jeito em que eu analiso minha possibilidade de teko [que explicou em outro momento como ‘busca da perfeição do modo de ser, de viver’] pode não agradar os mais velhos, mas é o que eu, com meu contexto, posso fazer*”. Sendo assim, para Eliel, a busca pelo *teko* mais perfeito pode ser feita nesses outros espaços, como a escola e a universidade. “*A presença da escola é muito profunda, está no sangue, está no cerne*”, “*é um espaço de experimentação*”, ele afirmava.

João Rivelino Rezende Barreto (Yepamahsã [Tukano]), doutorando em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também afirma a importância da escola, e mais ainda, de “dominar a escola”, ao refletir sobre sua trajetória de formação:

Não saberia dizer o que teria sucedido se tivesse continuado a vida inteira na aldeia, mas também não me arrependo por ter passado a viver em outros contextos culturais, pois hoje entendo que a escola é sim importante nas aldeias, mas o mais importante é o aluno indígena *dominar a escola* e não a escola dominar o indígena, isso desde a escolinha que tem numa aldeia até a universidade (BARRETO, J. R., 2016, p. 39, grifo nosso).

Gersem Luciano (Baniwa), doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) e atualmente professor da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), fala sobre a importância da formação escolar oferecida pelas missões salesianas na região do Alto Rio Negro, noroeste amazônico, a partir da década de 1940, ainda que ela buscasse impor formas de vida que conflitavam com os modos indígenas:

Pode-se afirmar que a escola-internato possibilitou que os povos indígenas reagissem *resistindo a ela*, mas ao mesmo tempo possibilitou que se apropriassem dos aspectos positivos gerados *a partir dela*. A instalação da imprevisibilidade da vida possibilitou que os povos indígenas assumissem o papel histórico da transformação e criação de uma nova ordem histórica e cosmológica (luta pela terra, saúde, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, etc.). (LUCIANO, 2011, p. 148, grifos nossos).

Diante da importância da formação escolar defendida e buscada pelos povos indígenas, as ações afirmativas têm se apresentado como possibilidades de acesso às

universidades, para que possam dar continuidade aos estudos. Porém, as maneiras como elas são adotadas pelas universidades nem sempre correspondem às demandas dos movimentos indígenas. O que ocorre, geralmente, pela falta de diálogo devido à ausência de atores indígenas no cenário universitário.

Desde 2006, venho acompanhando a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Foi naquele ano, em que eu acabara de concluir o bacharelado em Ciências Sociais na UFSCar, que se fortaleceu naquela instituição um debate a favor da adoção de ações afirmativas nos cursos de graduação. Com isso, pude ver ganhar forma, ali, naquele momento, um movimento que agitava boa parte das universidades públicas no país. Porém, as demandas iniciais dos movimentos pró-cotas da UFSCar não incluíam os povos indígenas como parte do público-alvo da política afirmativa (cujo principal debate era em torno do acesso de estudantes negros/as à universidade). A categoria “candidatos/as indígenas” só foi considerada a partir da intervenção de professores/as da área de Antropologia¹¹, que se manifestaram produzindo informações a respeito do histórico e das especificidades de escolarização dos povos indígenas no Brasil e das demandas por acesso ao ensino superior. Do mesmo modo, indicavam a necessidade de um atendimento “diferenciado” a esses/as candidatos/as, baseando-se em experiências já implementadas em instituições como a UnB e as universidades públicas do Estado do Paraná. Essa atuação resultou na constituição do atendimento “diferenciado” a candidatos/as indígenas dentro do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar (PAA/UFSCar), iniciado em 2008, que se refere a mecanismos direcionados exclusivamente a candidatos/as indígenas, como reserva de vagas adicionais em todos os cursos de graduação e um processo seletivo elaborado e aplicado unicamente com a finalidade de preenchê-las¹².

Esse movimento inicial de construção e implementação do PAA/UFSCar inspirou a realização da minha pesquisa de mestrado, em que pude acompanhar desde o processo de discussão e construção do primeiro processo seletivo para candidatas/os indígenas, até o ingresso da primeira turma de estudantes indígenas nessa universidade no ano de 2008. Busquei, na pesquisa, voltar meu foco para as experiências vividas e refletidas por esses/as estudantes, a partir de seus pontos de vista.

¹¹ Refiro-me à profa. Dra. Clarice Cohn, à profa. Dra. Marina Denise Cardoso e ao prof. Dr. Igor José de Renó Machado. Os documentos podem ser encontrados em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/processo-de-construcao>. Último acesso em 22/02/2017.

¹² O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar (PAA/UFSCar) foi aprovado em 2007 e regulamentado pela Portaria GR nº 695/07. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Último acesso em 27/09/2017.

Já nesse momento, eu esperava perceber nessas experiências a efetivação de práticas que eu conhecia, até então, apenas como discursos. Por diversas vezes, em eventos acadêmicos, pude ouvir professores/as, lideranças e estudantes indígenas defenderem não somente a importância do acesso aos cursos superiores, mas também da inclusão, nesses cursos, de seus “saberes” (o que também aparecia formulado como “conhecimentos indígenas” ou “conhecimentos tradicionais”) ¹³. Esse me parecia o ponto principal a ser explorado em minha pesquisa. A partir disso, eu buscava questionar o que se entendia, nessas propostas, por “conhecimentos tradicionais” ou “conhecimentos indígenas”, uma vez que, conforme demonstram diversos trabalhos no campo da etnologia sul-americana (cf. GALLOIS 2012; SANTOS-GRANERO 2006; COHN 2005; CESARINO 2006; TESTA 2015; entre outros), conhecimentos e saberes não podem ser pensados como conteúdos desconectados dos processos específicos pelos quais são produzidos e circulados. Entende-se por isso que os diferentes regimes de conhecimento, ou *modos de saber* indígenas, efetuam-se entrelaçados a práticas como “artes e técnicas de cura” (BARRETO, J.P. 2013), “processos de xamanismo” (PISSOLATO 2007), “cantos” (VIEIRA 2014), “processos sensitivos” (OVERING 2006), entre muitas outras e, desse modo, acionam prerrogativas presentes nessas práticas, como restrições, proibições, orientações. Ou seja, quem pode, quando e de que modo produzir e transmitir determinados saberes/ conhecimentos.

A partir desse entendimento sobre os modos de saber indígenas, eu apontava para os desafios e até mesmo as impossibilidades de propostas que defendiam, genericamente, “incluir conhecimentos indígenas nas universidades”. Porque é necessário considerar, principalmente, que a universidade é uma instituição fundada, ela também, em um regime de conhecimento específico, com ferramentas e protocolos próprios – o “etno-conhecimento ocidental”, para usar uma expressão de Gallois (2014, p. 513), remetendo-se à crítica ao uso banalizado do qualificativo “etno” apenas para regimes de conhecimento indígenas.

A minha questão central, portanto, desde aquele momento, voltava-se à necessidade de alterar a proposta para uma verificação de *formas possíveis de articulação* entre diferentes

¹³ Como encontramos entre as metas elaboradas no seminário *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, ocorrido em Brasília em agosto de 2004, que afirma: “buscar conhecer e incorporar as formas de conhecimento dos indígenas (os ditos princípios próprios de aprendizagem) para serem colocadas no mesmo patamar que os conhecimentos ditos científicos” (SOUZA LIMA E BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 114). Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Último acesso em 01/12/2017. E, de outra forma, na fala da Pedagoga e Mestre em Direito pela UFPA Rosani de Fátima Bernardes: “Estamos certos que a presença indígena na universidade é necessária não somente para democratizar o acesso, mas para que possamos também promover a *inserção de nossos saberes*, concepções e valores, para que professores, alunos, pesquisadores e a sociedade em geral possam ter a oportunidade de aprender conosco” (BERNARDES, citada por PALADINO, 2016, p. 95, grifo nosso).

regimes de conhecimento (e não de inclusão de conhecimentos enquanto conteúdos). E de como isso estaria acontecendo (ou não) nas experiências de estudantes indígenas nas universidades.

Contudo, ao acompanhar o início das experiências das/os estudantes indígenas na UFSCar, notei que havia, nelas, um emaranhado de questões que diziam respeito a uma multiplicidade de relações construídas e vivenciadas pelos/as estudantes no ambiente universitário. Eram questões que culminavam em desafios voltados tanto às políticas de acesso e permanência nos cursos, como também a respeito de suas “culturas” e da condição que construíam de “estudantes indígenas”, fazendo com que lidassem com diferentes noções de “identidade” e “diferença” a todo o momento. Isso me levava a uma constatação bastante evidente, mas importante de ser destacada: as experiências universitárias não se prendem somente ao aspecto do aprendizado em sala de aula, da preocupação com o que se aprende ou como se aprende. Estudantes universitários/as (indígenas e não indígenas) fazem muitas outras atividades e possuem diversas preocupações que não estão, necessariamente, relacionadas a essa reflexão. Desse modo, o debate sobre conhecimentos e, especialmente, sobre a diferença entre regimes de conhecimento, não era para os/as estudantes indígenas, naquele momento de suas experiências, uma questão prioritária. Ele aparecia somente em ocasiões de eventos públicos, como palestras, conferências, congressos, ou quando forneciam entrevistas, normalmente no formato de demandas que reivindicavam o valor e a legitimidade de “conhecimentos indígenas” (em oposição aos “conhecimentos científicos” – como comentado acima sobre a recorrência de propostas desse tipo em eventos acadêmicos).

Todavia, esse debate pôde ser mais bem observado em um momento ainda anterior, no processo de construção da seleção voltada a candidatos/as indígenas, realizado por professores/as e gestores/as da universidade, cuja enorme complexidade demonstrava os perigos de se caminhar para entendimentos genéricos e desastrosos sobre algo que se convencionou denominar de “conhecimento tradicional”.

A conclusão de minha dissertação de mestrado (DAL BÓ 2010¹⁴) demonstrou que, por se tratar de um momento inicial dessas experiências, seu desenrolar poderia permitir um aprofundamento das questões. Com isso, eu me propus a continuar a acompanhá-las. Porém, dessa vez, para a pesquisa de doutorado, percebi que seria necessário me voltar para um momento mais específico da experiência desses/as estudantes: o momento em que estivessem não só participando da formação enquanto alunos/as, mas envolvidos na realização de suas

¹⁴ Realizada sob a orientação da profa. Dra. Clarice Cohn, do PPGAS/UFSCar, a qual sou muito grata por todo aprendizado e amizade.

pesquisas. Essa decisão partia da experiência do trabalho anterior, que levantava a suspeita de que o exercício de pesquisa por parte de estudantes indígenas seria um momento mais propício para perceber as possibilidades (ou inviabilidades) de construir, na universidade – portanto, na pesquisa acadêmica – articulações entre diferentes regimes de conhecimento. Isso era aventado por supor que o exercício de pesquisa poderia provocar nesses/as estudantes reflexões sobre o que entendem a respeito de formulações como “conhecimentos próprios” (ou “indígenas”, ou “tradicionais”). A expectativa era a de que, nesses momentos, eles/as pudessem refletir sobre o que seriam esses conhecimentos, quais seriam suas formas de produção/criação e transmissão, seus conteúdos, em quais processos sociais estariam conectados, com quais pessoas e lugares estariam relacionados e, sobretudo, quais seriam as formas possíveis de comparação ou mesmo de articulação desses conhecimentos com aqueles presentes nos currículos dos cursos universitários. Desse modo, estaríamos saindo de um entendimento genérico sobre “conhecimento tradicional”, para uma proposta mais substancial que levasse em consideração os modos de produzir conhecimentos.

Essa inspiração para a proposta da pesquisa de doutorado, além de vir do acompanhamento das experiências das/os estudantes indígenas na UFSCar, somava-se a algo que ouvi em uma apresentação feita em junho de 2011, por João Paulo Lima Barreto (Yepamahsã [Tukano]), que cursava na época o mestrado em Antropologia Social na UFAM¹⁵. João Paulo, ao apresentar uma parte de suas reflexões de pesquisa que culminaram na dissertação de mestrado (BARRETO, J. P. 2013), esforçava-se para traduzir para o público presente, composto de alunos/as e docentes não indígenas de Antropologia, trechos de narrativas míticas yepamahsã (tukano) sobre a origem do mundo. Ele se utilizava, para tanto, de conceitos como “mito”, “ciência”, “plataforma terrestre”, “espécies de animais”, etc., a partir de uma desconstrução, ou reelaboração desses termos. O esforço reflexivo de João Paulo naquele dia me chamou a atenção para um exercício de tradução não somente linguístico, mas entre narrativas míticas yepamahsã (tukano) e conceitos antropológicos que ele acionava para pensar sobre essas questões.

A partir dessas experiências, procurei construir a hipótese de que “conhecimento tradicional” ou “conhecimentos indígenas”, quando são tratados por esses/as estudantes nos cursos universitários, sejam de graduação ou de pós-graduação, necessariamente passam por processos de reflexão (ou de reflexividade), que comportam movimentos de tradução e de sistematização. Sustentava-me, para tanto, nos trabalhos de Manuela Carneiro da Cunha

¹⁵ Refiro-me à apresentação realizada na USP em 2011, como parte dos trabalhos do Programa de Cooperação Acadêmica PROCAD USP/UFAM, do qual João Paulo participava.

(2012, p. 09) sobre os efeitos “da passagem de uma esfera interna, cultural, para uma esfera interétnica, ‘cultural’ [com aspas]”, que ocorrem em contextos como esse da presença de estudantes indígenas nas universidades.

Carneiro da Cunha (2009, p. 373) demonstra que a noção de cultura, quando adotada e renovada por povos indígenas, produz um “metadiscurso reflexivo sobre cultura”, utilizado “como recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional” (Ibid.). Desse modo, a presença dos/as estudantes indígenas nas universidades ao mesmo tempo em que impõe a presença da cultura ou, melhor, das culturas (não aspeadas), impulsiona um movimento de reflexão sobre cultura(s) – que, por sua vez, gera “cultura(s)”, aspeada(s).

A questão que eu me propus levantar era se o mesmo movimento estaria ocorrendo com a noção de conhecimento. Pois, se já há algum tempo os povos indígenas se veem tendo que refletir sobre cultura, o que os leva a produzir “cultura”, muitos/as estudantes indígenas, nas universidades, encontram-se mais recentemente na situação de refletirem *também* sobre conhecimento (além de continuarem refletindo sobre cultura). Estariam, assim, produzindo “conhecimento” – ou, ainda, como se convencionou adjetivar em alguns lugares, “conhecimento tradicional”? No entanto, menos do que prender a atenção ao aspecto “objetificante” ou “reificante” desse movimento (ou seja, ao problema das diferenças entre conhecimento e “conhecimento”), pareceu-me mais interessante perceber como ocorriam os processos de reflexão e tradução que se davam na passagem de conhecimento para “conhecimento”, considerando, especialmente, as relações ativadas e potencializadas por esses engendramentos, assim como seus efeitos¹⁶.

Diante disso, ao longo deste trabalho, apresento momentos que pude acompanhar das experiências de estudantes indígenas em que questões sobre “cultura” e “conhecimento” foram acionadas. Somado a isso, busco também trazer as reflexões que alguns/as deles/as produziram sobre essas questões em seus trabalhos acadêmicos.

No capítulo 3, que reflete sobre as experiências de estudantes indígenas de graduação na UFSCar (apontando algumas comparações e correlações com outros casos), veremos que são bastante recorrentes propostas que demandam a esses/as estudantes que se manifestem

¹⁶ 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, p. 212). Voltarei a isso mais adiante.

sobre “seus conhecimentos próprios”, ou “os conhecimentos de seus povos”; uma expectativa que geralmente aparece entrelaçada ao idioma da “cultura”. Atividades e projetos de extensão são momentos em que isso ocorre de modo mais evidente, partindo, muitas vezes, de questionamentos elaborados por docentes (não indígenas). Mas, essas questões são também levantadas pelos/as próprios/as estudantes indígenas tanto em palestras e eventos que organizam e participam, como em suas pesquisas acadêmicas.

As estratégias encontradas por esses/as estudantes para responderem às expectativas e demandas em torno dos debates sobre “seus conhecimentos” e “suas culturas” são muitas e diversificadas. Elas conduzem a reflexões produzidas por eles/as que evidenciam conexões e composições entre aquilo que entendem sobre “seus conhecimentos” e as metodologias e conteúdos dos cursos universitários que frequentam, conectando dessa forma momentos diversos de suas trajetórias de vida e dos aprendizados adquiridos ao longo delas. Nem somente “conhecimento científico”, nem tampouco “conhecimento tradicional”, mas conexões, composições entre diferentes regimes de conhecimento. E que, com isso, produzem novos e particulares conhecimentos.

Outro ponto importante, já aventado em minha dissertação do mestrado e que se tornou ainda mais evidente conforme a presença de estudantes indígenas cresceu em tempo e em número nas universidades, é o de que estudantes indígenas fazem muito mais do que produzir conhecimentos em suas experiências universitárias. Eles/as fazem, sobretudo, política, e no sentido forte, de promover relações¹⁷. Desse modo, insistem em tornar mais visíveis suas presenças e existências, ampliando na universidade espaços de debate sobre suas identidades e “indianidades”, com o intuito de informar de modo qualificado a comunidade universitária não indígena sobre as realidades contemporâneas dos povos indígenas e, assim, diminuir preconceitos e ideias ultrapassadas que enfrentam cotidianamente. Esse movimento gera, muitas vezes, aproximações entre os/as próprios/as estudantes com relação a suas trajetórias de vida e ao reconhecimento/afirmação de suas identidades indígenas, ampliando também as relações entre eles/as (COLLET et al 2016). A partir dessas aproximações e identificações, surgem e se fortalecem movimentos de estudantes indígenas que percebem a potencialidade da construção de demandas coletivas no diálogo com as instâncias institucionais, como, por exemplo, a Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB

¹⁷ Na mesma linha do que afirma Dominique T. Gallois (2014, p. 512): “Pois o efeito mais interessante da apropriação da cultura – não apenas no contexto da escola – é que promove política, ou seja, relações. Razão pela qual é preciso destacar os modos extremamente corajosos como os índios tomam conta das instituições escolares para fazer delas espaço para o exercício da política indígena, que consiste inclusive em aprender as políticas dos brancos, para daí participar mais ativamente do movimento indígena”.

(AAI/UnB), o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI/UFSCar) e o Colegiado Indígena do PPGAS/UFAM, entre outros.

A apropriação de espaços é outra forma de ação política característica da presença de estudantes indígenas nas universidades. Os exemplos de salas, auditórios, espaços de convivência, etc. conquistados como espaços “dos/as estudantes indígenas” podem ser encontrados em quase todas as instituições em que esses/as estudantes estão presentes, como o já citado CCI/UFSCar, a “sala dos acadêmicos indígenas” nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul (também chamada de “sala do *Rede*” [SANTOS 2016], em referência às universidades que participam do projeto *Rede de Saberes* nesse Estado)¹⁸ e a introdução de um mastro nomeado de *mimã nau*, artefato do povo indígena Maxacali, na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (GOMES e MIRANDA, 2014, p. 459), entre muitos outros. Ocupar espaços em órgãos de gestão institucional também faz parte desse movimento político, como demonstram os Pataxó com a proposta de gestão compartilhada que resultou no Conselho Consultivo Indígena do curso Fiei (Formação Intercultural de Educadores Indígenas) da UFMG, o que possibilita “amplia[r] seu leque de contatos e parceria com o mundo dos não índios” (Ibid., p. 457).

Todas essas formas de ação política dos/as estudantes indígenas nas universidades, que promovem e potencializam relações, seja entre eles/as próprios/as, seja com atores universitários não indígenas, ou ainda com pessoas de suas comunidades indígenas, colocam em evidência uma questão central para esse trabalho: a de que ciência e política sempre caminham juntas (LATOUR 2007), especialmente nas experiências desses/as estudantes.

O capítulo 4 recupera o debate sobre as possibilidades de articulações e composições de modos de conhecer a partir de um olhar focado no desenvolvimento de pesquisas por pós-graduandos/as indígenas. Diferentemente da graduação, a pós-graduação (*stricto sensu*) é um momento de formação voltado, especialmente, para a pesquisa. Estudantes elaboram pesquisas individualmente, ainda que possam compartilhar com colegas e docentes alguns momentos de reflexão coletiva. Os trabalhos finais, contudo, possuirão apenas uma autoria. Desse modo, é necessário considerar, em cada um dos casos, não apenas as áreas de pesquisa, mas também o contexto de seu desenvolvimento, que refletem os diferentes interesses dos/as

¹⁸ Sobre esse espaço, Santos (2016, p. 100) afirma: “[...] o local funciona como um importante ponto de encontro, seja para reuniões formais em que se discutem pautas e reivindicações de cunho político-universitário, seja para socializações menos formais, durante o intervalo ou após o término da aula. Com efeito, é lá que acontece boa parte da formação dos alunos engajados no programa, ao menos enquanto ‘acadêmicos indígenas’, sujeitos atuantes na vida universitária tanto em sua dimensão acadêmica quanto em sua dimensão política”.

estudantes, assim como as relações e os aprendizados por eles/as produzidos de modo particular.

É nesse sentido que as experiências de estudantes indígenas realizando pesquisas no campo da Antropologia despontavam, desde o projeto inicial dessa pesquisa, como casos instigantes para a reflexão que se busca conduzir nesse trabalho¹⁹. Pois, ainda que existam muitas e distintas tradições antropológicas nas universidades, com propostas conceituais e metodológicas diferentes, a prática antropológica é considerada, aqui, como um exercício de produção de conhecimento interessado, sobretudo, por processos de tradução e de comparação entre modos de existir, entre eles os modos de conhecer. Diante disso, é fundamental perceber como, no interior da própria disciplina, em seus cursos e em suas práticas – portanto, nas universidades – estão sendo abertos e construídos os caminhos das experiências desses/as estudantes.

Com isso, uma das principais questões discutidas no último capítulo refere-se à *apropriação da antropologia* por estudantes indígenas, ou seja, à escolha por utilizarem as ferramentas da antropologia como caminho de formação e profissionalização. O que resulta de suas pesquisas na Antropologia? Ainda que seja impossível medir todos os efeitos, perceberemos que eles estão relacionados a muitas dimensões, tanto na vida dos próprios pós-graduandos indígenas, como das pessoas e coletivos com as quais eles se relacionam ao longo da trajetória de produção de suas pesquisas acadêmicas. No entanto, haveria também efeitos para a própria Antropologia?

Além dos efeitos, buscaremos refletir, principalmente, sobre as formas em que ocorre essa apropriação, os métodos construídos nas pesquisas. Estariam esses métodos apenas replicando as metodologias acadêmicas/ científicas ou estudantes indígenas somam a eles outros modos de conhecer? A apropriação de práticas acadêmicas de pesquisa, sobretudo, ligadas a uma determinada tradição antropológica acadêmica, apresenta limites (STRATHERN 2014 [1987]) para a efetivação de uma “antropologia indígena” (BARRETO 2013)?

Aventuramo-nos a pensar sobre essas e outras questões, a partir do que pensam e demonstram os/as estudantes indígenas.

¹⁹ Entre eles, o de João Paulo Lima Barreto, que, como citado acima, inspirou muitas questões presentes neste trabalho, desde a construção do projeto de pesquisa até boa parte de sua realização – o que explica seu merecido destaque.

Recortes do campo

Manuela Carneiro da Cunha (2014, p. 02) nos ensina que: “Uma boa etnografia, ao apontar o insólito sob a aparência do familiar, permite-nos exercitar a capacidade de estranhar. Aguça a imaginação para novas possibilidades, para outros múltiplos modos de perceber”. A mesma autora, certa vez questionada, ao final de uma palestra na UFSCar, sobre o que achava a respeito da crescente presença de estudantes indígenas nas universidades, respondeu que acreditava ser um movimento que deveria ser acompanhado de perto e etnografado. Esse foi o objetivo dessa pesquisa, acompanhar esse movimento.

Para tanto, mantive o interesse em continuar acompanhando as experiências de estudantes indígenas na UFSCar. Essa escolha, porém, colocou limitações ao debate em torno dos processos de produção e tradução de conhecimentos, por serem estudantes em nível de graduação, em que há menor dedicação à pesquisa e maior envolvimento com outras questões, voltadas à permanência e visibilidade na universidade. Desse modo, uma estratégia foi ampliar esse campo para experiências de estudantes indígenas na pós-graduação. Algumas experiências que ocorriam no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM (PPGAS/UFAM) me chamaram a atenção porque também demonstravam interesse nesse debate em torno de articulações entre modos de conhecimento. Desde o momento inicial da pesquisa, contudo, eu já me atentava para o fato de serem cenários bastante diferentes com relação ao nível de formação dos/as estudantes, tornando-os incomparáveis, pois geravam reflexões e debates distintos.

Definir possibilidades de acompanhar essas experiências não constituiu uma tarefa fácil, por serem experiências longas, com tempo de duração maior que o tempo alocado a um doutorado. Ao mesmo tempo, elas levantavam incidências cotidianas e intensas na vida dos/as estudantes indígenas. Ou seja, se era necessário um longo período de acompanhamento para conhecer um pouco dessas experiências, era também fundamental que ele ocorresse de forma constante, com uma presença contínua. Todavia, com os compromissos e prazos que envolvem um curso de doutorado e com a distância entre a cidade da instituição de pesquisa (São Paulo/SP) e as cidades das instituições nas quais esses estudantes se encontravam (Sorocaba/SP, São Carlos/SP e Manaus/AM), isso nem sempre foi possível²⁰. Foi necessário, portanto, construir algumas estratégias.

²⁰ É importante mencionar que até 2017, último ano dessa pesquisa, a USP não apresentava nenhuma política específica de acesso de indígenas, o que, além de resultar na exígua presença desse público na universidade e na invisibilidade dos poucos casos isolados, implicava também na impossibilidade de considerar essa instituição

Apresento, abaixo, os motivos que me levaram a definir a UFSCar e a UFAM (mais precisamente o NEAI/PPGAS/UFAM) como os possíveis locais de pesquisa, a partir dos modos como se constituíram as presenças de estudantes indígenas nesses cenários.

a) Experiências de estudantes indígenas de graduação na UFSCar

A escolha da UFSCar se deveu, principalmente, conforme mencionado acima, pela realização de uma pesquisa anterior sobre o processo de ingresso de estudantes indígenas nessa universidade, e por sua conclusão ter indicado a importância de seguir o acompanhamento dessas experiências. Outro motivo foi a relevante presença de estudantes indígenas nessa universidade, que coloca uma variedade de discussões.

Desde 2008, quando iniciou seu Programa de Ações Afirmativas (PAA), a UFSCar recebe estudantes indígenas que se deslocam de regiões diversas do país para cursarem o ensino superior nessa instituição. O primeiro ano contou com uma demanda de cerca de 40 candidatos/as para a seleção, que resultou no ingresso de 16 estudantes indígenas, cujas afiliações étnicas, tal como apareceram em suas fichas de inscrição, eram: Terena, Xukuru do Ororubá, Manchineri e Guarani Mbya. Em 2015, após oito anos de PAA, esse número já havia se ampliado para cerca de uma centena de estudantes de mais de 20 grupos étnicos²¹, matriculados/as em diversos cursos. Para o ano de 2017, foram recebidos 953 pedidos de inscrição “de candidatos pertencentes a 89 etnias indígenas diferentes”²². Alguns motivos costumam atrair essa alta demanda: a cada ano, é criada 01 (uma) vaga adicional em todos os cursos de graduação, reservada para candidatos/as indígenas, que passam por um processo seletivo dirigido exclusivamente a eles/as, em que concorrem apenas entre si. Até o ano de 2014, esse processo seletivo, conhecido como Vestibular Indígena da UFSCar, ocorria apenas no campus principal da universidade, localizado na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo. Em 2015, após solicitação dos/as próprios/as estudantes indígenas que já eram alunos/as da universidade e que alegavam a impossibilidade de muitos candidatos/as participarem do processo seletivo devido à dificuldade com o deslocamento, a universidade

como parte da pesquisa. Todavia, como mencionado anteriormente, participar ativamente do processo de construção e implementação da proposta de ações afirmativas do PPGAS/USP me proporcionou importantes reflexões que serão, em alguns momentos, trazidas neste trabalho.

²¹ Além dos quatro grupos étnicos mencionados acima, são também Tupiniquim, Xavante, Kalapalo, Baniwa, Baré, Pankararu, Surui, Piratapuaia, Mayuruna, Umutina, Krenak, Kaingang, Kambeba, Tariano, Tukano, Bororo, Kadiwéu e Atikum (COHN; DAL’ BO, 2016, p. 28).

²² Segundo reportagem do jornal São Carlos Agora, de 20/10/2016, disponível em: <http://www.saocarlosagora.com.br/cidade/noticia/2016/10/20/79310/vestibular-indigena-da-ufscar-recebe-mais-de-950-pedidos-de-inscricao/>. Último acesso em 20/10/2017.

descentralizou sua aplicação e, pela primeira vez, ele ocorreu em quatro capitais do país: São Paulo/SP, Recife/PE, Manaus/AM e Cuiabá/MT. Essa descentralização do processo seletivo foi um fator de grande influência no aumento da demanda, que passou de 291 inscrições em 2014 para 551 em 2015²³. Entre os mecanismos de permanência, destacam-se os auxílios oferecidos aos/às estudantes ingressantes por meio do PAA, como moradia no alojamento estudantil, alimentação no restaurante universitário e uma bolsa-atividade, e os programas de acompanhamento acadêmico, como tutorias, acompanhamento pela equipe técnica do Programa, etc.

De fato, algumas características do PAA/UFSCar colocam a presença de estudantes indígenas nessa universidade em evidência nacional e até mesmo internacionalmente²⁴: com a criação do PAA, foi necessária, também, a criação de uma equipe de acompanhamento, tanto da execução da política afirmativa, quanto dos/as estudantes ingressantes por meio dela. Com o desenrolar dos anos, essa equipe percebeu que as demandas e os desafios colocados por estudantes indígenas exigiam uma maior atenção e, assim, criou-se uma equipe destacada somente para o atendimento a esses/as estudantes. Isso fez com que os/as estudantes indígenas ganhassem mais visibilidade na universidade, tanto perante aos gestores técnicos, como aos alunas/os, professores/as e toda a comunidade acadêmica. Alguns resultados disso são os espaços e eventos conquistados e geridos pelos/as estudantes indígenas ao longo desses anos na universidade, como o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI) e o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) que ocorreu em 2013 – movimentos que serão refletidos com profundidade mais a frente. A política afirmativa da universidade, portanto, abriu o caminho para a presença de estudantes indígenas na instituição; mas, a partir disso, essa presença colocou para a universidade demandas e desafios próprios, que, por sua vez, exigiram novas políticas de atendimento, em um movimento que entrelaça a política institucional às vivências e experiências desses/as estudantes, funcionando interconectados e possuindo efeitos um sobre o outro. Ou seja, não haveria uma visibilidade tão grande das/os estudantes indígenas na universidade se não fosse pela política institucional que direciona a eles/as um atendimento *diferenciado*, mas a necessidade desse atendimento somente foi posta com a presença e experiência dos/as próprios/as estudantes.

²³ Outro de seus efeitos, contudo, foi a eliminação de uma das etapas da seleção, a prova oral. As outras etapas se referem à prova objetiva e prova de redação. Essas avaliações serão discutidas em detalhes mais a frente.

²⁴ A partir de projetos de intercâmbio estudantil e pesquisa internacional, como o projeto Estudos Indígenas, por exemplo, recentemente firmado entre a UFSCar e as Universidades de Córdoba na Espanha e de Cornell, nos Estados Unidos. Ver mais detalhes na reportagem: <https://revistapartes.com.br/2017/05/04/estudantes-indigenas-da-ufscar-fazem-intercambio-academico-internacional/>. Último acesso em 20/10/2017.

Essa presença tão destacada e os movimentos engendrados por ela são alguns dos motivos que me levaram a manter um olhar atento para a UFSCar neste trabalho e a refletir sobre essas experiências. No entanto, nunca tive a pretensão de dar conta de todas as especificidades e questões que elas colocam, por serem experiências que ocorrem há exatamente uma década (de 2008 até o momento) e com mais de uma centena de estudantes, que estão em cursos diversos e em momentos diferentes de formação. Diante desse cenário, não foi possível construir uma dinâmica que me permitisse selecionar algumas dessas experiências e acompanhá-las de modo mais próximo, especialmente por perceber, ao longo da pesquisa, que não havia ambiente e momento adequados para isso. Não pareceu ser, em nenhum dos momentos relatados neste trabalho, de interesse para os/as próprios/as estudantes indígenas da UFSCar atribuir a uma pesquisadora não indígena e de fora da instituição essa relação de pesquisa. Respeitando esse posicionamento, que de certo modo também se conecta com as reflexões presentes neste trabalho, uma estratégia possível foi acompanhar atividades coletivas e eventos públicos nos quais esses/as estudantes estavam presentes ou mesmo foram responsáveis pela organização. Desse modo, quando me refiro à UFSCar, falo de momentos que acompanhei nessas atividades e eventos e, portanto, de reflexões mais gerais que envolvem a presença de estudantes indígenas nas universidades. O que não significa que as experiências em si não sejam particulares, porque elas não podem deixar de ser. Um dos pontos fundamentais que levanto neste trabalho é perceber, justamente, que essas experiências não podem ser tratadas de modo generalizante, mas somente caso a caso, devido ao seu caráter pessoal, particular. Isso exige, no entanto, um nível de acompanhamento que não foi possível construir, nesta pesquisa, com os/as estudantes indígenas da UFSCar. Ainda assim, mesmo nesses momentos de eventos e atividades coletivas, algumas presenças e falas recebem destaques e, desse modo, são nomeadas, por pertencerem a pessoas que produziram reflexões de grande importância para este trabalho.

b) Experiências de estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia Social na UFAM

Um caminho bastante diferente foi construído com alguns estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia Social na UFAM.

Como disse acima, a reflexão trazida por João Paulo Lima Barreto, pós-graduando Yepamahsã (Tukano) em Antropologia Social na UFAM, em palestra na USP em 2011, foi a responsável por aguçar em mim a vontade de querer conhecer um pouco mais de sua experiência de pesquisa na Antropologia e a de seus colegas do PPGAS/UFAM. Em 2013, a publicação de sua dissertação de Mestrado (BARRETO, J. P. 2013) potencializou ainda mais esse interesse.

Em 2014, iniciei os primeiros contatos com o professor Dr. Gilton Mendes dos Santos, que havia orientado João Paulo na pesquisa de mestrado – a essa altura já concluída, em 2013. Gilton colocou-me a par das motivações pelas quais ele e seu colega, o professor Dr. Carlos Machado Dias Jr., haviam tomado o desafio de receber e orientar estudantes indígenas no curso de mestrado em Antropologia Social da UFAM desde 2010²⁵. Segundo me dizia Gilton, tratava-se de uma motivação para além da “justiça social”, sendo, sobretudo, uma motivação teórica, que afirmava a presença de estudantes indígenas na universidade e na pesquisa antropológica como uma possibilidade de exercitar a *diferença* possivelmente manifesta nos modos de refletir sobre a prática antropológica por parte desses/as estudantes. Ademais, estava explícita nessa motivação a busca por um diálogo entre diferentes modos de saber, uma articulação entre modos de saber indígenas e modos de saber produzidos em contextos de pesquisas acadêmicas.

Após conhecer essas motivações, demonstrei meu interesse por acompanhar como (e se) esse diálogo e articulação estavam sendo efetivados nas experiências de estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia na UFAM.

É importante mencionar que, no período desta pesquisa, a UFAM estava em processo de discussão sobre a possibilidade de implementar um programa de ações afirmativas para os cursos de graduação. O que significa que a universidade não possuía, ainda, uma política institucional que previa mecanismos direcionados ao ingresso e permanência de estudantes indígenas nesse nível de formação. Independentemente disso, o PPGAS/UFAM, criado em

²⁵ A respeito da construção da proposta defendida e assumida pelos professores, de levar a sério o “estatuto da diferença indígena” na universidade, ver artigo que publicaram juntos em 2009 (MENDES DOS SANTOS; DIAS JR, 2009).

2006, lançou no ano de 2010 um edital de seleção para o curso de Mestrado, para ingresso em 2011, que incluía políticas de ação afirmativa voltadas a candidatos/as indígenas, prevendo reserva de vagas e modificações no processo de seleção desses candidatos/as. Desde então, o Programa recebeu 25 estudantes indígenas nos cursos de mestrado e mais recentemente de doutorado, em diferentes linhas de pesquisa e sob a orientação de vários docentes. Desses alunos/as, apenas 02 foram desligados do Programa, 12 se titularam Mestres em Antropologia e 12 continuam matriculados/as, sendo 09 no mestrado e 03 no doutorado²⁶.

No início de 2015, passei a frequentar o Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI), que pertence ao PPGAS/UFAM, coordenado pelos professores mencionados acima, prof. Dr. Gilton Mendes dos Santos e prof. Dr. Carlos Machado Dias Jr.. Naquele ano, eram três os estudantes indígenas que frequentavam o núcleo como alunos do PPGAS/UFAM e/ou pesquisadores do núcleo: João Paulo Lima Barreto²⁷, que havia concluído o mestrado em 2013 e continuava a participar nos projetos de pesquisa do NEAI (e que em 2016 ingressaria no curso de doutorado do mesmo Programa); Dagoberto Lima Azevedo²⁸, que havia ingressado no mestrado em 2014 (que concluiria em 2016 e ingressaria no doutorado em 2017 também no PPGAS/UFAM); e Gabriel Sodré Maia²⁹, que havia ingressado no mestrado na mesma turma que Dagoberto (e o concluiria, também, em 2016, e ingressaria no doutorado em 2018, no mesmo Programa). Cada um desses estudantes possuía sua pesquisa individual, mas todos os três participavam ativamente do NEAI, cujos professores coordenadores do núcleo eram também orientadores de suas pesquisas. Outra condição importante também os aproximava: os três são Yepamahsã (Tukano), povo indígena do Alto Rio Negro, Noroeste Amazônico³⁰. 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

²⁶ Informações obtidas junto à Secretaria do PPGAS/UFAM, em dezembro de 2017. Agradeço à Franceane Corrêa, secretária do Programa, pela gentileza de me fornecê-las. As modificações ocorridas na política de ações afirmativas do Programa desde seu início até o momento são discutidas no capítulo 02 do trabalho.

²⁷ João Paulo Lima Barreto é *Yepamahsu* (vocativo singular de Yepamahsã) do grupo *Yúpuri Búbera Sararó*, nascido na comunidade São Domingos, no alto rio Tiquié, município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

²⁸ Dagoberto Lima Azevedo (*Suegu*) é *Yepamahsu* do grupo *Nahuriporã*, da comunidade Pirara-Poço, do médio Rio Tiquié, Terra Indígena do Alto Rio Negro, Estado do Amazonas (AM).

²⁹ Gabriel Sodré Maia (*Akuto*) é *Yepamahsu*, do grupo *Yeparã Oyéporã*, nascido na comunidade *Dia Kahta paa* (Pato Cachoeira), no Rio Papuri no Distrito de Iauareté, Noroeste Amazônico (AM).

³⁰ Yepamahsã (Tukano) é um dos 17 grupos indígenas falantes de língua da família Tukano Oriental que vivem nas margens do rio Uaupés, na região do Alto Rio Negro/ Amazonas/ Brasil. De um tempo para cá, ao menos desde que iniciei minha pesquisa no NEAI/PPGAS/UFAM em 2015, os pós-graduandos (indígenas) que frequentavam o Núcleo começaram a se (auto)referirem por “Yepamahsã” em seus trabalhos, em substituição ao etnônimo “Tukano”, carregado de incorreções, segundo eles. Opto por segui-los, mas por ser uma opção muito recente, e ainda bastante oscilada entre eles, prefiro segui-la parcialmente, utilizando “Yepamahsã (Tukano)” quando me refiro ao coletivo, e “Yepamahsu (Tukano)” ao singular. Em 2013, quando João Paulo Lima Barreto apresentou sua dissertação de mestrado, isso ainda não havia acontecido.

nível de graduação, entre outras –, eles demonstravam desenvolver interesses e objetivos muito próximos com relação a suas pesquisas, que eram, também, na maior parte do tempo, refletidas em conjunto por eles nesse Núcleo. É possível que essa proximidade tenha ocorrido por eles serem os únicos estudantes indígenas que participavam do Núcleo durante os anos em que realizei minha pesquisa, entre 2015 e 2016³¹. Porém, esse fato, de por esses dois anos participarem do NEAI somente esses três estudantes indígenas, não me parecia obra do acaso. Acredito que ele se explicava também pela motivação teórica explicitada pelo professor Gilton, levantada acima, e que era compartilhada por esses estudantes indígenas, conforme me disseram por diversas vezes em nossas conversas. Ou seja, eles também demonstravam se interessar por uma reflexão sobre articulações entre modos de conhecimento e, sobretudo, pela construção de uma “teoria do conhecimento yepamahsã (tukano)”, que ocorresse entrelaçada às práticas de formação e de pesquisa antropológicas – como discutiremos no capítulo 4 deste trabalho. Dessa forma, havia uma conexão forte entre os interesses desses estudantes e os dos professores coordenadores do NEAI e orientadores de suas pesquisas.

Como se percebe pelos dados informados acima de ingresso de estudantes indígenas no PPGAS/UFAM, esses três estudantes não eram os únicos pós-graduandos indígenas do Programa. No entanto, foram os únicos cujas experiências eu acompanhei de modo bastante próximo e intenso porque houve condições que me permitiram isso. Refiro-me à abertura e ao interesse demonstrados por eles, e pelos coordenadores do Núcleo, com relação à minha presença nas atividades do NEAI e a um diálogo comigo e com a minha pesquisa. E refiro-me, também, à própria existência do NEAI, por ser um espaço de frequência constante desses estudantes, onde eles refletiam sobre suas pesquisas e as construíam, propiciando também, para mim, momentos de acompanhamento e de participação. Contudo, como já mencionado acima, a escolha de me aproximar dessas experiências e desse Núcleo não ocorreu somente devido à existência de um espaço em que eu poderia realizar a minha pesquisa. Ela se motivou, principalmente, por se tratar de experiências que também estavam apostando na reflexão que inspirou este trabalho, conforme já dito, sobre as possibilidades de diálogos e

³¹ Como se nota, eles não são os únicos estudantes indígenas do PPGAS/UFAM, mas foram aqueles cujas experiências eu consegui acompanhar nesse período. Conforme disse acima, 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 recebido 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), do grupo *Yúpuri Búbera Sararó*, 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 continuava seus estudos no curso de doutorado no PPGAS/UFSC.

articulações entre diferentes modos de conhecimento – o que João Paulo Lima Barreto aponta como exercícios de “reflexividade” gerados nesses processos (BARRETO, J.P. 2013).

Esses aspectos, no entanto, colocaram-me um grande desafio, pois foi preciso cautela para conseguir diferenciar a discussão que estava posta em campo, pelos próprios interlocutores da pesquisa, da reflexão que eu busquei levantar, aqui, neste trabalho. Coube a mim, portanto, perceber como as apostas desses estudantes e professores eram colocadas em prática, quais eram as intenções, as relações e os efeitos que elas produziam, atentar-me para as sutilezas dos processos, para aquilo que não era percebido ou problematizado por quem estava intimamente ligado a eles.

A complexidade do desafio se deu, especialmente, por uma característica bastante peculiar desta pesquisa: os principais interlocutores dela são também pesquisadores, e da mesma área de pesquisa, ou seja, são antropólogos, colegas de profissão. Além do mais, interessados por essa mesma reflexão. Desse modo, mais do que tudo nesse trabalho, não foi somente uma opção metodológica, mas, sobretudo, uma condição para a pesquisa *pensar com* os interlocutores, junto deles. O compartilhamento das reflexões, o diálogo e o aprendizado mútuo não foram somente recomendáveis, mas inevitáveis. Aprender com eles e compartilhar as ideias e pensamentos não significaram, porém, construir a mesma reflexão, ou dizer as mesmas coisas. Isso porque eu e eles nos encontramos em posições diferentes, o que nos faz partir de questões e problemáticas que, ainda que se alinhem, não são jamais idênticas. E que, principalmente, não chegaram aos mesmos pontos e tampouco suprimam as mesmas expectativas. Sempre estive ciente dessa condição que diferencia a minha posição de pesquisadora daquela dos sujeitos/interlocutores da pesquisa. Condição, essa, acima de tudo, fundamental para a possibilidade da prática antropológica.

Até onde consegui compreender, os estudantes pós-graduandos yepamahsã (tukano) estão interessados em construir, a partir de suas pesquisas acadêmicas, uma “teoria yepamahsã do conhecimento”, formada pelo o que chamam de “tripé do conhecimento yepamahsã”, constituído pelos conceitos de *kihti-ukuse*, *bahsese* e *bahsamori* (BARRETO, J.P. 2013; AZEVEDO 2016; MAIA 2016). Contam, para isso, sobretudo, com os ensinamentos recebidos de seus familiares durante alguns períodos de suas vidas (pais, tios, avôs – que são *Kumuã*, conhecedores yepamahsã) – que precisam ser ativados em suas memórias ao desenvolverem as pesquisas. E somam, a isso, novas e contínuas interações com esses familiares e outros conhecedores yepamahsã, eleitos por eles como principais interlocutores de suas pesquisas; além de se utilizarem de práticas e conhecimentos antropológicos apreendidos nos cursos acadêmicos. Quanto a mim e à minha pesquisa, não se

tratou de construir um conhecimento yepamahsã, mas de acompanhar como isso foi feito por esses estudantes, quais as relações que construíram e potencializaram com seus interlocutores de pesquisa, e também com seus professores/orientadores e seus colegas de formação. Interessou-me, portanto, atentar-me para os seus modos de fazer pesquisa (modos de conduzir e desenvolver as pesquisas), para aquilo que eles estavam chamando de uma possibilidade de “antropologia indígena”, de pesquisa “outra”, sem desconsiderar os conteúdos e demais efeitos que dessas pesquisas resultaram. Sempre me pareceram interesses diversos, os meus em relação aos deles. Pois, ainda que tanto esses estudantes quanto seus professores/orientadores e colegas não indígenas também busquem refletir em alguns de seus trabalhos sobre o que pode vir a ser essa “outra” antropologia, feita por indígenas, cada um de nós parte de perspectivas e interesses diferentes, possibilitados, especialmente, pelas experiências que construímos de modo particular em nossas pesquisas. Estou certa dos meus limites de interlocução e de mergulho nas experiências desses estudantes, do pouco tempo que estive com eles, da impossibilidade de compreender boa parte do que me disseram e mais ainda daquilo que a mim nunca foi e nunca seria dito. Certa, também, de que sou informada por teorias antropológicas que aprendi ao longo da minha formação, e que busquei emergir e por em teste a partir do que foi apresentado a mim pelas experiências desses estudantes/colegas indígenas.

A partir dessas explicações a respeito dos recortes de campo e seus desafios e limitações, seguimos com o trabalho.

Sobre a estrutura da tese

Essa tese está dividida em duas partes e quatro capítulos, que correspondem a dois conjuntos diferentes de questões acerca da presença de estudantes indígenas nas universidades. A primeira parte pretende apresentar o cenário em que se desenvolve esse trabalho. O capítulo 01 aborda as motivações e possibilidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades públicas brasileiras, focando em um debate em torno da constituição de políticas de ação afirmativa. Explora-se, nele, tanto a perspectiva institucional, de Estado, na elaboração e implementação dessas políticas, que demonstra o modo como o Estado brasileiro considera os povos indígenas, quanto as perspectivas dos povos indígenas, a partir das disposições e ações dos/as estudantes e movimentos indígenas nos processos de formulações e concretizações das políticas. Busca-se pontuar, também, que há as distintas modalidades de acesso de estudantes indígenas às universidades, como as licenciaturas interculturais e os cursos regulares/ convencionais. O capítulo 02 fornece alguns aspectos acerca da implementação de ações afirmativas em cursos regulares de graduação e pós-graduação, oferecendo exemplos da variedade de possibilidades existentes, e alguns de seus desafios.

Na segunda parte, voltamos o olhar para a presença de estudantes indígenas nas universidades, para os modos como constroem suas experiências no ensino superior e como refletem sobre elas. O capítulo 03 reflete em torno de experiências de estudantes indígenas de graduação na UFSCar, onde pudemos acompanhar atividades de extensão acadêmica, assim como eventos, palestras, seminários, etc. Destacam-se, nessas experiências, os agenciamentos e movimentos dos/as estudantes indígenas em torno de discussões sobre “cultura” e “conhecimento”, e as reflexões sobre a importância de ocuparem as universidades, para se tornarem mais visíveis e mais fortes no ambiente universitário. O quarto e último capítulo, por sua vez, aborda a presença de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*). Iniciamos com um breve panorama da presença de pós-graduandos indígenas nas universidades no país e, em seguida, apresentamos um debate acerca de noções como “autoantropologia” e de propostas de “antropologias indígenas”. Por fim, apresentamos as experiências de estudantes indígenas no NEAI/PPGAS/UFAM, para refletir sobre modos de fazer pesquisa antropológica na universidade, de construir, atualizar e compor modos de conhecimento.

PARTE I – AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

A primeira parte deste trabalho pretende apresentar o cenário em que ele se desenvolveu. As ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras tiveram início há aproximadamente duas décadas e constituem, atualmente, o principal meio de ingresso e permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior; tanto na graduação como, de modo mais recente, na pós-graduação. Por esse motivo, importa saber sobre quais fundamentos teórico-ideológicos se baseia a construção desse determinado tipo de política pública no país. Sobretudo, porque são esses fundamentos que delineiam os critérios pelos quais os povos indígenas são considerados e tratados como público-alvo das ações afirmativas. Veremos, desse modo, que tais critérios operam configurações sobre quem pode vir a ser (ou não) indígena no Brasil hoje em dia, desde a construção e implementação dos processos seletivos de ingresso nas universidades até ao longo das experiências de formação dos/as estudantes indígenas (tratadas na segunda parte do trabalho).

Esta primeira parte, portanto, apresenta uma discussão a partir do ponto de vista das políticas de ação afirmativa. Pontuam-se, também, as duas principais modalidades de acesso de estudantes indígenas nas universidades: as licenciaturas interculturais e os cursos convencionais (não específicos ao público indígena), apenas com o intuito de ressaltar suas diferenças, uma vez que esse trabalho se volta apenas para experiências em cursos não específicos. Exemplos da variedade de possibilidades de implementação de ações afirmativas, em cursos de graduação e de pós-graduação, e alguns de seus desafios, compõem o capítulo 2 do trabalho.

Iniciamos, contudo, com uma apresentação sobre as principais motivações que levam estudantes indígenas a buscarem a continuidade dos estudos em nível superior.

CAPÍTULO 01 – O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

- 1.1. *O que estudantes indígenas querem com a universidade?* – Apresentando o cenário**
- 1.2. As ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras – políticas diferencialistas ou identitárias?**
- 1.3. As modalidades de acesso de estudantes indígenas às universidades**

CAPÍTULO 01 – O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

1.1. *O que estudantes indígenas querem com a universidade?*³² – Apresentando o cenário

Os anos 2000 deram início a um período marcado por um aumento expressivo de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, propiciando, entre muitas coisas, uma presença significativa de estudantes indígenas em cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação por todo o país³³.

Alguns dados ilustram esse cenário: segundo Kawakami e Jodas (2013), no período inicial da adoção de ações afirmativas no Brasil, entre 2001 e 2004, apenas 32 Instituições Públicas de Ensino Superior (federais, estaduais e municipais, doravante denominadas IES) haviam implementado tais políticas. Em 2012, esse número havia subido para 128 IES, conforme mapeamento realizado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI (CARVALHO, 2016, p. 19). Dessas, 66 contemplavam “indígenas” como uma das “categorias de sujeitos das ações afirmativas” (Ibid.)³⁴.

Por sua vez, o número de estudantes indígenas, conforme estimativas de Souza Lima (2016, p. 16), teria passado de cerca de 1.300 em 2004, “basicamente matriculados em universidades e faculdades particulares”, para mais de 10 mil em 2016, “muitos matriculados em universidades federais e estaduais e outros tantos na rede particular”, em nível de

³² A frase aparece em itálico porque se refere à fala de outra pessoa. Trata-se de uma pergunta que nos foi colocada ao longo do desenvolvimento desse trabalho. Veremos que há diversas respostas possíveis ou, ainda, que não há, necessariamente, uma resposta.

³³ No tópico a seguir, abordaremos o que se entende, no Brasil, pelo conceito de ações afirmativas, como ele se aplica nas instituições públicas de ensino superior e qual seu impacto em relação à presença de estudantes indígenas nas universidades nos últimos 15 anos. Conforme aponta Souza Lima (2007, p. 19, grifo do autor): “[...] foram pouquíssimos os indígenas que acessaram universidades públicas antes de em algumas delas existirem *cotas*. Em geral, até então, os indígenas acessavam (e continuam na sua maioria acessando) faculdades e universidades particulares, de qualidade muito duvidosa”.

³⁴ Importante ressaltar que esses números se referem apenas ao nível de graduação, contabilizando tanto a modalidade de ações afirmativas aplicada em cursos convencionais/ não específicos (mais conhecida como “cotas”, mas que abarca também reserva de vagas, bônus, vagas extras, etc.) quanto a modalidade que cria cursos específicos, geralmente nomeados de Licenciaturas Interculturais. Outra informação pertinente é que esses dados se referem ao período anterior à aprovação da Lei de Cotas (Lei Federal 12.711), ocorrida em 2012, que instituiu a obrigatoriedade de reserva de vagas nas IES federais. Implicando que, nos anos que se seguiram aos levantamentos apontados acima, o número de instituições que apresentam ações afirmativas aumentou consideravelmente. O INCT deve lançar uma atualização do mapeamento em 2018, mas uma informação mais recente disponibilizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – GEMMA já oferece uma ideia: “No Vestibular de 2013, as 18 universidades [federais] que ainda resistiam às ações afirmativas tiveram que adotá-las em cumprimento à nova lei” (POEMA et al, 2016, p. 09). Por outro lado, o modelo instituído pela lei colocou uma série de desvantagens para o acesso de estudantes indígenas, conforme demonstraremos no tópico a seguir.

graduação. Diante desse aumento expressivo, o autor assinala: “Tal cenário evidencia um avanço significativo em face da pauta de reivindicações históricas dos movimentos indígenas no Brasil, conquanto esteja ainda longe do ideal desejável” (Ibid., p. 173).

Com relação à conclusão dos cursos de graduação e ao acesso à pós-graduação, Luciano (2011, p. 42) apontava, em 2011: “700 indígenas que já concluíram a graduação, 50 já concluíram mestrado e sete o doutorado”. Nesse momento, porém, o acesso à pós-graduação acontecia, em grande parte, por meio de parcerias institucionais e apoio de agências internacionais³⁵. Desse modo, apesar de alguns programas de pós-graduação no país já reservarem vagas para indígenas, como o PPGD/UFPA (desde 2007), o PPGA/UFPA (desde 2010) e o PPGAS/UFAM (desde 2011), o debate sobre a adoção de ações afirmativas nesse nível de ensino ainda era tímido, e só viria a ganhar força a partir de 2013.

É importante ressaltar a dificuldade de aferição desses dados, principalmente por se tratar de um cenário em constante movimento: de adoção de ações afirmativas em novas IES (em cursos de graduação e de pós-graduação) e de novos/as ingressantes indígenas, de desistências e transferências, de egressos/as. Soma-se a isso, a inexistência de uma instância de acompanhamento das ações afirmativas e de produção e sistematização desses dados por parte do órgão governamental responsável pela política nacional de educação, o Ministério da Educação – MEC; de modo que as informações só podem ser rastreadas por meio de consulta a cada instituição. Outro complicador, por fim, é o fato de estudantes indígenas também ingressarem no ensino superior por meio do acesso “universal”, ou seja, sem intermédio de ações afirmativas. Ou, ainda, nos casos em que as ações afirmativas não apresentam qualquer mecanismo que os/as identifique como indígenas. O que amplia o desafio de se construir um conhecimento mais bem qualificado sobre esse alunado e, de modo mais grave, resulta na invisibilidade, por parte das instituições, de suas presenças nesses espaços³⁶.

Brand (2005) utiliza a expressão “Ensino Superior Indígena *versus* Indígenas no Ensino Superior” para realçar esse ponto, demonstrando que a diversidade sociocultural dos povos indígenas também deve ser reconhecida nas suas demandas de acesso às universidades

³⁵ Como o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP), introduzido, no Brasil, em 2001. Ver mais sobre o Programa no capítulo 02, subtópico 2.1.3.

³⁶ Situação mais frequente nas instituições particulares, mesmo quando ingressam com apoio do Prouni (Programa Universidade para Todos, do MEC, que concede bolsas de estudos). Pois, apesar de apresentar um Sistema de Reserva de bolsas para estudantes “pretos, pardos e indígenas”, os dados sobre estudantes indígenas que utilizam esse programa são totalmente desconhecidos. Veremos, mais a frente, que o mesmo se passa em IES que adotam esse mecanismo de ações afirmativas, em que a reserva de vagas agrega em uma mesma categoria estudantes “pretos, pardos e indígenas” – a famosa sigla PPI do IBGE; um mecanismo que *indiferencia* esses sujeitos. As informações sobre o Sistema de Reserva de Vagas do Prouni estão disponíveis em: <http://prouniportal.mec.gov.br/informacoes-aos-candidatos/28-o-prouni-reserva-cotas-para-afrodescendentes-indigenas-e-para-as-pessoas-com-deficiencia>. Último acesso em 10/11/2017.

e nas questões que colocam a partir de suas presenças nesse nível de ensino. Essa é uma das principais reivindicações dos movimentos indígena e indigenista desde que se intensificou a procura de estudantes indígenas por continuidade de estudos nas universidades, há mais de duas décadas.

Para entender as demandas e reivindicações indígenas com relação ao acesso ao ensino superior, que podem ser tão diversas e heterogêneas quanto o são os mais de 300 povos indígenas no país³⁷, devemos retomar alguns pontos do debate sobre as propostas de escolarização a eles dirigidas ao longo do tempo³⁸.

Segundo Cohn (2005, p. 486), “a educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus”. Por séculos, as propostas de escolarização dirigidas aos povos indígenas pelos órgãos governamentais (incluindo o extinto Serviço de Proteção aos Índios – SPI) persistiram marcadas por um viés integracionista, que se utilizava do jargão da “civilização” para fazer deles trabalhadores a serem explorados. Para tanto, contavam também com o apoio robusto de organizações missionárias, que, por sua vez, ao buscar catequizá-los, acabava por incutir ideias e práticas que desqualificavam seus modos de vida e de pensamento. Situação, essa, que só viria a se modificar apenas muito recentemente, na “passagem dos anos 80 para os anos 90” (GRUPIONI, 2008, p. 35), quando se construiu “o discurso da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil” (Ibid.). A partir dele, a educação escolar indígena passou a ser pensada como uma proposta e um espaço de valorização dos modos de existência indígenas.

A mudança paradigmática da oferta de uma educação escolar com ideal integrador para uma proposta que reconhecesse e valorizasse as práticas socioculturais indígenas, que passou a ser nomeada de educação “diferenciada, específica, bilíngue e intercultural”, é tema central da análise de Grupioni (2008, p. 37), que explica:

³⁷ Segundo os dados do Censo do IBGE de 2010, os povos indígenas no Brasil configuram 305 etnias, falantes de 274 línguas indígenas, somando um total de 896.917 pessoas. O programa Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental, informa que, desse total, “324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde a 0,47% da população total do país. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 717 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>. Último acesso em 12/06/2018. Para uma discussão a respeito da aferição dos dados do Censo Demográfico do IBGE, sugerimos acessar: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>.

³⁸ Com isso, deixamos claro que não resgataremos em detalhes o longo processo histórico de escolarização pelo qual passaram os povos indígenas, desde o período colonial até os dias de hoje com o acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação. Tanto porque isso nos afastaria demasiadamente da temática deste trabalho, que é a presença de estudantes indígenas nas universidades, como por já tê-lo feito em trabalho anterior (DAL BO 2010). Para abordagens mais aprofundadas sobre esse histórico, indicamos acessar Grupioni (2008); Luciano (2011), sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro; Souza Lima (2004, p. 7-14); entre muitos outros, inclusive os trabalhos citados na nota 40 logo abaixo.

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), *diferenciada* (das demais escolas brasileiras), *específica* (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), *intercultural* (no estabelecimento de um diálogo entre os conhecimentos ditos universais e indígenas) e *bilíngue* (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo de escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados (grifos nossos).

Uma grande conquista dos movimentos indígena e indigenista, a educação escolar indígena é garantida nesses termos pela Constituição Brasileira de 1988, que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”³⁹. Contudo, ela continua apresentando até os dias de hoje um dos principais desafios enfrentados pelos povos indígenas, no que diz respeito às possibilidades de aplicabilidade dentro dessa perspectiva e de eficácia nos domínios de técnicas e conhecimentos⁴⁰. Pois, como aponta Luciano (2011, p. 43), nem sempre o interesse pela educação escolar está voltado ao aprendizado de conhecimentos ou processos “próprios”:

³⁹ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vigente atualmente, declara em seu artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Os direitos relativos à educação escolar estão dispostos no parágrafo 2º do artigo 210, que afirma: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Último acesso em 20/10/2017.

⁴⁰ Muitos trabalhos se debruçam, já há algumas décadas, sobre a temática da educação escolar indígena, a partir de vários aspectos e do acompanhamento e atuação em muitas experiências. Para ficarmos apenas entre alguns referentes ao cenário brasileiro, citamos a coletânea “Antropologia, História e Educação”, organizada por Aracy Lopes da Silva e Mariana K. Leal Ferreira (2003), que apresenta os resultados da pesquisa temática “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola”, desenvolvida no MARI – Grupo de Educação Indígena, do Departamento de Antropologia da USP, que vigorou entre os anos de 1996 a 2000. Luís D. B. Grupioni (2008), já citado acima, analisa em sua tese de doutorado a constituição da proposta de educação diferenciada como um direito dos povos indígenas no Brasil, apresentando, ainda, um importante balanço dos trabalhos e pesquisas realizados nessa temática até o período. Gersem dos Santos Luciano (2011) reflete em tese de doutorado sobre a demanda por educação escolar e universitária entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, cenário do qual ele mesmo faz parte por ser indígena Baniwa. Por fim, como publicação mais recente, o livro “Políticas culturais e povos indígenas”, organizado por Manuela Carneiro da Cunha e Pedro de Niemeyer Cesarino (2014), compila as apresentações feitas em Seminário de mesmo nome, realizado pela equipe do Projeto Ford/Cebrap em parceria com o Centro de Estudos Ameríndios - CEStA, na USP, em outubro de 2013, acrescida de outros artigos. Dele, sugerimos os trabalhos de Cohn (2014), Menezes e Rodrigues (2014), Ladeira (2014), Gomes e Miranda (2014), Santos e Amado (2014) e Gallois (2014).

Um dos objetivos da formação escolar para esses povos é criar condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial, que implica conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que os igualem no plano da comunicação e da convivência planetária.

A despeito de todos os desafios e da diversidade de situações e demandas, a instituição escolar está presente hoje, segundo Grupioni (2008, p. 13), “praticamente entre todos os povos indígenas. Por vários caminhos, ela se impôs como uma necessidade, e se disseminou amplamente, de tal modo que a não ser em debates acadêmicos, ela poderia ser vista como uma opção”. Nesse sentido, Luciano (2011, p. 41) apresenta dados que demonstram que o número de estudantes indígenas frequentando o ensino médio em Terras Indígenas aumentou 400% entre os anos de 2002 e 2010, passando de 1.187 para cerca de 10.000 alunos/as. Se relembarmos os dados expostos mais acima de acesso ao ensino superior, perceberemos que eles crescem concomitantemente, demonstrando que não somente a escola é uma realidade entre os povos indígenas, mas a demanda por continuidade nos estudos também. Essa percepção já era levantada por Lopes da Silva (2003, p. 95), por exemplo, no início dos anos 2000, ao perceber a importância atribuída pelos povos indígenas ao reconhecimento oficial das escolas e projetos diferenciados para que pudessem dar continuidade a seus estudos em nível universitário.

A mudança de perspectiva referente à educação escolar indígena apresenta uma das explicações importantes para o aumento da procura de estudantes indígenas pelo ensino superior. Uma das prerrogativas das escolas indígenas é que sejam geridas por suas comunidades, contando, especialmente, com a atuação de professores/as indígenas⁴¹. E, para que possam lecionar nas escolas, é necessário que tenham formação em nível superior (magistério ou licenciatura). Os cursos de formação de professores/as indígenas já haviam iniciado, segundo Grupioni (2008, p. 165), “nos anos 80 na Amazônia, por meio de projetos pioneiros, conduzidos por organizações não governamentais, civis e religiosas” e, nesse modelo, apresentavam um “caráter alternativo, porque não-oficial e realizado à margem do Estado” (Ibid.)⁴². A nova conjuntura da educação escolar indígena, contudo, transferiu, em

⁴¹ Entre os instrumentos jurídicos que balizam a educação escolar indígena, está a Resolução CEB 03/99, que fixou diretrizes nacionais para o funcionamento e estrutura das escolas indígenas. Com relação aos professores/as, o artigo 8º afirma “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (BRASIL, Resolução CEB 03/99 do Conselho Nacional de Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Último acesso em 31/10/2017.

⁴² Como exemplos de projetos alternativos de formação de professores indígenas, Grupioni (2008, p. 169/170) menciona dois conjuntos de casos: aqueles em que eles foram desenvolvidos junto a um único grupo indígena, como o pioneiro Programa de Educação Tapirapé, que teve início em 1973, o Projeto dos Ticuna (AM) iniciado

1991, as responsabilidades dessa área da FUNAI para o MEC, incorporando-a ao sistema nacional de educação, o que provocou também alterações na formação de professores/as indígenas. A partir da Resolução CEB 03/99 do Conselho Nacional de Educação, a formação passou a ser responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, e ainda que utilizassem os projetos alternativos como modelo, essa alteração levou os cursos de formação de professores/as indígenas a apresentarem “uma perspectiva que se centra na *expansão dos níveis de ensino* nas aldeias e na *continuidade dos estudos* por parte dos estudantes indígenas. É o *modelo de escola nacional* que passa a orientar as propostas pedagógicas” (Ibid., p. 174, grifos nossos) ⁴³.

Em meio a esse processo, tiveram início as chamadas Licenciaturas Interculturais nas universidades públicas, que se ampliaram a partir dos anos 2000. Esses cursos, por sua vez, apresentavam (e apresentam, porque continuam em vigor) como objetivo principal atender à demanda por formação de professores/as indígenas para atuarem na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio das escolas indígenas, que também cresciam no país.

A exigência de diploma universitário para a atuação de professores a partir da segunda fase do ensino fundamental foi o que desencadeou a criação dos cursos de licenciatura intercultural, com vestibular específico para indígenas, e provocou demandas em outras áreas de conhecimento, principalmente áreas voltadas para o etnodesenvolvimento das comunidades indígenas e para a gestão territorial de suas terras (LUCIANO, 2008, p. 199).

Entrelaçam-se, dessa forma, dois (ou múltiplos) movimentos: um presente na perspectiva adotada no sistema de ensino aplicado à educação escolar indígena, que instiga estudantes a darem continuidade a seus estudos – o “modelo de escola nacional” – e que exige de professores/as o diploma de ensino superior para lecionar em alguns níveis de ensino nas escolas indígenas. E outro presente nas perspectivas de estudantes e professores/as indígenas, que passam a se interessar por continuar os estudos, seja para assumirem a gestão e o ensino nas escolas indígenas, seja para atuarem em outras áreas acadêmicas e profissionais (que podem ser voltadas a questões presentes em suas comunidades, como afirma o autor acima, mas, não exclusivamente).

Brito Vianna et al (2014, p. 20) apresentam uma reflexão muito próxima a isso, ao explicarem o aumento da demanda de estudantes indígenas por acesso ao ensino superior a partir de três vetores. Um deles seria referente a uma “reivindicação imediata, que se expressa

em 1992 e o Programa Wajãpi também iniciado em 1992; e os que aconteceram em contexto multiétnico, como projetos implementados junto aos povos indígenas do Acre, Xingu, Rondônia e Timbira.

⁴³ O risco da “ação homogeneizadora do Estado” era diagnosticado também por Lopes da Silva (2003, p. 10) para as escolas indígenas, que se preocupava em como contornar e superar “a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença”. Apresentaremos esse debate mais a frente.

como coletivização de desejos individuais de continuação dos estudos por parte de egressos do ensino básico”; outro vetor representaria a formação de professores e gestores para as escolas indígenas, uma “proposição comprometida com a construção da nova educação escolar indígena”; e, por fim, um terceiro vetor, corresponderia à:

avaliação de que as diversas modalidades de exercício profissional qualificado no campo das políticas públicas indigenistas e dos projetos voltados para as comunidades merecem ser cada vez mais ocupadas por seus membros, e não apenas, tampouco majoritariamente, por intermediários externos.

Esses vetores são também resumidos pelos autores em três falas comuns entre estudantes indígenas: “‘Estudar até o nível médio não basta’; ‘melhores professores nas escolas das aldeias’; ‘maior abertura do campo das ações indigenistas a profissionais indígenas’” (Ibid.). Há, também, outra percepção interessante entre eles de que o próprio sistema universitário, com sua “dinâmica gradualista” (Ibid.), instiga os/as estudantes indígenas a darem continuidade a seus estudos, direcionando-os/as aos cursos de pós-graduação.

Essa demanda por continuidade nos estudos apresenta ainda outro importante aspecto, percebido por Luciano (2011), referente à busca por conhecimentos:

A crescente demanda indígena pelo ensino escolar e universitário tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente entre os povos indígenas do Brasil observado nos últimos anos. Isso ocorre também porque a escola, da forma como está concebida, organizada, estruturada e projetada, ensina o aluno a querer gostar cada vez mais da escola, o que muitas vezes forja os estudantes indígenas de carreira. Isso não tem apenas o lado ruim, na medida em que, em muitos casos, *demonstra a vontade e a sede pelo saber*, no sentido amplo, seja saber tradicional ou saber científico (LUCIANO, 2011, p. 45, grifo nosso).

Refletir sobre as motivações que têm levado estudantes indígenas a demandarem cada vez mais o acesso às universidades, inclusive à pós-graduação, auxilia-nos a apresentar o contexto em que se realizou esse trabalho. Ademais, aproxima-nos de responder a um escopo de perguntas que apareceram ao longo da pesquisa e que são também dirigidas com frequência às/aos próprias/os estudantes indígenas, tais como: *o que estudantes indígenas querem com a universidade? Quais são suas motivações? Quais são os seus interesses?* Sempre nos pareceu difícil formular uma resposta capaz de abarcar situações tão variadas e particulares.

Nos primeiros anos de ingresso de estudantes indígenas na UFSCar, essas questões pareciam ser bastante incômodas para esses/as estudantes. “*Por que buscam a universidade? Qual o motivo da escolha do curso? O que esperam de suas formações?*” eram questionamentos feitos, inclusive, durante as entrevistas do processo de seleção para os cursos universitários. Algumas explicações de estudantes indígenas giravam em torno de um gosto pessoal pela área de conhecimento do curso, ou seja, de um desejo pessoal por determinada formação. Era o que dizia, por exemplo, Tauã Ferreira da Silva Terena, que ingressou em 2008 no curso de Engenharia de Produção, mas desistiu alguns anos depois, retornando para o Estado do Mato Grosso do Sul para se aventurar em outras experiências universitárias. Erinilson Severino de Souza (Manchineri) se deslocou do Estado do Acre em 2008 para fazer Ciências Sociais, porque se interessava pelo curso, e ainda continua batalhando para finalizá-lo. Jiene Pio (Terena), da cidade de Bauru/SP, foi aprovada em 2008 no curso de Filosofia que, a princípio, parecia lhe agradar. Algum tempo depois, percebeu que estava enganada e pediu transferência para Pedagogia, que concluiu em 2017. Agenor Custódio (Terena), do Estado do Mato Grosso do Sul, concluiu em 2013 o curso de Imagem e Som, e segue com seus novos projetos. Já os estudantes Ednaldo dos Santos Rodrigues, José Luiz Silva de Santana Filho e Marcos Antonio Vieira Atanazaio, todos Xukuru do Ororubá, do Estado do Pernambuco, diziam atender a uma demanda coletiva de suas comunidades pela formação de profissionais na área de Saúde. Por isso, iniciaram, em 2008, respectivamente, os cursos de Psicologia, Fisioterapia e Medicina. Ednaldo se formou em 2013 e, atualmente, atua no Distrito Sanitário Especial Indígena de Pernambuco.

Em trabalho anterior (DAL’ BO 2010), eu busquei discorrer sobre algumas situações inesperadas (para mim) que esses/as estudantes enfrentaram nos momentos iniciais de ingresso na universidade. Entre elas, as cobranças para que se comportassem ora de modo igual aos/às demais estudantes (não indígenas) – na participação nos cursos, na dedicação às leituras, no rendimento nas avaliações, nas obrigações acadêmicas em geral – e ora de modo diferente, de acordo com uma “indianidade” idealizada genericamente por atores não indígenas (professores/as, colegas de curso, gestores/as das ações afirmativas) – como, por exemplo, nas demandas para que organizassem eventos culturais, para que usassem determinados ornamentos, e até mesmo para que tivessem “aparência de indígena”⁴⁴.

⁴⁴ Conforme relato apresentado em meu trabalho anterior (DAL’ BÓ, 2010, p. 77): “Em uma reunião feita no alojamento estudantil, João Guilherme (Terena), estudante de Engenharia de Computação, comentou: ‘*Meus colegas ficam dizendo que eu não sou índio, que eu não pareço índio*’. Quando perguntei o que ele respondia aos colegas, ele me disse: ‘*Eu falo pra eles que queria ver se eles fossem na minha aldeia, visse como a gente vive lá, se eles aguentariam ficar lá um dia. Aí sim eles iam ver que eu sou índio*’”.

Tassinari (2016, p. 50) comenta sobre situações semelhantes vividas por estudantes indígenas na UFSC, em que, muitas vezes, geram constrangimento e sofrimento para esses/as estudantes, dificultando suas permanências na universidade:

É evidente que esses alunos sofrem, no cotidiano da sala de aula, as consequências da ignorância sobre a realidade das populações indígenas no Brasil, tanto da parte dos colegas quanto dos professores. Não é razoável que estudantes ingressem na universidade achando que “usar roupas” ou “falar em celulares” seja um sinal de que alguém não é indígena. Somados à ignorância, há casos de preconceito explícito e hostilidades que reverberam nas salas de aula os conflitos fundiários envolvendo indígenas em Santa Catarina.

Da mesma forma, a atitude de questionar estudantes indígenas sobre os motivos da procura pela universidade e da escolha dos cursos parece estar ligada a essa cobrança de que eles/as se mostrem ou se comprovem “indígenas”. Rivelino Barreto (2016, p. 41), que atualmente cursa Doutorado em Antropologia Social na UFSC, ao refletir sobre sua trajetória de escolarização e de acesso à graduação, demonstra um aborrecimento quanto a isso, ao dizer:

Particularmente, sempre tive ódio de pessoas que perguntavam por que eu estava na faculdade, muito mais ainda quando pediam para falar alguma coisa em minha língua, porque não adiantava eu falar em língua se a pessoa que me fazia a pergunta ou que pedia para que eu falasse em minha língua, não entendia.

Nota-se que, para ele, esse tipo de questionamento está relacionado às exigências de se comprovar “indígena”, assim como “falar na língua”. Ou seja, a pergunta parece pressupor um estranhamento ou desconfiança pelo fato dele, por ser indígena, querer estar na faculdade. Tal pressuposição se mostra ainda mais evidente quando esse questionamento é feito nas entrevistas de seleção para ingresso nas universidades. Pois, afinal, qual seria a razão de se questionar candidatas/os indígenas sobre suas motivações de ingressar no ensino superior, de dar continuidade aos estudos? Seria porque, para quem faz a pergunta – no caso dos processos seletivos, geralmente, docentes (não indígenas) dos cursos pleiteados – existe alguma resposta mais “adequada”? A impressão que me era causada com relação às experiências dos/as estudantes indígenas da UFSCar era de que as explicações de estudantes indígenas atreladas a demandas “coletivas” de suas comunidades eram mais bem aceitas do que aquelas baseadas em motivações pessoais, ou em escolhas “individuais”. Como se a esses/as estudantes não fosse legítimo possuir vontades e desejos pessoais. E, ademais, como se as formas de *pertencimento a uma coletividade* pudessem ser estabelecidas (e avaliadas) por agentes

externos, *a priori* das próprias comunidades indígenas, de modo desconectado das experiências desses/as estudantes⁴⁵.

Devemos observar, também, que as explicações podem se alterar ao longo da formação dos/as estudantes. Incertezas sobre a motivação de ingresso, sobre a escolha do curso, sobre a atuação futura são aspectos comuns a todas/os estudantes, e não seria diferente para estudantes indígenas – que também estão abertas/os a construir seus projetos de futuro; sejam eles próximos ou não das demandas de suas comunidades.

Simone Eloy Amado (Terena), que atualmente cursa Doutorado em Antropologia Social na UFRJ, relata exatamente sobre isso em sua dissertação de Mestrado:

Em 2005, meu irmão falou do tal do vestibular. Nem sabia direito o que era. O que sabia é que queria ser advogada. Foi então que eu e Luiz fizemos nossas inscrições no vestibular da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS). [...]. Eu permaneci em Dourados, conheci vários patrícios de diversas aldeias do estado, e ali fui participando mais ativamente de nosso movimento e articulações.

Foi assim que passei a entender tudo aquilo que ouvia na infância e, sobretudo a necessidade que meus patrícios da aldeia enfatizavam em ter pessoas graduadas por ali, compreendendo a verdadeira essência de estar estudando: com o tempo vivido na universidade, *o que para mim era sonho individual ia se tornando também coletivo*, pois eu começava a perceber que as dificuldades que meus patrícios tinham eram também as minhas, bem como a falta de recursos para se manter na cidade grande sem que os pais pudessem ajudar (AMADO, 2016, p. 16, grifo nosso).

O relato de Simone Amado também demonstra que não se trata somente de modos de acessar a universidade, mas, sobretudo, de construir experiências nesse contexto. Desse modo, poderíamos passar da questão “*o que as/os estudantes indígenas **querem** com a universidade?*” para “*o que **fazem** com a busca da formação universitária?*” e, especialmente,

⁴⁵ Refiro-me ao direito fundamental de os povos indígenas serem reconhecidos “enquanto *povos, coletividades* cultural e historicamente diferenciadas dentro da nação brasileira”; garantido, em termos legais, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Estado brasileiro é signatário desde 2002 (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2006, p. 02, grifos nosso). Nesse sentido, respeitar esse direito é também compreender que por coletividades não se deve tomar a ideia de entidades totais, pré-fixadas, anterior às experiências e às relações construídas entre as pessoas. Ao contrário disso, os muitos sentidos atribuídos à noção de “coletivo” pelas comunidades indígenas podem formar contornos variados e circunstanciais; ou, ainda, essa noção pode sequer fazer sentido algum. Gallois e Rosalen (2016, p. 35), ao proporem uma reflexão sobre as contradições existentes entre as políticas de reconhecimento de direitos coletivos e as políticas de inclusão dirigidas a “indivíduos” indígenas, problematizam uma suposta forma “coletiva” atribuída aos modos como os Wajãpi constroem as decisões nas suas instâncias de representação. Assim, afirmam: “Ao longo de três décadas os Wajãpi aprenderam a fortalecer essas instâncias de representação [...]. E são efetivamente reconhecidas, por todos os Wajãpi, como espaços para tomadas de decisões que interessam a maioria. Note-se que nem todas as decisões são tomadas de forma “coletiva”, tendo em vista que *tal totalização de relações sociais não existe, nem corresponde a qualquer prática preestabelecida entre os Wajãpi*. Seu engajamento nas OIs [Organizações Indígenas] decorre, justamente, da possibilidade de realizar experimentos na tomada de decisões que abrangem diferentes grupos políticos e um número significativo de famílias de toda a TI [Terra Indígena], mas tais decisões seguem sempre circunstanciais” (grifos nossos).

“*como fazem?*”, mas essa é uma reflexão que apresentaremos na segunda parte do trabalho. Por ora, buscamos demonstrar que as ações afirmativas têm sido o principal caminho utilizado por estudantes indígenas para acessar o ensino superior. Desse modo, elas representam, hoje em dia, uma dimensão central tanto na vida desses/as estudantes como no futuro dos povos indígenas no país. Por esse motivo, voltaremos nossa atenção um pouco mais sobre essas políticas a seguir.

1.2. As ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras – políticas diferencialistas ou identitárias?

Entre os principais grupos de pesquisa que produzem dados e reflexões sobre as ações afirmativas no país, encontramos o GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa), criado em 2008 no IESP-UERJ, e o INCTI (Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa), consolidado em 2009, com sede no Campus Darcy Ribeiro da UnB⁴⁶.

O GEMAA apresenta a seguinte definição sobre ações afirmativas:

Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Entre as medidas que podemos classificar como ações afirmativas, podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária⁴⁷.

⁴⁶ Não à toa, os dois grupos de pesquisa se situam nas duas universidades que estiveram à frente no debate sobre a implementação de ações afirmativas no ensino superior no Brasil, no início dos anos 2000. Segundo informações do *site* do GEMAA, trata-se de: “um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da ação afirmativa, com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Além de aglutinar um conjunto de projetos de pesquisa acadêmica acerca da ação afirmativa, a partir de uma variedade de abordagens metodológicas e objetivos, o grupo também organiza eventos e discussões sobre o tema das ações afirmativas no Brasil”. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/equipe/>. Último acesso em 01/11/2017. As informações do *site* do INCTI afirmam se tratar de: “uma instituição que se consolidou em 2009, através do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) criado pela Portaria MCT N° 429, de 17 de julho de 2008, quando foi selecionado no edital número 015/2008, publicado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, com a Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, e com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br/incti/historia>. Último acesso em 01/11/2017.

⁴⁷ Definição presente no site do grupo de pesquisa. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Último acesso em 04/11/2017.

Em material elaborado pelo INCTI, por sua vez, consideram-se os conceitos de inclusão, cotas e ação afirmativa como “os termos mais usados correntemente quando tocamos na necessidade de diminuir a desigualdade étnica, racial ou social no Brasil” (CARVALHO, 2016, p. 15) ⁴⁸. Correndo o risco de demasiada extensão, descrevemos abaixo parte das definições atribuídas, nesse material, a cada um dos termos, com o intuito de enfatizar suas distinções:

Inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais ou imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro segmento, vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro e que se encontra em situação crônica de carência, fragilidade, vulnerabilidade, incapacidade involuntária ou pobreza e que sofre opressão, desvantagem por violência, racismo ou discriminação. [...]

As **cotas** são uma forma concreta de partilha de poder, benefícios e bens – ou, no nosso caso, cotas nas universidades. Falar de cotas é falar de *divisão* de poder e de riqueza, material e imaterial. [...]. As cotas representam um percentual mínimo de vagas para que se alcance um grau moralmente aceitável de *igualdade étnica e racial na sociedade brasileira*. Por trás da ideia de cotas está a convicção de que as vagas das instituições públicas de ensino superior não podem ser alocadas apenas para um grupo étnico, racial ou social, porém que haja *equanimidade na sua distribuição*. As cotas são, portanto, uma *reserva de um número fixo de vagas ou de outro tipo de recurso ou benefício*.

Ação afirmativa é um nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas de inclusão dos negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos 1960. [...]. Passou a ser usado também entre nós, em geral para *qualificar a discussão sobre políticas de inclusão* com o argumento de *que as cotas são um tipo, entre vários de ações afirmativas*. Daí que ações afirmativas nas universidades podem não ser apenas cotas (isto é, porcentagem definidas de vagas reservadas), mas também vagas e bônus; contudo, elas são principalmente cotas. [...]. (Ibid., p. 15/17, grifos nossos).

Conforme também aponta, teria sido a Índia – e não os Estados Unidos, como se costuma afirmar incorretamente – o palco de um sistema pioneiro e “o mais amplo jamais formulado em qualquer país do mundo [de] políticas públicas para grupos étnicos, raciais e minorias discriminadas” (Ibid.) ⁴⁹. Dessa forma, o sistema indiano viria a servir, a partir dos anos 60, “de inspiração para políticas de inclusão equivalentes, tais como as ações afirmativas nos Estados Unidos, na Malásia e na África do Sul” (Ibid.). E também para o Brasil, pois, segundo esse material do INCTI, o “modelo de cotas” utilizado no país estaria mais afeito ao da Índia – e não ao dos Estados Unidos.

⁴⁸ Refiro-me ao livro *A Política de Cotas no Ensino Superior – Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil* (CARVALHO, 2016).

⁴⁹ Concebido por Bhimrao Ramji Ambedkar, o sistema indiano apresentava: “reserva de vagas, tanto no ensino como nos cargos públicos, para os *dalits*, também conhecidos como intocáveis, que eram, e ainda são, o grupo humano mais discriminado da Índia” (CARVALHO, 2016, p. 16).

A proximidade do modelo brasileiro, por sua vez, se daria devido à postura de Ambedkar, idealizador do sistema indiano, de “*construção da igualdade pela afirmação da diferença*. [...]. Discriminar a favor para neutralizar a discriminação contrária” (Ibid., grifo nosso). O que também se compreende pelo termo “discriminação positiva”, usado na França e na Espanha, entre outros países, para “expressar melhor a tensão inerente ao processo de tentar alcançar, pela *promoção atual da diferença*, a futura *igualdade real entre todos, para além da raça, etnia e da classe*” (Ibid., grifos nossos).

Já para Feres Júnior (2007, p. 03), coordenador do GEMAA, “é a experiência norte-americana, e não a indiana, a mais significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil”. Por várias razões, entre elas: as similaridades históricas compartilhadas entre os dois países; a forte influência da “cultura norte-americana”, onde a “cultura negra” possui grande visibilidade, sendo um importante referencial para o movimento negro brasileiro; a dominância do modo norte-americano de lidar com a questão racial em organismos internacionais e fundações de fomento – vide a Fundação Ford, por exemplo, de grande atuação nas políticas de ação afirmativa no Brasil –; a influência norte-americana na academia brasileira; etc. Segundo o autor, há também o fator fundamental de a receptividade das ações afirmativas no Brasil ter ocorrido quase que exclusivamente via Estados Unidos, sendo necessário, portanto, considerar sua forte influência para o caso brasileiro.

Contudo, a análise comparativa de Feres Júnior entre os casos estadunidense e brasileiro não se difere dos principais argumentos encontrados no material produzido pelo INCTI sobre as ações afirmativas, levantados mais acima. Ao contrário, ela reforça a questão da “discriminação positiva” como um ponto fundamental dessas políticas, que também foi imperante por um tempo nos EUA. Desse modo, para Feres Júnior (2007, p. 01), há três argumentos básicos de justificação das ações afirmativas: “reparação, justiça distributiva e diversidade”, presentes tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, mas de modo diferente (assim como na Índia, em que ele também reconhece muitas semelhanças).

Com efeito, podemos perceber a mobilização desses mesmos argumentos nas palavras do ex-presidente do Supremo Tribunal Federal do Brasil, Joaquim B. Barbosa Gomes, ao refletir sobre as políticas de ação afirmativa:

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao *combate à discriminação racial*, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para *corrigir ou mitigar os efeitos* presentes da discriminação praticada no passado, tendo por

objetivo a concretização do *ideal de efetiva igualdade* de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, s/d, grifos nossos)⁵⁰.

Além da mobilização desses argumentos, há outro aspecto importante das políticas afirmativas no Brasil. Embora os entendimentos sobre tais políticas, de um modo geral, incluam a noção de “minorias étnicas” entre o público atendido, é possível notar que, no Brasil, a questão racial é predominante. De fato, a demanda por ações afirmativas no Brasil foi protagonizada pelo Movimento Negro, cuja questão premente era o combate à discriminação racial sofrida pela população negra. A afirmação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR, criada em 2003, justamente no ápice do debate sobre implementação de políticas afirmativas no país, confirma esse fator: “No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate à herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra”⁵¹. Carvalho (2016, p. 69), em material do INCTI, também aponta para essa característica: “No caso brasileiro, o movimento foi unificado desde o primeiro momento em torno de uma pauta política precisa e específica, a saber, sistemas de inclusão para negros no ensino superior”.

Trata-se, portanto, de buscar a *igualdade* de acesso a um direito, que tem sido desigualmente alcançado por diferentes segmentos da população brasileira, sobretudo a população negra. Mas, como vimos acima, trata-se também de reconhecer as *diferenças*, a partir da perspectiva de “discriminação positiva”. Por esse motivo, as ações afirmativas são denominadas por alguns teóricos como políticas *diferencialistas*. É necessário, contudo, voltar nossa atenção para o entendimento sobre a noção de *diferença* que opera nessas reflexões.

Em trabalho intitulado “Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?”, Feres Júnior e Campos (2016) afirmam que a demanda por ações afirmativas por parte do Movimento Negro se pauta tanto na defesa da igualdade quanto no reconhecimento da *diversidade cultural* existente na população brasileira, em oposição ao ideal de democracia racial que imperou em períodos antecedentes. Tendo isso em vista, a preocupação dos autores é verificar se, “no âmbito das cotas raciais”, as ações afirmativas nas universidades brasileiras adotam, de fato, a “perspectiva multicultural” segundo a qual se fundamentaram. Considerando, especialmente, o caso das universidades estaduais do Rio de Janeiro, eles afirmam: “Durante todo o processo de formulação e implantação das cotas raciais

⁵⁰ GOMES, Joaquim B. Barbosa, O debate constitucional sobre ações afirmativas. s/d. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>. Último acesso em 17/10/2017.

⁵¹ Informação presente no *site* da SEPPIR. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Último acesso em 18/10/2017.

fluminenses, houve uma oscilação entre uma retórica *multiculturalista de elogio às diferenças* e uma retórica *redistributivista*” (Ibid., p. 273, grifos nossos). Segundo os autores, a concepção “redistributivista” das ações afirmativas se baseia no ideal da *justiça social*, utilizando-se de critérios socioeconômicos (de renda e/ou de formação escolar em ensino público) para justificar a necessidade da existência dessas políticas. O modelo de ações afirmativas da UERJ é oferecido como exemplo no qual, segundo eles: “Mais do que o ‘fortalecimento da consciência negra’, as cotas da UERJ parecem desde sempre mais comprometidas em matizar as desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros” (Ibid., p.275). De outro lado, estaria o modelo da UnB, “mais afinado com uma perspectiva multiculturalista que defende a *politização da negritude* para além da mera redistribuição de recursos entre grupos raciais” (Ibid., p. 276, grifo nosso). Mais a frente, apresentaremos em mais detalhes os mecanismos de ações afirmativas acionados nos dois casos, mas para que se compreenda o argumento dos autores é preciso entender que o modelo de cotas raciais da UnB, ao qual eles se referem, apresenta uma reserva de vagas dirigidas a candidatos/as negros/as desatrelada de critérios socioeconômicos. Assim, para concorrer a essa reserva, o/a candidato/a não apenas “deve ser preto ou pardo”, mas também “se declarar como negro”, indicando o entendimento de que “ser negro não é visto como um dado de fato, mas como uma *identidade política* a ser assumida pelas vítimas potenciais de preconceito: os pretos e pardos” (Ibid., grifo nosso). Com isso, para os autores, concretiza-se a *perspectiva multicultural* nesse caso, porque, segundo eles, “o programa dessa universidade tem por objetivo prover reconhecimento a um grupo *culturalmente demarcado e dotado de auto-consciência*” (Ibid., grifo nosso).

É de *identidade*, portanto, que estão falando. Ou melhor, de um entendimento sobre a noção de diferença como sinônimo de identidade, característico da concepção multicultural presente nas políticas de ação afirmativa. O problema, a nosso ver, é que, a partir dessa perspectiva, as identidades já estão pré-estabelecidas, elas são pré-fixadas e controladas *a priori* das experiências dos sujeitos. São identidades que se apresentam dentro das possibilidades de uma *diversidade* que já está dada pelo Estado brasileiro, e que, justamente por isso, pode ser identificada a partir de critérios e conteúdos estabelecidos institucionalmente nas políticas de ação afirmativa.

No entanto, isso coloca um obstáculo para os povos indígenas, em relação à maneira como são considerados nessas políticas. Pois, os modos indígenas de existir e de produzir relações apontam justamente para uma reflexão em sentido oposto sobre a noção de diferença. Para eles, diferenças e identidades se produzem a partir de processos em aberto, de relações

produzidas em contexto. Trata-se de uma perspectiva distinta sobre o conceito de *diferença*, que não se refere a conteúdos “culturais” pré-fixados que configurariam uma diversidade, mas a processos incessantes de produção das próprias diferenças.

Homi Bhabha (1998) reflete sobre esses movimentos, considerando-os como processos de “significação”, de “enunciação da cultura”, conforme afirma:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (BHABHA, 1998, p. 63, grifos do autor).

Dominique T. Gallois (2007, p. 67) chama a atenção para isso ao analisar as categorias da diferença produzidas em enunciados wajãpi, demonstrando que: “a identificação de proximidades ou distâncias é realizada caso a caso, por meio de relações que se desenvolvem entre indivíduos, famílias ou pequenos grupos”. Ou, ainda, ao afirmar que “são experimentos que abrem espaço para o contínuo exercício de julgamentos sobre a diversidade e a diferença” (Ibid., p. 75).

De modo inverso, as políticas afirmativas acabam por produzir um *controle* ou uma *contenção* desses processos dinâmicos de produção das diferenças ao buscarem encaixar os povos indígenas como “minorias étnicas” pré-estabelecidas pelo Estado brasileiro. Em entrevista concedida a Jonathan Rutherford em 1996, Bhabha também reflete sobre isso, ao afirmar que:

A diferença de culturas não pode ser uma coisa para ser encaixada numa moldura universalista. Culturas diferentes, a diferença entre práticas culturais, a diferença na construção de culturas dentro de grupos diferentes, com grande frequência fazem existir no seu meio, e entre elas próprias, uma *incomensurabilidade*. [...]. A suposição de que, em algum nível, todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base num conceito particular universal, seja este o de “humanidade”, de “classe” ou “raça”, pode ser a um só tempo muito perigosa e muito limitadora na tentativa de compreender os modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social (BHABHA, 1996, p. 36, grifo do autor).

Essa incomensurabilidade, no entanto, segundo o autor, não impede a articulação entre culturas, pois, como afirma: “todas as formas de cultura estão de algum modo

relacionadas umas com as outras, porque cultura é uma atividade significativa ou simbólica” (Ibid.). Para compreender como ocorrem esses processos de articulação, Bhabha aplica a noção de “tradução cultural” (inspirando-se em Walter Benjamin sobre o trabalho de tradução e a tarefa do tradutor), reflexão da qual falaremos mais a frente. Mas, é também nesse sentido que ele constrói sua crítica às políticas multiculturais, ao afirmar que “o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e ao mesmo tempo controlar o processo dinâmico da articulação da diferença cultural, administrando um *consenso* baseado numa norma que propaga a diversidade cultural” (Ibid., p. 35, grifo do autor).

É por meio dessa noção de *diversidade cultural* que as políticas afirmativas, e as políticas públicas do Estado brasileiro em geral, acabam por atribuir aos povos indígenas uma relação de correspondência – portanto, de *identidade* – entre coletivos indígenas e uma “etnia” (ou “cultura”) correlata. O problema, contudo, reside em supor que os termos dessa relação preexistem a ela, que são dados de antemão. O que acaba produzindo um entendimento a respeito dos povos indígenas como coletividades fechadas em si mesmas – os grupos étnicos –, enquanto totalidades, com identidades fixas e imutáveis. Claude Lévi-Strauss, há tempos, nos alerta para esse equívoco, ao dizer que: “A diversidade de culturas humanas não nos deve induzir a uma observação fragmentária ou fragmentada. Ela é menos função do isolamento dos grupos, que das relações que os unem” (LÉVI-STRAUSS, 2010 [1952], p. 16). Consequentemente, leva também à produção de estereótipos e de generalizações, ou seja, à criação de uma diversidade (e de uma “identidade indígena”) que exista antes mesmo da presença e das relações construídas entre os sujeitos. Uma diversidade que, nesse modelo, pode ser elencada por meio de critérios definidos nos processos institucionais aplicados nas ações afirmativas (assim como nos projetos e atividades acadêmicas, como veremos na segunda parte do trabalho).

Esse modo de propagar uma *diversidade controlada* pode gerar, por exemplo, a ideia de que um/a estudante indígena carrega consigo uma “totalidade” de conhecimentos relacionados à sua “cultura”. Em trabalhos anteriores (DAL BÓ 2010; COHN & DAL’BÓ, 2016), relatamos uma situação em que isso parece ter ocorrido e que pode elucidar essa argumentação, por isso a trazemos, aqui, novamente: em 2008, no primeiro Vestibular Indígena da UFSCar, na etapa de avaliação oral⁵², Jiene Pio (Terena), candidata indígena que buscava ingressar no curso de Filosofia, contou-nos que recebeu da banca avaliadora a seguinte questão: “O que quer dizer para você a frase ‘o céu cair sobre nossas cabeças’?”

⁵² Os mecanismos e outros dados sobre o processo seletivo voltado a candidatos/as indígenas na UFSCar serão comentados mais a frente.

Jiene, arrasada, disse que não soube o que responder aos avaliadores, afirmando que para ela a frase não fazia sentido algum. Logo em seguida, ao relatar o episódio para um grupo de pessoas, uma professora indígena convidada pela universidade para acompanhar os dias do processo seletivo se dirigiu a ela e perguntou: “*Mas você não conhece uma dança dos Terena em que as mulheres protegem a cabeça porque alguma coisa lhes será derramada, uma dança simbólica?*”, e ela respondeu que não. Que nunca havia ouvido falar. A candidata em questão se autodeclarava Terena, enquanto a professora indígena se afirmava Pankararu. Não há como sabermos se a interpretação da professora Pankararu estava de acordo com a intenção da banca de avaliação. Mas, certamente, há muitos problemas nesse episódio. Um deles é imaginar que tanto a frase “o céu cair sobre nossas cabeças” como a dança terena apresentem algum significado e, ainda, que ele seja conhecido e compartilhado igualmente por todos/as os/as Terena, ou mesmo por todos/as os/as indígenas. Outro é se atentar para o mérito da questão em si, que estava sendo colocada em uma avaliação para ingresso no curso de Filosofia. Além de apresentar uma essencialização de símbolos culturais pré-fixados (uma dança ou uma narrativa mítica genericamente “indígena”), esse episódio demonstra também uma confusão entre algo que pode ser compreendido como “aspectos culturais” e conteúdos escolares/ acadêmicos do curso de Filosofia, para os quais a candidata possivelmente esperava ser questionada e ter de construir uma reflexão a respeito.

Outro caso que nos serve como um exemplo de visões distorcidas das realidades indígenas, por parte de agentes responsáveis pela constituição de políticas públicas direcionadas a esses povos, é a análise feita por Scaramuzzi (no prelo) sobre o concurso público realizado pelo Governo do Estado do Amapá, em 2006, para a contratação de professores indígenas de ensino médio. Um dos primeiros realizados no Brasil, o concurso foi dirigido a nove grupos indígenas do Estado do Amapá e Norte do Pará, a partir da aplicação de sete “provas diferenciadas”. O autor analisa a prova aplicada para os professores Wajãpi, que vivem e atuam no Noroeste do Estado do Amapá. Conforme ele nos informa, as provas foram divididas em duas categorias: “conhecimentos específicos por etnia” e “conhecimentos gerais”, aplicadas unicamente em português (sendo que essa é a segunda língua dos Wajãpi) e em questões de múltipla escolha, um formato que, segundo o autor, os professores Wajãpi nunca haviam tido contato durante a formação escolar. Nas questões referentes aos conhecimentos “étnicos”, a quase totalidade das informações havia sido retirada do livro intitulado *Povos Indígenas no Amapá e norte do Pará* (produzido pela Organização Não-Governamental *Iepé*-Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, em 2003). Como explica Scaramuzzi, trata-se de um livro informativo sobre os grupos indígenas e suas

relações nessa região do país, destinado ao público não especializado, cujas informações são um apanhado, em versão resumida, de pesquisa documental e etnográfica realizada por mais de trinta anos pela antropóloga Dominique T. Gallois entre os Wajãpi. Diante disso, Scaramuzzi percebe que os/as elaboradores da prova, ao colocarem essas informações nas questões sobre conhecimentos específicos, entenderam se tratar de conhecimentos que os próprios Wajãpi possuíam sobre si mesmos e não que se tratava de informações provenientes de pesquisa documental e etnográfica. Desconsiderou-se, desse modo, o processo de construção dessas informações, que envolveu tanto as relações da pesquisadora com o grupo e quanto a particularidade de uma escrita etnográfica; segundo Scaramuzzi, “uma representação do antropólogo utilizando-se de uma linguagem específica acerca de seu entendimento das informações que teve acesso no trabalho de campo”. Ademais, observa o autor, essas informações “etnográficas” e “históricas” sofreram ainda outras transformações ao serem transportadas para um livro informativo destinado a um público não especialista, o que também foi desconsiderado pelos/as elaboradores da prova.

Scaramuzzi ressalta também que o processo de formação escolar pela qual os/as professores Wajãpi haviam passado não se direcionava apenas para o aprendizado de conhecimentos que a população não indígena construiu sobre eles, mas incentivava-os a sistematizar seus conhecimentos “tradicionais” dentro de outro sistema de comunicação, a escrita, e a traduzir os conhecimentos não indígenas dentro de suas próprias concepções e categorias. Vejamos um exemplo que ele nos fornece da prova para percebermos a série de desencontros e contradições presente nesse processo:

Questão de História (retirada da parte de “conhecimentos étnicos”)

01. Consta na história dos Wajãpi que:

I – os Wajãpi são originários do Baixo Xingu e iniciaram uma migração ainda no século XVIII que os levaria à região que hoje habitam: noroeste do Amapá e sul da Guiana Francesa.

II – Por volta da metade do século XIX, sentindo os efeitos da revolta da Cabanagem, os Wajãpi embrenharam-se ainda mais mata adentro, fixando-se nas regiões das cabeceiras dos rios.

III – Entre 1920 e 1960, os Wajãpi se isolaram ainda mais na zona das cabeceiras onde vivem até hoje.

Estão corretas:

- (A) apenas I
- (B) apenas I e II
- (C) apenas III
- (D) apenas II e III
- (E) I, II e III

Percebemos que o enunciado fala de uma “história dos Wajãpi”, mas as informações da questão, como observa Scaramuzzi, pertencem a documentos históricos escritos por não indígenas. Como ele aponta, “essas informações foram sistematizadas por Gallois em sua dissertação de mestrado, publicada em 1986. Posteriormente, foram colocadas de forma

resumida em outras publicações acadêmicas e em informativos para públicos diversos escritos pela mesma autora”. Desse modo, ao invés de uma “história dos Wajãpi”, a questão demonstra, na verdade, como os/as elaboradores da prova representam o que imaginam serem as concepções dos Wajãpi acerca do conhecimento que possuem de si próprios e de sua "História". Trata-se, portanto, de uma versão muito diferente das várias versões que os Wajãpi formulam, as quais, segundo o autor, “interagem diretamente com as concepções de temporalidade e historicidade que possuem”.

A questão sobre “Organização Indígena”, que reproduzimos abaixo, sem dúvida, é a que mais demonstra o desconhecimento dos/as elaboradores sobre os modos de vida dos povos indígenas, caricaturando uma visão genérica e distorcida de suas realidades:

A ORGANIZAÇÃO INDÍGENA

Dependendo da etnia, os indígenas têm os mesmos direitos e recebem os mesmos tratamentos. A terra, por exemplo, pertence a todos e quando um índio caça, costuma dividir a caça com os habitantes de sua tribo. Apenas os instrumentos de trabalho (machados, arcos, flechas, arpões) são de propriedade individual. O trabalho na tribo é realizado por todos, porém possui uma divisão por sexo e idade. As mulheres são responsáveis pela comida, crianças, colheita e plantio. Já os homens da tribo ficam encarregados do trabalho mais pesado: caça, pesca, guerra e derrubada das árvores. Duas figuras importantes na organização das tribos são o pajé e o cacique. O pajé é o sacerdote da tribo, pois conhece todos os rituais e recebe as mensagens dos deuses. Ele também é o curandeiro, pois conhece todos os chás e ervas para curar doenças. Ele que faz o ritual da pajelança, onde evoca os deuses da floresta e dos ancestrais para ajudar na cura. O cacique, também importante na vida tribal, faz o papel de chefe, pois organiza e orienta os índios.

(Texto Adaptado)

16. De acordo com o texto, o índio tem, na maioria das vezes, espírito:

- (A) não solidário.
- (B) individualista.
- (C) de coletividade.
- (D) de valorização de si mesmo.
- (E) de desprezo pelo seu semelhante.

17. Dentre os fragmentos abaixo, o que comprova o comportamento do índio, como complemento da questão anterior, é:

- (A) “...e quando um índio caça, costuma dividir com os habitantes de sua tribo.”
- (B) “...são de propriedade individual.”
- (C) “Duas figuras importantes na organização das tribos são o pajé e o cacique.”
- (D) “Ele também é o curandeiro, pois conhece todos os chás e ervas para curar doenças.”
- (E) “...faz o papel de chefe, pois organiza e orienta os índios.”

Scaramuzzi, que havia trabalhado por três anos no acompanhamento pedagógico da formação de professores Wajãpi no âmbito do Programa de Educação Wajãpi/Iepé, conclui, ao final de seu texto:

O que é interessante e estranho notar é que os agentes elaboradores do concurso, mesmo estando em contato intenso com os grupos indígenas da região, reproduzem essa representação do índio genérico em uma prova elaborada para índios de nove etnias distintas, dentro de um contexto político em que os grupos indígenas estão tentando cada vez mais mostrar-se diferenciados entre si e buscando ressaltar as especificidades de sua "cultura". Ou seja, dentro de um contexto em que os grupos indígenas passam a constituir unidades diferenciadas entre si para aprimorar o diálogo

com os agentes governamentais, esses mesmos agentes os representam como genéricos em um concurso público "diferenciado".

A partir dos exemplos acima, sugerimos que, ao invés de serem chamadas de *diferencialistas*, as políticas de ação afirmativa deveriam ser intituladas como *identitárias*. Isso porque, conforme vimos, a perspectiva multicultural em que elas se fundamentam estabelece uma diversidade cultural que somente permite a produção de identidades (culturais, étnicas, raciais) recortadas, controladas, estabilizadas. O que é absolutamente distinto da produção de diferenças nos modos de ser e existir indígenas, que potencializam as relações por meio da alteridade, a partir de movimentos incessantes de significação.

Contudo, ter que lidar com os limites das concepções produzidas pelas políticas públicas não é novidade para os povos indígenas. Sobre isso, afirma Gallois (2007, p. 75):

O desafio que se coloca hoje aos índios, submetidos e constrangidos por nossas ideias a respeito das unidades que eles supostamente representam e por instituições que pretendem configurá-los como coletivos, é encontrar elementos para atender a essas demandas sem que precisem abdicar de suas filosofias sociais.

Vejamos, então, quais as estratégias construídas pelos povos indígenas para que o *direito à diferença* a eles constitucionalmente garantido pelo Estado brasileiro seja também reconhecido e respeitado nas demandas de acesso ao ensino superior.

1.3. As modalidades de acesso de estudantes indígenas às universidades

Ainda que as ações afirmativas tenham sido construídas e consolidadas no Brasil em torno de questões raciais, os povos indígenas também já apresentavam um interesse crescente pelo acesso ao Ensino Superior. E perceberam nas ações afirmativas uma oportunidade de ampliar as possibilidades desse acesso. Isso, contudo, colocava para eles alguns problemas e desafios. Como vimos acima, as questões raciais se baseiam em concepções que conflitam com as reivindicações indígenas sobre o reconhecimento das diferenças, gerando, por sua vez, demandas distintas de acesso e permanência nas universidades. Restava, então, considerar como seria possível estender o direito a uma educação diferenciada, que é assegurado aos povos indígenas no nível de ensino básico, para o nível superior.

Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p. 10) demonstravam essa preocupação no momento inicial de implementação de ações afirmativas nas universidades brasileiras:

Urge, portanto, que a mesma atenção que foi dedicada ao ensino fundamental de indígenas reverta na estruturação do ensino médio e do

superior. As políticas de ação afirmativa [...] enfrentam hoje [2004] o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afro-descendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), *coletividades* que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (grifo dos autores).

Diante disso, a oferta de cursos *específicos*, como as Licenciaturas Interculturais, apresentou-se como uma modalidade de ações afirmativas que busca, em tese, atender a essa reivindicação. O que é um tanto evidente, haja vista serem cursos criados para formar professores/as indígenas em nível superior, que possam atuar nas escolas indígenas, prioritariamente⁵³. Como as escolas têm a prerrogativa de serem *específicas* a cada povo indígena, idealmente os cursos também deveriam seguir esse recorte. Na maioria dos casos, contudo, funcionam por meio de recortes regionais, agregando professores/as que se declaram pertencentes a povos indígenas distintos⁵⁴. Tais cursos apresentam como objetivo refletir sobre possíveis dinâmicas, currículos e calendários que mais se aproximem dos modos indígenas de conhecer/saber (denominado na Constituição Brasileira de 1988 como “processos próprios de aprendizagem”), relacionados aos povos indígenas aos quais as/os discentes presentes se declaram pertencentes. Com isso, buscam dar continuidade, no nível de ensino superior, à reflexão presente sobre/nas escolas indígenas, abrindo às comunidades indígenas a possibilidade de decidirem pelos modelos de escolarização que desejam.

Em razão desses fatores, alguns autores consideram as Licenciaturas Interculturais como uma modalidade bastante distinta de ações afirmativas, ou sequer as consideram dentro dessas políticas, porque elas se diferem em muitos aspectos das modalidades implementadas

⁵³ Mas não exclusivamente, conforme aponta Santos (2016, p. 21): “Embora sejam o principal tipo, as licenciaturas não são os únicos cursos diferenciados para indígenas no ensino superior. Há também, por exemplo, cursos de gestão ambiental e formação de lideranças, como aqueles oferecidos pelo Instituto *Insikiran* na UFRR”. Por sua vez, há casos em que as/os estudantes que frequentam os cursos não são exclusivamente indígenas. O Curso de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena (PROIND) ofertado desde 2009 pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), por exemplo, recebe também estudantes e/ou professores/as não indígenas quando as vagas para indígenas não são todas preenchidas. Informação dada por Ana Letícia de Fiori, que realiza uma etnografia do curso em sua pesquisa de Doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo.

⁵⁴ Como ocorre em 20 dos 23 cursos listados por Santos (2016), entre eles, a Licenciatura Intercultural da UFRR, que atende a professores/as Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Ye’kuana, Wai-wai e Sapará; a Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG, voltada a educadores Xakriabá, Maxacali, Krenak, Pataxó, Kaxixó, Xukuru-Kariri e Pankararu; e a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da UNEB, que visa formar professores/as de 14 povos indígenas do Estado da Bahia; apenas para citar experiências de regiões diferentes do país. Os três cursos direcionados a apenas uma população indígena são: a Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da UFGD, para professores/as Kaiowá-Guarani; o Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) da UFC, para professores/as Tremembé; e a Licenciatura Intercultural da UFCG, para professores/as Potiguara.

em cursos não específicos (convencionais, que não são dirigidos apenas à formação de indígenas). No levantamento das ações afirmativas elaborado pelo INCTI, por exemplo, denominado “A política de cotas no ensino superior – Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil”, as Licenciaturas Interculturais foram incluídas, mas estavam acompanhadas da seguinte justificativa: “[por] tratar-se de uma política de ação afirmativa implementada em parceria com as organizações indígenas em resposta às demandas de formação superior de professores colocadas pelos próprios indígenas” (CARVALHO, 2016, p. 67).

Os cursos pioneiros nesse formato foram o Projeto de Formação de Professores indígenas – 3º Grau Indígena⁵⁵, iniciado em 2001 na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), e a Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR), iniciada em 2002, pertencente ao Instituto *Insikiran* sediado na universidade. No ano de 2004, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, realizou o curso intitulado Formação Universitária do Professor Indígena, que atendeu professores/as Guarani, Tupi-Guarani, Krenak, Kaingang e Terena, tendo sido concluído em 2008, após única edição. Até o momento, esse foi o único curso ofertado no Estado de São Paulo para formação especificamente de professores/as indígenas.

Em 2005, o MEC lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), por intermédio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵⁶, da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação (FNDE), com o intuito de apoiar os cursos específicos já existentes e estimular a criação de novos. Dessa forma, o mapeamento feito por Santos (2016) demonstra que, entre os anos de 2001 a 2013, somaram-se 23 cursos específicos ofertados nas universidades públicas do país, sendo o da FE/USP o único realizado em apenas uma edição.

É importante notar que os cursos específicos enfatizam um conceito que também é utilizado para caracterizar as escolas indígenas: o de “intercultural”. Paladino e Almeida (2012, p. 15) refletem sobre as políticas educacionais “voltadas ao reconhecimento da diversidade durante os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)”, período em que as ações afirmativas ganharam força nas universidades públicas brasileiras.

⁵⁵ Alterado para PROESI – Programa de Educação Superior Indígena Intercultural em 2007, em razão de sua institucionalização como programa permanente da universidade.

⁵⁶ Em 2011, por ocasião de reestruturação do MEC, a SECAD se uniu à Secretaria de Educação Especial (Seesp), transformando-se em SECADI, com o acréscimo do “I” de “Inclusão”.

As autoras afirmam que “a abordagem *intercultural* representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiam objetivos assimilacionistas ou integracionistas” (Ibid., p. 16, grifo das autoras). Ainda segundo as autoras, o modelo intercultural “propõe um tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada. O avanço deste modelo está em tratar a diferença como fator enriquecedor e não como obstáculo” (Ibid., p. 17). E isso se daria em comparação não apenas aos modelos assimilacionista e integracionista, mas também ao “modelo multicultural”, no qual, ainda segundo elas, “existia apenas uma ‘tolerância’ à diversidade, mas não a sua valorização. Foi ‘aceita’ a diversidade de culturas, sua coexistência, mas não a troca ou a relação entre elas” (Idem). Do modo como é definido por essas autoras, portanto, o modelo intercultural engloba tanto a diversidade como a diferença, ou seja, propõe-se a pensar as culturas em relação.

Essa abordagem sobre o “modelo intercultural” nos parece bastante interessante. Já a constatação de que o modelo multicultural teria sido abandonado nos soa um pouco otimista, ao menos com relação ao ingresso de estudantes indígenas em cursos não específicos (convencionais, regulares) nas universidades⁵⁷. Como vimos acima, algumas modalidades de políticas de ação afirmativa demonstram um entendimento a respeito da diversidade como algo a ser *apenas* tolerado. Estariam essas instituições propondo *ir além* do reconhecimento e da tolerância? Ao implementarem mecanismos institucionais que possibilitam reservas de vagas e seleções voltadas a candidatas/os indígenas, as universidades se propõem a serem *afetadas e transformadas* pela diversidade e/ou pela diferença?

A despeito desses questionamentos, o modelo de educação intercultural tem sido amplamente aceito e defendido em diversos contextos de práticas e projetos de educação para os povos indígenas, especialmente na formulação de cursos específicos, como afirmam Paladino e Czarny (2012, p. 14):

Nos últimos anos, a noção de interculturalidade vem ocupando um espaço significativo no campo da antropologia e da educação. E tornou-se consenso tratar-se de uma modalidade potencialmente promotora do reconhecimento da diversidade e do diálogo entre saberes.

⁵⁷ É possível notar, ao longo deste trabalho, a dificuldade em encontrar uma denominação adequada para se referir aos cursos NÃO específicos, aparecendo ora como “convencionais”, ora como “regulares”. Esclarecemos que se trata de cursos universitários que não se voltam especificamente à formação de indígenas, e que, portanto, existem nas universidades independentemente da presença de indígenas entre seu alunado. A versão inicial deste trabalho utilizava apenas a nomenclatura “cursos regulares” para se referir a eles, contudo, como nos chamou a atenção a professora Dra. Ana Maria Rabelo Gomes, para a qual somos gratas, as licenciaturas interculturais e outros cursos específicos podem também ser “regulares”, ou ao menos possuem a regularidade da oferta como uma importante questão a ser demandada e enfrentada. Diante disso, optamos por acompanhá-los da nomenclatura “não específicos” ou “convencionais”, cientes de que podem também apresentar inadequações para o caso.

O debate sobre a “interculturalidade”, contudo, não se limita aos cursos específicos, ele também aparece quando se discute sobre as políticas de ação afirmativa em cursos convencionais (não específicos), ainda que sob a insígnia da inclusão e/ou da correção de desigualdades sociais. Mas, há importantes posicionamentos críticos a ele. Collet (2003), por exemplo, ao analisar a história desse modelo educacional que ficou amplamente conhecido como “intercultural”, demonstra se tratar de um cenário existente muito além do nível nacional, acompanhando todo um discurso mundial. Segundo a autora, em países da Europa conflitam dois pontos de vista a respeito de projetos educacionais com caráter intercultural:

Um deles aposta na ‘educação intercultural’ como um avanço em relação às políticas assimilacionistas anteriores. O outro ponto de vista considera que a ‘educação intercultural’ é apenas uma adequação às mudanças que têm ocorrido no mundo nas últimas décadas, as quais seguiriam um modelo “neoliberal” de dominação, que, sob aparência de inclusão, excluiriam cada vez mais certas parcelas da população (COLLET, 2003, p. 174).

Em conformidade com essa análise, Díaz e Alonso (1998), citados no texto de Collet, apresentam uma reflexão bastante crítica sobre o tratamento da interculturalidade e da diversidade cultural em algumas políticas educativas da Província de Neuquén (Argentina), dirigidas tanto a setores urbanos marginalizados da população como a setores rurais indígenas. Os autores buscam demonstrar que alguns usos da ideia de “diversidade”, na verdade, estariam legitimando uma pedagogia para a pobreza, e afirmam de maneira assertiva:

Nos parece necesario, en consecuencia, reconocer en esas propuestas basadas en la "multiculturalidad- interculturalidad", una funcionalidad sistémica a la transformación educativa en la perspectiva neoliberal impulsada con los fondos del Banco Mundial. Funcionalidad que resulta del modo en que algunos conceptos claves de las ciencias sociales, en especial de la antropología, se incorporan bastante aceleradamente al discurso educativo con que la Reforma en curso intenta legitimar sus objetivos: cultura, nación, etnia, género, diferencia, diversidad, comprensión, tolerancia, alteridad, son palabras ahora corrientes (1998, s/n.).

A crítica dos autores é bastante pertinente também para o contexto brasileiro. Eles procuram chamar a atenção para a importante distinção entre os conceitos de “diversidade” e “diferença”, considerando a “diferença” (cultural e social) como o fruto de uma construção histórica, e afirmam que o problema dessas políticas educacionais na Argentina seria tratá-la como algo natural, como um dado objetivo do mundo. Desse modo, a análise deles caminha para uma crítica à anulação das tensões de poder e dominação presentes na dinâmica sócio-política, que contribuiria para a reprodução de uma estrutura social discriminatória. Parecem

preocupados, portanto, em demonstrar que antes de pensar sobre a “diferença” era preciso olhar para a “desigualdade”.

Ainda que reconheçamos a pertinência dessa análise, procuramos caminhar para outra direção a respeito da noção de “diferença”, que tampouco se mostra contemplada pelas abordagens multicultural ou mesmo intercultural. Como dissemos no tópico acima, entendemos que as “diferenças” (culturais, operantes nos modos de existir) não se referem a conteúdos, mas devem ser pensadas enquanto processos incessantes de significação (BHABHA 1998), de construção de relações sociais e de sentidos sobre o mundo.

Eduardo Viveiros de Castro (2006), ao ser interpelado em uma entrevista pelas questões embaraçosas sobre “quem é índio?” ou “o que define o pertencimento?”, apresentou uma reflexão importante sobre o conceito de “diferença” como um processo, um movimento:

[...] 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 devir*, 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). (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 02, grifo do autor).

O autor, assim, afirma que “identidade” é o estado estagnado da diferença, ou seja, quando a diferença é pré-fixada, estabelecida anteriormente à relação que a produz. Parece-nos que essa argumentação se aproxima do que dizíamos acima sobre a correlação comumente produzida pelas políticas de ação afirmativa entre os povos indígenas e suas “etnias” (ou “culturas”). Todavia, a “indianidade” – o modo de ser ou “de devir” indígena – é justamente o oposto, é a diferença sendo produzida em movimento, o “movimento infinitesimal incessante de diferenciação”. Inspiração recebida, entre outros, de C. Lévi-Strauss, que também afirma o “princípio da diferença” (ameríndio) como um movimento contínuo, um “dualismo em perpétuo equilíbrio”, enquanto a identidade, ao contrário, “constitui um estado revogável ou provisório; não pode durar” (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 19).

De modo um pouco distinto, H. Bhabha (1998), já citado anteriormente, ao tomar a cultura como aberta e híbrida, sugere que as diferenças culturais podem se tornar pontos de articulação, indicando também que culturas e identidades são produzidas dialogicamente, e não enquanto definições pré-estabelecidas – ou seja, não enquanto identidade/diversidade. Assim, ele afirma: “O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de

passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA,1998, p. 20). Esses momentos ou processos seriam “entre-lugares” [*inbetween*], um espaço outro, no qual estratégias de sentido e de subjetivação “dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação” (Ibid.).

Ainda que se refira a outros contextos, a proposta de Bhabha vai ao encontro da reflexão aqui proposta ao se interessar pelos movimentos ou processos produzidos na articulação das diferenças, os “entre-lugares”, que, por sua vez, produziriam novas identidades, em relação. Precisamente, o que se pretendeu com este trabalho: percorrer esses espaços outros, em que se encontra a produção das diferenças, e verificar como esses processos estão ocorrendo, quais os cruzamentos, as relações, as possibilidades de conexões e articulações. Pois, ainda que as políticas de ação afirmativa sejam produzidas a partir de uma noção de diversidade que busca fixar os povos indígenas em identidades estagnadas, elas são apenas uma dimensão desse contexto da presença de estudantes indígenas nas universidades. Como veremos nos capítulos da parte seguinte do trabalho, há outras dimensões e pontos de vista. E, a partir deles, nem sempre os/as estudantes indígenas encaixam-se nessas pressuposições. Certamente, são afetados por esses novos papéis e discursos que a eles/as são atribuídos nas universidades – e que eles/as também se atribuem –, mas as experiências que acompanhamos parecem demonstrar que há também espaço para a produção de diferenças nesses contextos, a partir de movimentos de criação, de novos sentidos e relações, de comparações e traduções.

Manuela Carneiro da Cunha, que acompanha há tempos esses espaços/processos nos quais os povos indígenas têm buscado dialogar e, muitas vezes, disputar sobre seus conhecimentos e saberes, afirma que: “Para atingir seus objetivos, porém, os povos indígenas precisam se conformar às expectativas dominantes em vez de contestá-las. Precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 330). Procuramos demonstrar, nesse capítulo, algumas dessas contradições. Mas, como já dissemos, interessamos, sobretudo, os seus efeitos, pois também entendemos que: “É preciso criar pontes e passagem de interconexão” (Ibid., p. 371). Desse modo, seguimos verificando como, nessas experiências, os/as estudantes indígenas estão buscando agir e reagir às contradições, e quais são os efeitos dessas atuações.

CAPÍTULO 02 – ALGUNS ASPECTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

- 2.1. Visitando alguns casos de ações afirmativas em cursos regulares (não específicos)**
 - 2.1.1 Na graduação**
 - 2.1.2 A Lei de Cotas (Lei Federal 12.711/2012)**
 - 2.1.3 Na pós-graduação**
 - 2.1.3.1. Aspectos burocráticos da política afirmativa do PPGAS/UFAM**
 - 2.1.3.2. A implementação de ações afirmativas no PPGAS/USP**
- 2.2. Alguns desafios da construção de processos seletivos para candidatos/as indígenas na graduação e na pós-graduação**
- 2.3. Breve nota sobre a categoria “estudante indígena” ou “acadêmico/a indígena”**

CAPÍTULO 2 – ALGUNS ASPECTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

2.1. Visitando alguns casos de ações afirmativas em cursos regulares (não específicos) ⁵⁸

Em uma direção completamente diferente das Licenciaturas Interculturais, estão as modalidades de ações afirmativas implementadas em cursos regulares. Com relação a esse cenário, o que houve em boa parte das universidades públicas brasileiras foi uma profusão de propostas de ação afirmativa distintas, que pouco ou nada possuíam de diálogo com movimentos e organizações indígenas. Entre os anos de 2002 e 2012, segundo Carvalho (2016, p. 76), “o princípio das escolhas parece ter sido o da diferenciação: cada nova universidade que aprovava ações afirmativas introduzia algum marcador de singularidade ou emblema de originalidade com relação a todas as anteriores”.

Algumas delas, porém, mantiveram um importante diferencial em consonância com as demandas dos movimentos negro e indígenas: enquanto o movimento negro demandava uma divisão das vagas existentes nas universidades simbolizada pelo termo “cotas” – que, conforme vimos, “remete diretamente a uma demanda por inclusão e partilha de poder que surge dos sujeitos excluídos” (Ibid.) –, a proposta dos movimentos e organizações indígenas era pela criação de vagas suplementares àquelas já existentes nos cursos. Tratou-se de “uma qualidade distinta de entendimento: enquanto as cotas estão em uma lógica de divisão, as vagas [para indígenas] estão em uma lógica de adição” (CARVALHO, 2016, p. 68). Além disso, entendia-se também que vagas adicionais deviam ser preenchidas por meio de outros processos seletivos (que não o regular/convencional), criados somente para essa finalidade, cuja concorrência se daria exclusivamente entre candidatas/os indígenas. O que passou a ser comumente denominado de sistema *diferenciado*⁵⁹.

⁵⁸ Os exemplos são apenas ilustrativos, para que se possa ter alguma dimensão da variedade de formatos de ações afirmativas adotados nas IES públicas brasileiras. Portanto, não faremos uma reflexão aprofundada sobre eles, o que exigiria um trabalho a parte para cada um. Para tanto, sugerimos os trabalhos de Paulino (2008) e Amaral (2010) sobre as experiências ocorridas nas IES públicas do Paraná; Santos (2016) sobre a presença indígena nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul; Lisboa (2017) sobre o caso da UFRR; e meu trabalho anterior (DAL’ BÓ, 2010) sobre os primeiros anos de ingresso de estudantes indígenas na UFSCar; entre outros.

⁵⁹ Em entrevista concedida em 2007 a Santos (2010, p. 14, grifo nosso), a professora Jane Beltrão, do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPA, utiliza esse termo para se referir à criação da primeira proposta de seleção direcionada exclusivamente a candidatas/os indígenas. Assim, ela afirma: “Eles [os/as candidatos/as indígenas] reclamaram, sobretudo, da prova de línguas. E aí a gente, em função das reclamações, porque eu divulguei o edital, a gente divulgou, e aí eles reclamaram, a gente foi, fez uma proposta *diferenciada* que é o edital que a gente vai divulgar agora. Que a gente tá chamando de *diferenciado*, onde eles vão fazer uma seleção com uma carta-proposta dizendo o que é que eles querem fazer dentro do mestrado. Eles vão ter bolsa da Ford”.

Esse propósito de distinção colocado pelos movimentos indígenas parece representar mais do que um cálculo matemático com relação à quantidade de vagas e seu preenchimento; trata-se, possivelmente, de um contorno à questão do caráter *igualitário* presente nessa modalidade de ações afirmativas. Ou seja, o caráter diferenciador das vagas e dos processos seletivos existe para que se respeite o direito dos povos indígenas de serem reconhecidos enquanto *coletividades* que possuem modos de vida *diferenciados* (do restante da população brasileira, incluindo outras parcelas da população que são também atendidas pelas políticas afirmativas, como a população negra).

Pois, é em consonância com seus modos de vida que os povos indígenas construíram (e constroem) relações com instituições estatais e não governamentais ao longo do tempo, resultando em uma multiplicidade de experiências e trajetórias de escolarização. Desse modo, eles reivindicam que essa multiplicidade seja considerada tanto nos modos de acesso à universidade, quanto nas experiências de formação, conforme veremos mais a frente. Do contrário, ao desconsiderarem as trajetórias específicas e diferenciadas dos povos indígenas, tais políticas acabariam por subsumi-los a processos que percebem a existência apenas de indivíduos, sem diferenças entre si, cidadãos em busca de uma “igualdade futura”. Mais do que um desrespeito, trata-se de um risco à possibilidade de outros modos de existência, como aponta Gersem Luciano Baniwa (2012, p. 19, grifo nosso):

As Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, *as vagas reservadas pelas IES não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos)*. Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade⁶⁰.

Contudo, a decisão sobre adotar ou não ações afirmativas, e a partir de quais modalidades e mecanismos, sempre esteve a cargo apenas das próprias universidades, haja vista que até o ano de 2012 não havia nenhuma legislação nacional que regulamentasse e padronizasse as políticas de ação afirmativa no país. A inexistência de uma legislação podia ser vista, por um lado, como positiva, por oferecer liberdade para que as instituições

⁶⁰ Ainda que concordemos com o ponto principal da citação, motivo pelo qual a ela aludimos, vemos um problema no argumento final, que generaliza as diversas situações e condições em que se passam as experiências de ingresso e formação de estudantes indígenas nas universidades. Especialmente, porque, como destacamos na nota 45, no capítulo anterior, o que se entende por *coletividade* entre os povos indígenas pode variar circunstancialmente, em um processo de conformação e deformação de coletivos que não cessa de ser atualizado (ver também Mainardi 2015).

elaborassem programas que melhor se adequassem às demandas dos movimentos sociais. Por outro lado, ela podia ser considerada negativa justamente pelo mesmo motivo, pois essa grande variedade de possibilidades acabou resultando, em alguns casos, em propostas que se distanciaram dessas demandas, não surtindo efeitos entre as populações atendidas pelos programas. Ademais, a falta de uma legislação desobrigava as universidades a adotarem ações afirmativas, o que acontecia somente devido às pressões dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negro e indígena e, incluindo, em muitos casos, os movimentos estudantis.

Vamos a alguns exemplos.

2.1.1. Na graduação

Em 2001, o Estado do Paraná aprovou a Lei 13.134, que determinou a criação de três novas vagas em cursos regulares das universidades estaduais “para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses” (redação da Lei). Segundo informa Paulino (2016, p. 124): “Os candidatos, desde 2001, são selecionados via vestibular específico, o chamado ‘Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná’ (que totalizou 12 edições realizadas até o ano de 2012)”. Em 2005, a UFPR passou a compor esse quadro, porém atendendo a candidatas/os indígenas de todo o país, mas pelo mesmo processo seletivo. Em 2006, as vagas das universidades estaduais foram ampliadas para seis⁶¹.

Apesar de pioneira na adoção de ações afirmativas entre as IES públicas brasileiras, Amaral (2010, p. 177) demonstra que a elaboração da proposta que culminou na experiência do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná ocorreu sem consulta e participação das comunidades indígenas e das próprias universidades:

Segundo registros analisados, o referido deputado [Deputado Estadual César Silvestre] elaborou a proposta em conjunto com o Assessor de Assuntos Indígenas do Estado do Paraná, na época, Edívio Battistelli, não havendo consulta formal e discussões com as lideranças e comunidades indígenas para elaboração e apresentação deste projeto de lei, sendo informados aos índios e às Universidades Estaduais paranaenses apenas a aprovação da Lei e o seu conteúdo já definido.

Além disso, sua efetivação não gerou grande repercussão a nível nacional, mantendo um caráter local, sem a construção de diálogo com outros povos indígenas e outras IES. O que não significa, entretanto, que do início até os dias de hoje, seus efeitos tenham sido pequenos

⁶¹ Conforme alteração instituída pela Lei 14.995/2006. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440>. Último acesso em 18/10/2017.

ou pouco relevantes para as/os estudantes indígenas e para as próprias instituições envolvidas com essa experiência. Muito pelo contrário, como também afirma o autor (Ibid., p. 174):

A experiência paranaense nasceu institucionalizada – sem ouvir as organizações e lideranças indígenas na sua elaboração – e desenvolveu-se insolitamente – sem dialogar com outros povos indígenas e outras IES públicas no país. Evidencia, contudo, trajetórias de estudantes indígenas – muitos destes, lideranças e professores –, de professores e pesquisadores universitários e das próprias IES públicas envolvidas que sinalizam e revelam possibilidades de recompor na experiência universitária relações mais dialógicas, interculturais e de saberes com os povos tradicionais.

É interessante também observar que um dos motivos da pouca repercussão apontado por Capelo e Paulino (2004 citados por Amaral 2010) seria o mecanismo de vagas suplementares, que não interfere nas vagas dos/as demais candidatos/as (não indígenas), gerando poucas disputas e posições contrárias:

A fixação de 3 vagas excedentes em cada universidade estadual constituiu um argumento irrecusável, pois foi um mecanismo que evitou ferir direitos dos não índios no que se refere às vagas nas universidades. De certo modo, essa estratégia, ainda que eivada de um certo populismo, evitou problemas semelhantes aos que ocorreram no Rio de Janeiro, onde o sistema de cotas para negros nas universidades funcionou mediante um percentual sobre as vagas já existentes. Quantitativamente as vagas abertas não atendem as necessidades e as demandas que aumentam a cada ano que passa. Ter clareza que se trata de uma alternativa paliativa e não uma solução definitiva é fundamental para se garantir que a luta política continue sendo levada a efeito em várias frentes concomitantemente.

Em 2003 e 2004, “anos cruciais para o enraizamento das ações afirmativas no Brasil” (CARVALHO, 2016, p. 74), a repercussão em torno dessas políticas cresceu, devido, especialmente, à sua implementação pela UERJ e pela UnB, respectivamente nesses anos – dois casos que se diferem entre si e que possuem disputas sobre o melhor modelo a ser adotado⁶². No entanto, o ingresso de estudantes indígenas costuma estar fora da pauta de disputas e polêmicas, que se volta, mais avidamente, aos debates sobre inclusão racial.

As ações afirmativas na UERJ foram amparadas, inicialmente, pela Lei Estadual 4.151, instituída em 2003, que afirmava em seu parágrafo 2º: “deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo

⁶² Do ponto de vista das/os atores e pesquisadores das ações afirmativas na UnB: “O modelo da UnB foi conceituado para acolher todo o potencial inclusivo e emancipatório da comunidade negra; o modelo da UERJ reduziu drasticamente esse potencial ao limitar as cotas apenas aos negros pobres. Em vez de reforçar o protagonismo instalado com a reivindicação primariamente racial e étnica dos movimentos negros e indígenas, a UERJ inverteu o sentido de prioridade da luta antirracista e propôs, a partir do condicionante básico de renda, a incisão de várias categorias de sujeitos. Ao fazer essa escolha, ela condicionou a inclusão de negros (justamente a demanda que deu concretude a todo o movimento nacional das cotas) a outra demanda tida como primordial” (CARVALHO, 2016, p. 75).

total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma: 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% (vinte por cento) para negros; e 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de *minorias étnicas*” (grifo nosso). Não houve alteração no processo de seleção desses/as estudantes, em função de atender “ao princípio da igualdade”, estabelecendo ainda “a adoção do sistema de autodeclaração para negros e pessoas integrantes de minorias étnicas” (art. 1º §3 da lei) ⁶³. Em 2008, o sistema de cotas foi substituído e alterado pela Lei Estadual 5.346, que manteve intacto o art. 1º, em que afirmava que o sistema de cotas deveria ser adotado pelas universidades estaduais, por dez anos, para estudantes “desde que carentes”. A modificação se deu no art. 2º, que apresentou nova divisão das reservas, conforme segue: “As cotas de vagas para ingresso nas universidades estaduais serão as seguintes, respectivamente: 20% (vinte por cento) para os estudantes *negros e indígenas*; 20 % (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino; 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço” ⁶⁴. O restante não foi modificado.

Nota-se que o ingresso de estudantes indígenas está conjugado ao de estudantes negros/as, colocando-os/as em concorrência pela mesma porcentagem de reserva de vagas. Nesse caso, portanto, não há mecanismo *diferenciado* para candidatos/as indígenas. Talvez, justamente por isso, não se houve falar da presença de estudantes indígenas nessa instituição. O que não significa que ela não exista, mas que a inexistência de um tratamento voltado especialmente para esses/as estudantes desde os mecanismos de ingresso pode gerar o desconhecimento e a invisibilidade de suas presenças. Da mesma forma, não encontramos nenhum material que disponibilize informações ou que discuta acerca da presença de estudantes indígenas na UERJ.

A UnB, de outro modo, aprovou em 2003 a adoção de ações afirmativas a partir de dois processos, que ocorriam separadamente. Um deles voltava-se ao preenchimento de uma “cota” de 20% do total de vagas dos cursos de graduação para pessoas autodeclaradas negras; e o outro ao preenchimento de vagas adicionais em alguns cursos de graduação para

⁶³ Governo do Estado do Rio de Janeiro, Lei 4.151/03.

Disponível

em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Último acesso em 06/11/2017.

⁶⁴ Governo do Estado do Rio de Janeiro, Lei 4.151/03.

Disponível

em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>. Último acesso em 08/11/2017.

autodeclarados/as indígenas. Para a realização do primeiro processo destinado à seleção de candidatas/os indígenas, em 2004, foi firmado um convênio com a FUNAI, que previa, entre outras coisas, “indica[r] os cursos de interesse das comunidades indígenas, encaminha[r] os candidatos e proporciona[r] auxílio que garanta a manutenção dos aprovados em Brasília”⁶⁵. Nesse ano de 2004, foram oferecidas ao todo 10 vagas adicionais divididas entre os cursos de agronomia, enfermagem e obstetrícia, engenharia florestal, medicina e nutrição. Inicialmente, as vagas foram destinadas a estudantes indígenas que já cursavam o ensino superior em instituições privadas de Brasília e, a partir do segundo semestre, para estudantes que não haviam previamente ingressado em cursos de graduação (DAL BÓ, 2010, p. 28).

Em 2013, ao completar dez anos da adoção de ações afirmativas, a universidade realizou uma avaliação da política, conforme havia previsto. O documento, intitulado “Análise do Sistema de Cotas para Negros da Universidade de Brasília”, apesar de afirmar como objetivo “subsidiar a universidade nas discussões e deliberações acerca da política de ação afirmativa” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 03), apresenta apenas dados sobre o rendimento de estudantes que ingressaram por meio do “sistema de cotas para negros”, sem nenhuma informação a respeito de estudantes indígenas. A única menção a esses/as estudantes aparece no tópico que defende a manutenção do modelo de ações afirmativas já adotado, em oposição à sua modificação devido aos critérios instituídos pela Lei Federal 12.711/2012 (Lei de Cotas, que será discutida a frente). Em 2014, os colegiados da UnB se reuniram para decidir sobre esse aspecto. Por decisão da maioria, a universidade adotou o sistema de cotas sociais previsto pela Lei de Cotas, mas manteve o sistema de cotas raciais já existente (com reserva de vagas para autodeclarados/as negros/as, sem restrição de critérios de renda e formação escolar), diminuindo a porcentagem da reserva de 20% para 5% das vagas nos cursos de graduação. A decisão também contemplava a manutenção do sistema de vagas adicionais dirigido a candidatos/as indígenas. Contudo, em reportagem publicada em 19/04/2017 pela Secretaria de Comunicação da UnB (Secom UnB), informava-se que a Associação dos Acadêmicos Indígenas da universidade (AAI-UnB) havia entregue um documento reivindicando a realização do “vestibular específico” que, segundo diziam, não era realizado “há mais de três anos e que a presença de indígenas vem diminuindo ano a ano na instituição”⁶⁶. Em 2015, atendendo ao pedido, a universidade firmou novo convênio com a FUNAI (Acordo de Cooperação Técnica no. 002/2015), conforme informa reportagem da

⁶⁵ Segundo constava no Comunicado intitulado Admissão – Vestibular para indígenas na UnB, 2008 (DAL BÓ, 2010, p. 29). O comunicado não está mais disponível para acesso na internet.

⁶⁶ Reportagem disponível em: <http://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/1424-indigenas-reivindicam-realizacao-de-vestibular-especifico>. Último acesso em 09/11/2017.

Secom de 09 de junho de 2017⁶⁷. Desse modo, em 2017, foi realizado o “Vestibular Indígena UnB/FUNAI 2017”, para ingresso em 2018. Conforme consta no edital do processo seletivo, foram oferecidas vagas adicionais nos cursos de administração, ciência política, ciências naturais (diurno e noturno), ciências sociais (antropologia/sociologia), comunicação organizacional, direito (diurno e noturno), enfermagem, engenharia florestal, fisioterapia, gestão ambiental, gestão de agronegócio (diurno e noturno), jornalismo, medicina, nutrição, psicologia, saúde coletiva e serviço social (diurno e noturno); totalizando um número de 72 vagas (na maioria dos cursos, houve oferta de 02 vagas por semestre) ⁶⁸.

É interessante observar que, para candidatos/as indígenas, aplica-se o critério de obrigatoriedade de formação prévia no ensino médio “em escolas de rede pública ou da rede particular, desde que por meio de bolsa de estudos integral ou parcial” (critério disposto no item 3.1 do edital Vestibular Indígena UnB/FUNAI 2017). Esse critério, contudo, não se estende ao sistema de cotas raciais, destinado a candidatos/as negros/as. Em reportagem do jornal Correio Braziliense publicada em 04 de abril de 2014, José Jorge de Carvalho, professor de Antropologia da UnB e coordenador do INCTI, defendeu a inexistência desse critério para as cotas raciais ao justificar que: “Não é uma questão social. A discriminação é pela cor da pele. O negro de escola particular, algumas vezes até bolsista, também sofre preconceito. É uma vitória enorme [a manutenção das cotas raciais]” ⁶⁹. A meu ver, isso também deveria ser considerado para estudantes indígenas, cujos preconceitos sofridos estão muito além de suas situações socioeconômicas.

Outro dado controverso está no item 10.4 do edital, que dispõe sobre a terceira fase do processo seletivo para candidatos/as indígenas, denominada de “Entrevista Pessoal”. O item informa: “A entrevista será realizada considerando o seguinte critério: demonstração de *conhecimento da sua realidade indígena e de ter envolvimento com essa realidade*, de acordo com o descrito na Declaração de Residência e Pertencimento Étnico e no Questionário Sociocultural” (grifo nosso). Na referida Declaração (que se encontra no anexo IV do edital), exige-se a indicação da “aldeia indígena” na qual o/a candidato/a “é pertencente e aldeado(a)”

⁶⁷ Reportagem disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/1566-unb-destinara-novas-vagas-para-estudantes-indigenas>. Último acesso em 09/11/2017. O Acordo de Cooperação Técnica no. 002/2015 entre UnB e FUNAI não foi encontrado.

⁶⁸ O Edital encontra-se disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_18_1_2_INDIGENA/arquivos/ED_1_2017_VESTUNB_18_1_2_INDIGENA_AB.T.PDF. Último acesso em 09/11/2017.

⁶⁹ Reportagem de Manoela Alcântara, disponível em:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2014/04/04/ensino_ensinosuperior_interna,421348/unb-aprova-reducao-para-5-nas-cotas-raciais.shtml. Último acesso em 09/11/2017.

e a assinatura de três “lideranças”, que também indicam seus nomes e números de documentos civis, como RG e CPF. O Questionário Sociocultural (disponível no anexo V do edital), por sua vez, solicita uma série de informações aos/às candidatos/as, descritas abaixo:

2. Etnia. 3. Nasceu em comunidade indígena? Qual? 4. Vive em comunidade indígena? Qual? 5. Saiu da comunidade indígena? Caso sim, por que e com que idade? 6. Escolas que cursou o ensino médio [indicação dos nomes]. 7. Frequenta comunidade indígena? Com que finalidade e com que frequência? 8. Quais dos seus parentes são indígenas? (Escrever os nomes, etnias e o grau de parentesco por extenso, até o 3º. Grau e até, no máximo, 10 nomes). 9. Sua família tem mais de uma etnia indígena? Se sim, em qual delas você foi criado? 10. Você é falante de língua indígena? Qual? Com que fluência? 11. Quais as tradições indígenas que você mantém? Informe detalhadamente. 11. [informe] Relacionamento detalhado com a comunidade indígena.

Não sendo suficiente essa quantidade enorme de questionamentos a respeito do “envolvimento com a realidade indígena”, que vai desde “frequência em comunidade indígena” até “tradições mantidas”, o edital dispõe ainda de um sexto anexo, que não possui nome, mas que apresenta em seu primeiro parágrafo o seguinte texto, a ser preenchido e entregue pelo/a candidato/a indígena do ato de inscrição para o processo seletivo:

Nós, presentes na reunião da Comunidade Indígena _____, localizada no município de _____, considerando a necessidade de profissionais indígenas nas áreas dos cursos ofertados pela Universidade de Brasília por meio do Convênio FUB/UnB, e que esses profissionais devem atender ao nosso povo, conhecer nossos costumes e respeitar nossas tradições e cultura, decidimos nesta reunião realizada no dia _____, indicar ao Comitê Gestor do Convênio FUB/Funai os(as) seguinte(s) indígenas para concorrer aos cursos especificados de nosso interesse, no vestibular 2017.

Segue-se um quadro no qual se indica “nome do/a(s) candidatos/a(s)” e “curso(s) de interesse da comunidade indígena”. O documento deve ser assinado por três “lideranças” e 08 (oito) “membros da comunidade”, que, além de seus respectivos nomes, indicam “função”, “nome da comunidade” e “telefone”. Por fim, destacamos uma informação pertinente a respeito do Comitê Gestor do Convênio FUB (Fundação Universidade de Brasília)/ FUNAI: sua composição por “membros da comunidade acadêmica, com participação docente e discente, da FUNAI e do MEC” (informação também disponível no edital). Imaginamos que, entre os discentes, estejam membros da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAI-UnB), e que, portanto, é bem possível que todos esses requisitos presentes no edital tenham sido elaborados com suas anuências.

A discussão sobre a possibilidade de fraudes no preenchimento das vagas destinadas a candidatos/as indígenas não é insignificante. Trata-se, geralmente, de uma questão pouco

problematizada nas universidades, mas que passou a ser considerada com o advento das ações afirmativas. Ela nos remete, contudo, a uma questão anterior e bastante complexa, que diz respeito a quem pode se afirmar indígena e a partir de quais maneiras.

Reconhecer-se e identificar-se como “indígena” é uma prerrogativa que diz respeito apenas aos povos indígenas, que podem dizer quem pertence ou não às suas coletividades. O direito à autodeclaração (também chamado de autodefinição ou autoidentificação) foi reconhecido pelo Estado brasileiro ao assinar a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), válida no país a partir de 2003. Baseada nessa Convenção e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), a FUNAI afirma que os critérios utilizados para a definição de quem é indígena consistem em: “a) na autodeclaração e consciência de sua identidade indígena; b) no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem”⁷⁰. As formas de reconhecimento pelo grupo ou comunidade indígena, contudo, não são pré-fixadas, ficando sempre a cargo das próprias comunidades instituírem esses critérios. Diante disso, as universidades passaram a adotar documentos que validem o “pertencimento étnico” e/ou o “vínculo” do/a candidato/a com a comunidade indígena, o que se constitui, geralmente, de uma declaração assinada por uma (ou mais) “liderança(s)” indígena(s) e/ou por um representante da FUNAI. Tassinari (2016, p. 47) comenta sobre a utilização desse mecanismo na UFSC para as vagas adicionais voltadas a candidatos/as indígenas nos cursos de graduação:

A formulação “pertencentes a povos indígenas” visa garantir um vínculo dos candidatos com seu povo de origem para essas poucas vagas que, em tese, teriam menos concorrência e seriam mais acessíveis. As comissões de validação da autodeclaração têm observado esse vínculo por meio de documentação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou de correspondência de lideranças indígenas que reconhecem os candidatos como membros de um povo. A residência fora das aldeias ou não saber falar uma língua indígena não são impedimentos para a ocupação dessas vagas.

O caso da UnB, porém, parece exceder em muito esse propósito. As informações solicitadas no Questionário Sociocultural podem gerar uma série de dúvidas e constrangimentos para os/as candidatos/as indígenas, pois, afinal, o que se entende por “frequência à comunidade indígena”, “grau de parentesco”, “tradições”, “fluência na língua”? Ademais, estipular a entrega de um documento que comprove a realização de uma reunião na “Comunidade Indígena” para indicação de candidatos/as e de futuros cursos que eles/as poderão pleitear parece-nos uma limitação extrema de compreensão da diversidade de

⁷⁰ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/97-pergunta-3>. Consultado em 19/09/2017.

realidades indígenas e de suas formas de atuação política. Esses critérios estipulados pela universidade em conjunto com a FUNAI podem gerar o efeito perverso de excluir da concorrência muitos/as candidatos/as indígenas, como, por exemplo, aqueles/as que não vivem em situações em que podem contar com reuniões da “comunidade” para decidirem “coletivamente” sobre seus caminhos nos estudos. Essa prática não nos parece razoável para uma universidade pública federal como a UnB, que deve estar preparada para receber candidatos/as indígenas que vivem em todo o país, independentemente dos termos que tenham sido estipulados no convênio com a FUNAI (que, infelizmente, não encontramos disponível para acesso ao público).

Vejamos, agora, o caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que acompanhamos mais proximamente desde seu início. Em 2006, o debate sobre a implementação de ações afirmativas nos cursos de graduação dessa universidade ganhou força, seguindo um movimento que se estendia por todo o país. Assim como em muitos lugares, também nessa instituição ele não aconteceu sem divergências. O principal embate foi em torno do público-alvo para o qual a política deveria se dirigir. A maioria dos centros e departamentos da universidade se colocou a favor das chamadas “cotas sociais”, que geralmente se caracterizam por uma reserva de vagas dirigidas a estudantes de baixa renda e/ou egressos de escolas públicas. Mas, os questionamentos e discordâncias surgiram quando entraram também em cena as “cotas étnico-raciais”, que, conforme constou na primeira proposta apresentada pela Comissão de Ações Afirmativas da UFSCar, em 2006, eram dirigidas a estudantes “afro-brasileiros/ negros e indígenas” (formulação presente na proposta)⁷¹. Alguns documentos emitidos pelos centros de área e departamentos da universidade⁷² apontaram a necessidade de um maior debate e aprofundamento sobre o tema, mas em todos eles foi possível notar que pouca ou nenhuma atenção era voltada para um dos segmentos considerados entre o público-alvo da política afirmativa: o de “indígenas”. A pouca importância atribuída a essa parcela de potenciais candidatas/os demonstrou o desconhecimento e o desinteresse que a comunidade universitária possuía, de modo geral, sobre a situação dos povos indígenas no Brasil e, de modo particular, sobre suas demandas pela formação em nível superior.

⁷¹ A versão inicial da proposta está disponível em:

<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-da-ufscar-1a-versao>. Último acesso em 07/03/2017.

⁷² Que podem ser encontrados em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/outras-paginas/contribuicoes-da-comunidade-universitaria-a-1a-versao-da-proposta-para-um-programa-de-acoes-afirmativas-da-ufscar>. Último acesso em 22/02/2017.

Ao perceberem a posição marginal que essa parte do público-alvo tomava no processo, professores/as da área de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais⁷³ se manifestaram produzindo documentos que versavam sobre as especificidades da escolarização entre os povos indígenas e sobre como essas questões deveriam ser atentadas na proposta de ações afirmativas da UFSCar⁷⁴. Ainda que, mais uma vez, esse posicionamento tivesse atingido pouca repercussão entre os principais debates que ocorriam nesse momento, as indicações apresentadas pelos/as professores/as foram acatadas. Assim, essa parcela do público-alvo passou a ser nomeada pela categoria “candidatos indígenas” e a receber um atendimento *diferenciado* nos mecanismos de reserva de vagas e de seleção para os cursos de graduação.

Concluído o processo de construção do Programa de Ações Afirmativas (PAA/UFSCar), sua regulamentação foi disposta na Portaria GR nº 695, de 06 de junho de 2007⁷⁵. Nela, a categoria “candidatos indígenas” aparece pela primeira vez no artigo 3º, que trata dos objetivos do Ingresso por Reserva de Vagas, conforme a descrição abaixo:

II – ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo (Portaria GR nº 695/07).

O artigo 6º explicita a distribuição das vagas reservadas:

§ 3º. Em cada curso de graduação, presencial e na modalidade de Educação à Distância, será acrescida uma vaga anual, não cumulativa, destinada exclusivamente a candidatos indígenas, que venham a ser aprovados no correspondente processo seletivo, e que se esgotará ao término do mesmo.

§ 4º. O critério adotado para a identificação da cor (raça) dos candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas será o de autodeclaração, seguindo-se a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Ibid.).

Desde então, anualmente, a universidade realiza uma seleção voltada exclusivamente a “candidatos indígenas” para ingresso nos cursos de graduação presenciais, conhecida como Vestibular Indígena da UFSCar. A primeira seleção foi discutida por uma comissão específica e regulamentada pela Resolução CEPE nº 563/2007, que afirmava que as provas seriam

⁷³ Refiro-me à profa. Dra. Clarice Cohn, à profa. Dra. Marina Denise Cardoso e ao prof. Dr. Igor José de Renó Machado.

⁷⁴ Esses documentos podem ser encontrados em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/processo-de-construcao>. Último acesso em 22/02/2017.

⁷⁵ A Portaria GR nº 695/07 está disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Último acesso em 27/09/2017.

elaboradas, aplicadas e avaliadas, no ano de 2008, pela Fundação de Apoio Institucional da UFSCar (FAI/ UFSCar). Nos anos seguintes, a seleção passou a ser aplicada pela Fundação VUNESP e regulamentada por editais anuais⁷⁶.

O último processo seletivo de candidatos/as indígenas para ingresso em 2018 foi regulamentado pelo Edital PROGRAD nº 12, de 04 de julho de 2017. O item abaixo, extraído do documento, indica quem pôde concorrer à seleção:

3. Essa seleção destina-se exclusivamente a candidatos/as das etnias indígenas no Brasil, que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal), e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino (Edital PROGRAD nº 12, de 04 de julho de 2017, grifos presentes no documento⁷⁷).

Em seguida, informa: “3.3 - Para ter seu pedido de inscrição aceito pela UFSCar o candidato deverá *comprovar* que pertence a uma das etnias indígenas do território brasileiro, por meio da documentação especificada neste edital” (Ibid., grifo nosso). O detalhamento sobre a documentação, por sua vez, encontra-se no item seguinte do edital, que diz respeito aos documentos de inscrição. Trata-se da “Declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena”, na qual, além do nome e número de identidade, o/a candidato/a deve informar o nome de sua “etnia” e se reside em área indígena ou em área urbana. Em seguida, deve apresentar: “a assinatura, devidamente identificada, de 3 (três) lideranças indígenas diferentes” e, ao fim, uma “declaração do representante regional da FUNAI”, que deve indicar o nome do/da estudante e o nome e a localização da “comunidade indígena a qual declarou pertencer”, com o propósito de atestar que “o(a) estudante compareceu a esta unidade e declarou ser de etnia indígena brasileira e que possui vínculo com comunidade indígena” (formulações presentes no Edital).

Desse modo, para concorrer à reserva de vagas na UFSCar destinada a candidatos/as indígenas, além de se autodeclarar indígena, o/a candidato/a deve ser assim reconhecido/a por uma coletividade, denominada nessa documentação de “comunidade indígena”, e representada pelas “lideranças indígenas”. Essa coletividade, por sua vez, deve ser reconhecida pelo Estado brasileiro, representado pelo servidor da FUNAI. Essas exigências de comprovação de “pertencimento étnico”, para além da autodeclaração, foram instituídas pela

⁷⁶ A respeito dessa mudança, afirmamos que ela ocorreu “devido, em grande parte, à inexistência no quadro da FAI/UFSCar de profissionais com conhecimento da situação indígena e de seus direitos e acesso à escolarização e dada a dificuldade em compatibilizar o trabalho já realizado com as especificidades do vestibular indígena” (COHN; DAL’BÓ, 2016, p. 30). Para uma abordagem mais detalhada sobre a construção e implementação do primeiro vestibular indígena da UFSCar, sugiro ver Dal’ Bó 2010.

⁷⁷ Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/indigenas-1/Edital_012_UFSCar_Indigenas2018.pdf. Último acesso em 22/09/2017.

Resolução CEPE nº 563/2007, portanto, em momento posterior à implementação do Programa de Ações Afirmativas e modificando o que dizia a Portaria que o implementou. A necessidade de reconhecimento da FUNAI foi motivo de discussão na universidade, pois contrariava o que havia sido defendido pelos/as docentes de Antropologia no momento de construção do Programa, para quem o critério de autodeclaração era suficiente por ser uma aplicação da Resolução 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse critério, contudo, foi “considerado insuficiente pela CAA [Comissão de Ações Afirmativas da universidade], que, após consulta a representantes indígenas, complementou o sistema de autodeclaração com a demanda de reconhecimento pela comunidade indígena e pelo órgão indigenista FUNAI” (COHN & DAL’BÓ, 2016, p. 29).

2.1.2. A Lei de Cotas (Lei Federal 12.711/2012)

Em 2012, após mais de uma década do início das primeiras ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, aconteceu o primeiro grande julgamento sobre a constitucionalidade dessas políticas. Ajuizada no Supremo Tribunal Federal pelo Partido Democratas-DEM, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186) visava declarar a inconstitucionalidade do sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial do processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), instituído em 2004. Vale ressaltar que o sistema de ações afirmativas da UnB ficou conhecido como o primeiro a instituir cotas denominadas “raciais”, ou seja, que apresentavam reserva de vagas nos cursos de graduação para pessoas autodeclaradas negras, desvinculada de questões de renda ou de formação em ensino público. A ADPF 186, como se pode imaginar, não apresentou questionamentos exatamente sobre o ingresso de indígenas, voltando-se especialmente à alegação de inconstitucionalidade de critérios raciais nos processos seletivos. O julgamento realizado pelo STF, no entanto, acabou se estendendo para uma discussão mais ampla, que incluiu revisar debates sobre temas como: princípio de igualdade, justiça distributiva, políticas de ação afirmativa, critérios de ingresso no ensino superior, adoção do critério étnico-racial, entre outros⁷⁸. Seu resultado final concluiu pela improcedência da alegação.

O impacto desse julgamento, histórico para o tema das políticas de ação afirmativa no Brasil, resultou na regulamentação pelo Governo Federal de um sistema de reservas de vagas

⁷⁸ Consultar, por exemplo, o voto do Ministro Ricardo Lewandowski, relator no processo. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Último acesso em 18/10/2017.

nas instituições federais de ensino superior, por meio da aprovação da Lei Federal 12.711, em 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas”. Porém, seguindo o que constatou Carvalho (2016) sobre a alta variabilidade das propostas de ação afirmativa das universidades, a Lei de Cotas acabou por dispor um novo modelo, distinto de todos aqueles implementados nos mais de dez anos que a seguiram. O que representou uma grande ironia, já que a variabilidade dos programas ocorria justamente por não haver padronização ou monitoramento a nível nacional, mas, ao instituir a regulamentação, ela não se espelhava em nenhuma das experiências já existentes. Além do mais, comparado a muitos casos, o formato instituído pela Lei de Cotas se mostrava mais conservador em termos de atendimento às demandas dos movimentos sociais. Sem dúvida, com relação às demandas indígenas, ele apresenta um retrocesso. Vejamos por quais motivos.

Segundo a Lei, as instituições federais de educação superior devem reservar nos cursos de graduação um mínimo de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (artigo 1º da Lei Federal 12.711/2012). As vagas dessa reserva, por sua vez, devem ser preenchidas:

por curso e por turno, por autodeclarados *pretos, pardos e indígenas*, e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à *proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas* e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Artigo 3º, Lei 12.711/2012, grifos nossos)⁷⁹.

Ainda que devamos reconhecer o aspecto positivo da existência da Lei de Cotas, que obriga e legitima a implementação de ações afirmativas em todas as instituições de ensino superior públicas federais, também é necessário apontar seus problemas. A imposição de mecanismos de reserva de vagas dirigidos a pessoas autodeclaradas *pretas, pardas e indígenas* (reconhecida pela sigla PPI) é bastante prejudicial para os povos indígenas porque invisibiliza suas demandas específicas, desconsiderando, por exemplo, seus direitos e trajetórias diferenciados com relação à escolarização e aos seus modos de vida.

Essa nova legislação provocou dúvidas nas universidades que já implementavam programas de ação afirmativa sobre se poderiam manter seus modelos ou se deveriam substituí-los pelo modelo proposto pela lei. Contudo, o Decreto nº 7.824 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei de Cotas, estipulou no art. 5º §3º: “Sem prejuízo do disposto neste

⁷⁹ A inclusão de pessoas com deficiência aconteceu em 2016, atualizando a redação desse artigo segundo a Lei 13.409/ 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Último acesso em 18/10/2017.

Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade”, permitindo, com isso, a aplicação concomitante de diferentes modelos de ações afirmativas⁸⁰. Dessa forma, a UFSCar, a UnB, as universidades públicas do Paraná, que apresentamos como exemplos acima, mantiveram os mecanismos *diferenciados* dirigidos a candidatos/as indígenas, concomitantemente ao modelo regulamentado pela Lei de Cotas. Ou seja, na UFSCar, por exemplo, anualmente, oferece-se 01 (uma) vaga adicional nos cursos de graduação presenciais para candidatos/as indígenas, que deverá ser preenchida após aprovação no processo seletivo voltado exclusivamente a esses/as candidatos/as, que só podem dele participar se entregarem, no ato de inscrição ao processo, a Declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena preenchida e assinada. Em 2017, eram 64 cursos presenciais, portanto 64 vagas adicionais ofertadas nesse sistema *diferenciado*. Porém, desde 2012, para atender a disposição da Lei de Cotas, a universidade passou a oferecer também um sistema de reserva de vagas para candidatos/as que tenham estudado em escola pública (de 50% das vagas nos cursos regulares presenciais) e, dentro dessa reserva, um percentual destinado a candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, correspondente à proporção dessa população no estado de São Paulo segundo dados do IBGE (34,7% no Censo Demográfico de 2010). Nesse segundo sistema, os/as candidatos/as não apresentam nenhuma declaração de vínculo com comunidade indígena, apenas se autodeclararam no momento da inscrição à vaga, e concorrem por meio do processo seletivo geral/regular da universidade (que, no caso da UFSCar, está aderido ao SISU – Sistema de Seleção Unificada do MEC, que se utiliza do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio para selecionar os/as candidatos/as). Não encontramos informações a respeito da aprovação e matrícula de estudantes indígenas na UFSCar que tenham passado por meio desse segundo modelo (correspondente aos critérios da Lei de Cotas).

Por outro lado, as universidades que ainda não haviam implementado ações afirmativas e que, segundo a Lei de Cotas, teriam um prazo de 04 anos para fazê-lo, optaram, geralmente, por seguir o modelo proposto pela lei. A Universidade de São Paulo é uma delas, por exemplo. Somente em 2016, a USP iniciou uma discussão sobre a implementação de ações afirmativas mais próximas a um modelo de cotas, pois, até então, apresentava apenas algumas políticas de bônus no processo seletivo. Em reunião do Conselho Universitário, ocorrida em 04 de julho de 2017, aprovou-se a criação de um sistema de cotas sociais e raciais

⁸⁰ O Decreto nº 7.824/2012 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm. Último acesso em 14/11/2017.

na universidade, a ser implementado de forma escalonada. De acordo com este sistema, para 2018, foram reservadas 37% das vagas dos cursos de graduação para estudantes de escolas públicas, que se ampliarão para 40% em 2019, 45% em 2020 e 50% em 2021. Dentro dessa porcentagem, reservou-se um percentual de vagas para estudantes *pretos/as, pardos/as e indígenas*, de acordo com a proporção da presença dessa população no Estado de São Paulo conforme os dados do IBGE⁸¹. Ou seja, segue-se exatamente o que está disposto na Lei de Cotas. Desse modo, pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas que estudaram em escolas públicas poderão concorrer entre si pela mesma reserva de vagas, por meio do mesmo processo seletivo (que é também o processo dirigido a estudantes que não concorrerão às vagas, ou seja, o processo “regular” da universidade – que distribui parte das vagas ao SISU e parte ao vestibular aplicado pela FUVEST). Não há, portanto, previsão de nenhum mecanismo *diferenciado* dirigido exclusivamente a candidatos/as autodeclarados/as indígenas. Não há, também, nenhum critério de validação de “pertencimento étnico” para além da autodeclaração.

Muitos movimentos sociais presentes na universidade, como o Núcleo de Consciência Negra da USP, a Ocupação Preta, a Frente Pró-Cotas e o movimento estudantil comemoraram a decisão, ainda que percebendo seus limites. Dado o histórico de anos de luta desses movimentos por cotas na USP, deve-se reconhecer a importância do primeiro passo que foi conquistado. Mas, o Movimento Levante Indígena na USP⁸², recentemente criado em 2016, manifestou seu descontentamento com relação aos mecanismos de reserva aprovados. Em matéria publicada no Jornal Brasil de Fato, em 07 de julho de 2017, a estudante Laís Guarani Maxacali, estudante de Ciências Sociais da universidade, “que carrega as heranças de povos originários dos avós por parte de sua mãe: avó Guarani e avô Maxakali”, afirmou: “Acho fundamental a reserva de vagas para PPI na Fuvest. Mas elas não são suficientes, nós precisamos de um vestibular *diferenciado*, para que nossos parentes aldeados também entrem na USP ou em qualquer outra universidade”⁸³ (grifo nosso).

⁸¹ Informações retiradas de matéria jornalística da internet, por não haver ainda nenhuma regulamentação oficial da universidade sobre essa decisão.

Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/06/usp-vai-adotar-sistema-de-cotas-raciais-e-sociais-em-2018>. Último acesso em 18/10/2017.

⁸² Para saber mais sobre o Movimento Levante Indígena na USP, é possível acessar o Manifesto Indígena publicado em 20 de abril de 2016, disponibilizado na sua página em rede social. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8UbcHmp8vZWb0o0b2pCakVWNmM/view>. Último acesso em 18/10/2017.

⁸³ Matéria intitulada: “Movimento indígena questiona eficácia das cotas étnico-raciais da USP”, Jornal Brasil de Fato, 07 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/07/movimento-indigena-questiona-eficacia-das-cotas-etnico-raciais-da-usp/index.html>. Último acesso em 18/10/2017.

Conforme já comentado acima, eu venho acompanhando desde 2013 o debate sobre cotas nos cursos de graduação na USP e participei da implementação de ações afirmativas no PPGAS/USP, que será relatada a seguir. Assim como na maior parte das universidades, também na USP o debate sobre cotas foi protagonizado por organizações do Movimento Negro, como o Núcleo de Consciência Negra, presente na universidade desde a década de 1980, e mais recentemente a Ocupação Preta, coletivo iniciado em 2015. O Movimento Levante Indígena na USP se uniu aos outros movimentos somente muito recentemente e com pouco conhecimento acumulado sobre ações afirmativas, que de fato não era, inicialmente, sua questão principal (que se voltava ao problema da invisibilidade da presença indígena na universidade e à defesa da autoafirmação indígena – ver carta do Levante). Ainda assim, esse movimento recente conseguiu que a proposta de cotas apresentada pela representação discente ao Conselho Universitário da USP incluísse a demanda por vagas adicionais e um processo seletivo diferenciado para candidatos/as indígenas. No entanto, avalio que devido à baixa representatividade de discentes nesses espaços de decisão da universidade e à falta de articulação com docentes a respeito desse ponto em específico, a proposta do movimento estudantil não foi acatada. Considero, com isso, que para que essa situação se reverta na USP é necessária uma maior articulação na universidade com movimentos indígenas para além daquele já presente no campus e com docentes que participam das instâncias de deliberação da instituição, como os Conselhos de Graduação e o Conselho Universitário.

A partir do que foi apresentado nesse tópico, notamos, portanto, que mecanismos *diferenciados* de acesso às universidades são demandas importantes dos movimentos indígenas para possibilitar o ingresso de estudantes indígenas, tanto nos cursos de graduação, como nos cursos de pós-graduação. Todavia, é importante refletir um pouco mais sobre essa ideia de “diferenciado”, ou seja, sobre qual entendimento a respeito dos povos indígenas está por trás dessa proposição presente nas políticas de ação afirmativa.

2.1.3. Na pós-graduação

A ampliação da implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades do nível de graduação para o de pós-graduação é um processo extremamente recente no país.

O projeto pioneiro e, sem dúvida, o mais robusto, foi o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP), iniciado em 2001, e que respondeu por grande parte do acesso de estudantes indígenas à pós-

graduação no Brasil. Considerado como “um programa pioneiro e inovador, o primeiro de ação afirmativa na pós-graduação brasileira” (DASSIN, 2008, p. 11), o IFP oferecia, a cada ano, “40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), preferencialmente para negros/as e indígenas, nascidos/as nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, e que provinham de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais” (ROSEMBERG, 2008, p. 15). A concessão das bolsas ocorria individualmente, por meio de processo seletivo aplicado pela Fundação Carlos Chagas, parceira do programa no país, “que organizou os oito processos de seleção de candidatos, tendo concedido 343 bolsas de estudos no total. O último processo seletivo no país ocorreu em 2009” (Ibid.). Nas palavras do Diretor Executivo do Programa, Joan Dassin, o IFP “comprovou definitivamente que talento intelectual e compromisso social abundam nas comunidades marginalizadas de todo o mundo em desenvolvimento, e que o acesso à educação superior pode ser ampliado sem prejuízo dos padrões acadêmicos” (DASSIN, 2008, p. 09). Mais do que isso, os dados de avaliação do Programa afirmam que os/as bolsistas IFP obtiveram bons resultados nos Programas de Pós-Graduação mais competitivos pelo mundo. Entre as atividades de apoio à complementação na formação, estava a publicação de coletâneas acadêmicas. No Capítulo 04, mencionaremos a coletânea *Estudos Indígenas: Comparações, Interpretações e Políticas* (ATHIAS; PINTO, 2008), que merece destaque pelo fato de quase a totalidade dos artigos serem de autoria de pesquisadores/as indígenas egressos/as do Programa IFP.

Afora o IFP, os primeiros Programas de Pós-Graduação que passaram a adotar ações afirmativas no país foram o PPGD/UFPA em 2007, o PPGA/UFPA em 2010 e o PPGAS/UFAM em 2011. E foi somente por volta de 2013 que o debate sobre a necessidade da adoção dessas políticas na pós-graduação se ampliou para várias universidades no país.

Entre os principais motivos, estava a constatação aferida por algumas IES, como a UnB, de que mesmo após uma década de ações afirmativas na graduação, a pós-graduação ainda apresentava uma porcentagem majoritária de estudantes brancos/as⁸⁴. Ou seja, era preciso atentar-se para o fato de que estudantes cotistas que concluíam com sucesso suas graduações, tanto negros/as como indígenas e pessoas com deficiência, também encontravam barreiras para acessar os programas de pós-graduação; sendo necessárias medidas de enfrentamento dessas barreiras, assim como ocorre no nível da graduação.

Especificamente entre os programas de pós-graduação em Antropologia, outro importante argumento era também mobilizado, referente ao estabelecimento da disciplina

⁸⁴ Informação levantada pelo prof. Dr. Guilherme Sá, do Departamento de Antropologia da UnB, em palestra proferida na USP, no evento Sexta do Mês, em agosto de 2013.

enquanto uma área de conhecimento interessada pela alteridade, ou seja, pela construção de uma relação de interlocução e aprendizado com povos e populações considerados “não hegemônicos” (ou “minorias étnicas”), que apresentam uma multiplicidade de modos de existir e de pensar – mas que, contudo, ocupam de modo muito assimétrico a condição de pesquisadores/as nas instituições universitárias. Trata-se, desse modo, de um argumento tanto político quanto epistemológico, que se fundamenta na importância de ocupar espaços considerados como detentores de poder, e na possibilidade de “oxigenação da disciplina” – nas palavras do professor Guilherme Sá (PPGAS/UnB)⁸⁵. Esse recente movimento que vem se expandindo nos cursos de pós-graduação em Antropologia Social no país levanta uma variedade de questões, abordadas no capítulo 04 deste trabalho.

A publicação pelo Ministério da Educação da Portaria Normativa Nº 13, em 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, corroborou com esse cenário, fornecendo legitimidade às ações afirmativas na pós-graduação e estimulando sua ampliação por todo o país.

Na página a seguir, apresento o levantamento elaborado pela Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS/USP (DE FIORI, 2017, p. 60-61), da qual faço parte, dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social no país que implementaram, até o momento, editais de seleção com ações afirmativas para os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O levantamento foi realizado pela Comissão nos meses de janeiro e fevereiro de 2017, e por mim atualizado até dezembro de 2017 para ser incluído neste trabalho.

Em seguida, discorro, em mais detalhes, sobre os casos do PPGAS/UFAM e do PPGAS/USP, buscando esclarecer os aspectos burocráticos que conformam a implementação de políticas de ação afirmativa na pós-graduação, assim como as possibilidades e alguns dos desafios de se aplicar um processo seletivo destinado a candidatos/as indígenas.

⁸⁵ Em comunicação pessoal, proferida no evento “Sexta do Mês: Negros e Indígenas na Pós-Graduação”, ocorrido no dia 23 de agosto de 2013, na FFLCH/USP, em que também participaram os/as professores/as Dominique T. Gallois e Vagner Gonçalves, ambos docentes do PPGAS/USP, e em que fui mediadora.

Breve levantamento: Políticas Afirmativas em Programas de Pós-Graduação em Antropologia no Brasil [2017].

<i>Programas</i>	<i>Negros/as</i>	<i>Indígenas</i>	<i>Pessoas com Deficiência</i>	<i>Quilombolas</i>	<i>Pessoas Trans</i>	<i>Ano de Ingresso da Primeira turma</i>
PPGAS/UFAM	A partir de 2015, adicional de 2 (duas) vagas suplementares no Mestrado e 1 (uma) no Doutorado	Até 2013, reserva de 5 (cinco) vagas no Mestrado A partir de 2015, adicional de 3 (três) vagas suplementares no Mestrado e 2 (duas) no Doutorado				2011 (indígenas); 2016 (indígenas e negros/as).
PPGAS/UFPA	Reserva de 9 (nove) vagas especiais, mantidas caso não sejam preenchidas	Destina 1 (uma) vaga complementar, extinta caso não seja preenchida				2012
PPGAS/MN (UFRJ)	Reserva de 20% de vagas no Mestrado e 20% no Doutorado	Mínimo de 1 (uma) vaga no Mestrado e 1 (uma) vaga no Doutorado				2013
PPGAS/UFSC	Destina 1 (uma) vaga complementar no Mestrado e 1 (uma) no Doutorado	Destina 1 (uma) vaga complementar no Mestrado e 1 (uma) no Doutorado				2013
PPGAS/UFG	Reserva de 30% das vagas					2015
PPGAS/UnB	Destina 20% das vagas no Mestrado e 20% no Doutorado	Destina 1 (uma) vaga no mestrado e 2 (duas) no Doutorado				2015
PPGAS/UNICAMP	Adicional de até 3 (três) vagas no Mestrado e até 2 (duas) no Doutorado	Disponibiliza 2 (duas) vagas (Mestrado e Doutorado)				2016
PPGAS/UFRGS	Reserva de 4 (quatro) vagas	Destina 2 (duas) vagas suplementares	Destina 2 (duas) vagas suplementares			2016
PPGAS/UFBA	Reserva de 30% de vagas no Mestrado e Doutorado	Destina 1 (uma) vaga complementar	Destina 1 (uma) vaga complementar	1 (uma) vaga complementar	1 (uma) vaga complementar	2017
PPGAS/UFMG	3 (três) vagas (Mestrado e Doutorado)	2 (duas) vagas no Mestrado e 1 (uma) vaga no Doutorado	Destina 1 (uma) vaga			2017
PPGAS/USP	Reserva de 20% de vagas no Mestrado e 20% no Doutorado em cada fase	Criação de 3 (três) vagas adicionais (2 no Mestrado e 1 no Doutorado)	Reserva de 5% para Mestrado e 5% para Doutorado			2018
PPGAS/UFSCar	Destina 1 (uma) vaga no Mestrado	Destina 1 (uma) vaga no Mestrado				2018

Fonte: Consulta de Editais e Resoluções disponibilizadas *on line* pelos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. Consulta realizada entre janeiro e dezembro de 2017.

2.1.3.1. Aspectos burocráticos da Política Afirmativa do PPGAS/UFAM

Em 2010, o PPGAS/UFAM lançou o primeiro edital de seleção que apresentava um item identificado como “Políticas de ação afirmativa”, em que informava:

São reservadas no curso de mestrado 3 vagas para candidatas indígenas. Poderão candidatar-se às vagas especiais, os candidatos que se autodeclararem indígenas no ato da inscrição, apresentando obrigatoriamente uma declaração de reconhecimento de sua comunidade de origem ou organização indígena, com registro público, que represente formalmente seu grupo étnico (Edital nº 012/2010 – PROPESP/UFAM).

O processo seletivo para o curso de Mestrado contou, em 2010, com três etapas: a primeira delas se referia à análise da documentação e homologação das inscrições, a segunda à Prova de Conhecimentos e a terceira à análise do histórico escolar, do currículo, do projeto de pesquisa e entrevista. Nesse primeiro ano de políticas de ação afirmativa no Programa, candidatas/as indígenas que concorreram à reserva de 03 vagas tiveram que passar por todas as etapas de modo igual aos/às demais candidatos/as, e os critérios que diferenciaram suas seleções foram: na primeira fase, não houve atribuição de notas, sendo os resultados apresentados como aprovado ou reprovado e, na terceira fase, a atribuição de notas de 0 a 10 foi utilizada para classificar os/as candidatas/as, sem definição de nota mínima para aprovação. Com relação aos/às demais candidatos/as (não indígenas), as duas fases foram eliminatórias com nota mínima 7,0. A seleção desse ano aprovou 04 candidatas/as indígenas que ingressaram em 2011 no Programa. O processo seletivo seguinte, ocorrido em 2011, apresentou uma reserva de 05 vagas para o Mestrado, com apenas uma alteração com relação ao ano anterior, na segunda fase, correspondente à Prova de Conhecimentos, que também recebeu uma classificação dos resultados conforme a atribuição de notas de 0 a 10. Nesse ano, não houve candidatas/as indígenas aprovadas/as. A seleção de 2012 apresentou, então, uma alteração significativa para candidatas/as indígenas, eliminando a necessidade de passarem pela fase da prova escrita e solicitando uma documentação específica, indicada da seguinte forma no edital:

- Políticas de ação afirmativa: Poderão candidatar-se às vagas reservadas, os candidatos que se autodeclararem no ato da inscrição, apresentando obrigatoriamente uma declaração de reconhecimento de sua comunidade ou organização representativa. Estes candidatos não farão prova escrita e estarão automaticamente classificados para concorrer a vaga na 3ª etapa (entrevista). Se aprovados, seguem a etapa seguinte do processo seletivo (4ª etapa: prova de inglês [classificatória]). Na etapa de inscrição estes candidatos [concorrentes às vagas reservadas] deverão entregar, no lugar do

projeto de pesquisa, uma proposta de candidatura, formulada conforme roteiro abaixo:

- 1.formação;
- 2.tema de pesquisa proposto;
- 3.afinidade com o tema proposto e linhas de pesquisa do PPGAS;
- 4.expectativa em relação a antropologia e PPGAS,
- 5.condições para realização da pesquisa,
- 6.possibilidade de orientação no PPGAS;
- 7.análise crítica de um dos textos da bibliografia indicada para a seleção, a escolha do candidato (Edital nº025/2012 – PROPESP/UFAM).

Essa seleção aprovou 05 candidatos/as indígenas, que ingressaram em 2013 no Mestrado do PPGAS/UFAM. O ano seguinte não apresentou alterações e 03 candidatos/as indígenas foram aprovados/as para iniciar o Mestrado em 2014.

No ano de 2014, as políticas de ação afirmativa do Programa sofreram uma paralisação a pedido de instâncias superiores da instituição, sob a justificativa de que era necessário realizar uma avaliação a respeito da implementação de tais políticas em todos os programas de pós-graduação da universidade. Em 2015, ainda durante o processo de discussão na universidade, o PPGAS/UFAM retomou a proposta de políticas de ação afirmativa para o ingresso em 2016, com algumas modificações: as vagas reservadas seriam suplementares àquelas já oferecidas pelo Programa; a reserva de vagas se expandiria também para o curso de Doutorado; e, além de vagas reservadas para “indígenas”, haveria vagas reservadas para “negros” (Edital nº 037/2015 – PROPESP/UFAM). Dessa forma, a seleção apresentava 05 vagas adicionais no Mestrado, sendo 03 delas reservadas para candidatos/as indígenas e 02 para candidatos/as negros/as, e 03 vagas adicionais no Doutorado, sendo 02 para indígenas e 01 para negros/as. Nesse ano, a documentação adicional solicitada para candidatos/as indígenas sofreu certa modificação, passando a corresponder à: “*proposta de pesquisa*, contendo informações tais como tema, abordagem, estratégia metodológica, bibliografia, etc.; *memorial*, contendo informações da trajetória de vida, formação escolar e acadêmica; e uma *análise crítica* de um dos títulos da bibliografia” (Edital 037/2015 – PROPESP/UFAM, grifos do documento). Da mesma forma que no ano anterior, satisfeita a exigência da documentação, os/as candidatos/as estariam dispensados/as da Prova de Conhecimentos (referida nessa seleção como primeira etapa), tanto na seleção de Mestrado como na de Doutorado, e poderiam seguir para a segunda etapa, correspondente à avaliação da proposta de pesquisa e entrevista (quando seria também avaliado o memorial). Essa segunda etapa possuía caráter eliminatório com nota mínima 7,0. Os/as candidatos/as ao Doutorado aprovados/as na segunda etapa seguiriam para a terceira fase, referente à análise de currículo (Prova de Títulos), de caráter classificatório.

Em fevereiro de 2016, o Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFAM aprovou uma política de ações afirmativas obrigatória para todos os cursos de pós-graduação stricto sensu da universidade, regulamentada pela Resolução nº 010/2016. Essa nova política instituiu que a reserva de vagas suplementares seria destinada a “candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas”, mas a seleção de candidatos/s indígenas no PPGAS/UFAM seguiu os mesmos critérios que no ano anterior. Com isso, o edital de seleção para ingresso no 1º semestre de 2017, apresentou a seguinte informação:

Serão oferecidas para o Curso de Mestrado 15 (quinze) vagas regulares e 5 (cinco) vagas suplementares. Para o doutorado, serão oferecidas 8 (oito) vagas, mais 3 (três) vagas suplementares. As vagas suplementares visam atender a política de ação afirmativa para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Edital nº 50/2016 – PROPESP/UFAM).

No ano seguinte, o PPGAS/UFAM optou por redigir editais separados para atender a política afirmativa de reserva de vagas suplementares. Desse modo, o Edital nº 047/2017 – PROPESP/UFAM (Indígenas) voltou-se “exclusivamente, a concorrência às vagas para candidatos indígenas”, apresentando um número de 04 vagas ofertadas no Mestrado e 02 vagas no Doutorado, e algumas modificações importantes. A documentação adicional exigida na inscrição, para ambos os cursos, foi composta por memorial, projeto preliminar de pesquisa e carta de intenções (“expondo as razões pelas quais deseja se candidatar”, conforme consta no Edital nº047/2017 – PROPESP/UFAM). A seleção, por sua vez, correspondeu a duas etapas no Mestrado, sendo a primeira delas referente à avaliação do projeto de pesquisa e da documentação, e a segunda à entrevista, ambas de caráter eliminatório com nota mínima 7,0. Já no Doutorado, manteve-se a primeira fase, constituída da Prova Escrita (Produção de Texto), seguida da segunda etapa, referente à Análise do Projeto de Pesquisa e Entrevista, e da terceira, referente à Análise do Currículo (Prova de Títulos). As duas primeiras tiveram caráter eliminatório com nota mínima 7,0 e a terceira classificatório. Com relação à Prova Escrita, o edital informava: “O candidato deverá produzir um texto, a partir de seus conhecimentos e experiências, valendo-se ou não da literatura antropológica, sobre um dos três temas (1. O Estado e as políticas indígenas; 2. Educação indígena; 3. Conhecimento e cosmopolíticas indígenas), que será sorteado no dia da prova” (idem).

Essa breve descrição dos critérios da política afirmativa do PPGAS/UFAM, desde seu início em 2010 até o ano de 2017, auxilia-nos a entender a partir de quais critérios essas experiências vêm ocorrendo no Programa. Ela também se apresenta como uma importante inspiração para outros Programas de Pós-Graduação, especialmente porque demonstra a importância de seguir experimentando e aprendendo com as diferentes tentativas.

2.1.3.2. A implementação de ações afirmativas no PPGAS/USP

Ainda no primeiro ano do curso de doutorado, em 2013, uni-me a colegas dos cursos de mestrado e doutorado do PPGAS/USP para construirmos uma proposta de ações afirmativas a ser apresentada à coordenação do Programa; iniciativa que foi deliberada em assembleia do corpo discente em meio às atividades de greve naquele ano. Inicialmente, formamos uma comissão apenas de alunos/as, que se dividiu em dois grupos, um deles responsável por estudar as normas do Programa e o regimento de Pós-Graduação da universidade, e o outro por pesquisar as experiências já existentes de ações afirmativas em programas de pós-graduação no Brasil, no qual me encaixei. Finalizadas as informações coletadas por esses dois grupos, convidamos professores/as e funcionários/as do PPGAS/USP para se juntarem à comissão, transformando-a, desse modo, em uma comissão tripartite. A tarefa a seguir passou a ser a meta principal da comissão, construir uma proposta de ações afirmativas para o PPGAS/USP. Inspiradas, especialmente, nas experiências já implementadas no PPGAS/UFAM, no PPGAS/MN (UFRJ) e no PPGAS/UnB, escrevemos uma proposta, para os cursos de Mestrado e Doutorado, que reservava um percentual das vagas para candidatas/as autodeclarados/as negros/as (20%) e pessoas com deficiência (5%), e que acrescentava 02 vagas anuais para candidatas/as autodeclarados/as indígenas.

A utilização do critério de autodeclaração como única “comprovação de pertencimento étnico” não foi somente inspirada nas experiências desses outros programas. Na verdade, como vimos acima, no PPGAS/UFAM, esse critério passou a ser seguido apenas a partir de 2016, pois nos anos anteriores era solicitado aos/às candidatas/as apresentarem uma declaração de reconhecimento da comunidade ou organização representativa. A partir de uma sugestão da profa. Dominique Tilkin Gallois (PPGAS/USP) e com o apoio dos funcionários Lucas Ramiro e Frank Nabeta e de outros/as pesquisadores/as do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA/USP), pensamos em construir um diagnóstico local (da região de São Paulo) das possíveis demandas e interesses de futuros/as candidatas/as indígenas ao PPGAS/USP. Organizamos, então, no dia 11 de novembro de 2013, uma conversa que contou com a participação de alguns professores/as, estudantes e pesquisadores/as indígenas. Estavam presentes: Ubiratã Jorge de Souza Gomes (Tupi Guarani), formado em Pedagogia pela USP e liderança na Aldeia de Bananal, em Peruíbe/SP; sua esposa Débora, também pedagoga; Danieli (Terena), da cidade de Bauru/SP, formada em Nutrição; Zenilda (Mura), pedagoga, da cidade de Cotia/SP; Poty (Guarani), professora formada pela USP, aldeia

Jaraguá, São Paulo/SP; Jaciara (Guarani), professora pela USP, cursando Serviço Social na PUC/SP, da aldeia Jaraguá, São Paulo/SP, e Dora (Pankararu), pedagoga, atuante do movimento indígena na PUC/SP, participou do conselho de ações afirmativas da UFSCar⁸⁶. Entre muitos assuntos, apresentamos a proposta de ações afirmativas para o PPGAS/USP, incluindo a discussão do critério de autodeclaração. Apesar de opiniões divergentes, a maioria das pessoas presentes defendeu a exclusividade do critério, sem a exigência de cartas de comprovação de comunidades ou organizações indígenas. A preocupação com fraudes não foi descartada, porém, ela se mostrou menos importante do que a dificuldade de muitos/as indígenas que vivem em cidades (como a de São Paulo) em conseguir uma carta da comunidade indígena, como afirmou Poty: “eu acho que nós não devemos excluir ninguém. Eu sou aldeada, minha aldeia é muito longe, eu gostaria de ter um espaço aqui para fazer meu mestrado, mas ao mesmo tempo não posso pensar que os Pankararu que estão morando no Real Parque têm que ter menos acesso do que eu” (fala informal em reunião do dia 11/11/2013 no CEstA/USP).

Outro importante critério debatido foi o processo de seleção “diferenciado” para indígenas. Todas as pessoas presentes concordaram sobre a importância da seleção diferenciada, em que candidatos/as indígenas concorrem somente entre si. Alguns defenderam, inclusive, a presença de um/a representante indígena na banca de avaliação. Mas, isso logo foi esclarecido como inviável por questões burocráticas da universidade que permite somente professores/as da instituição, e também por ser uma avaliação técnica, que compete a esses/as professores/as. Não houve outras sugestões para o processo seletivo diferenciado, apenas com relação à ampliação do número de vagas, algo que ficamos de pleitear junto ao Programa.

Dessa forma, construímos a proposta de um processo seletivo diferenciado para candidatos/as autodeclarados/as indígenas, que deveria ser regulamentado por edital específico. Inspirado nas experiências dos outros PPGAS, especialmente da UFAM, como dito anteriormente, o processo seletivo deveria contar com duas etapas: a primeira, de caráter eliminatório, seria a avaliação da documentação entregue no momento da inscrição. Essa documentação deveria ser composta por: proposta de pesquisa, memorial com informações sobre a trajetória escolar e profissional do/a candidato/a, análise crítica de um dos textos da bibliografia indicada, histórico escolar e currículo. A segunda etapa, de caráter eliminatório e classificatório, seria a avaliação da arguição da proposta de pesquisa e do memorial (que se

⁸⁶ No evento, não foi recolhida uma lista com os nomes completos dos/as participantes, por isso quase todos os nomes aparecem de modo incompleto.

trata, na verdade, de um jeito diferente de nomear a entrevista). Em ambas as etapas, a nota mínima seria 5,0 (cinco), e a nota final seria a média das duas etapas. Além disso, na inscrição poderiam ser entregues também: “Quaisquer documentos adicionais que o/a candidato/a considere pertinentes [...], inclusive documentos diversos que informem sua conexão com uma comunidade indígena, podem ser anexados, tais como cartas da comunidade e/ou de alguma organização indígena, produções escritas, audiovisuais, entrevistas. Observe que nenhum desses últimos documentos é indispensável, portanto, não entram como critérios de avaliação” (item 2.7.15 do Edital de Seleção para Ingresso de Candidatas/os Indígenas no PPGAS 2018 - USP).

Um ponto importante nessa documentação é o memorial, que pode ajudar a evitar fraudes por ser o espaço em que o/a candidato/a relata sua trajetória de vida. É nele, portanto, que o/a candidato/a pode demonstrar seu pertencimento e envolvimento com uma coletividade indígena. Contudo, justamente por isso, ele também pode levantar uma questão delicada, ao gerar uma concorrência que favoreça, por exemplo, candidatos/as que demonstrem um maior envolvimento ou proximidade com coletividades indígenas. E, como sabemos, é equivocada e “alucinatória” (VIVEIROS DE CASTRO 2006) qualquer tentativa de se medir quem é “mais” ou “menos” indígena, e que isso não deve jamais ser um critério de pontuação em uma avaliação. Ainda assim, após pesarmos os pontos positivos e negativos desse documento, optamos por mantê-lo como estratégia de contenção de fraudes, acreditando no bom senso de professores/as da banca de avaliação que devem se pautar por critérios técnicos e objetivos (como as experiências de formação e atuação profissional, por exemplo).

A proposta de ações afirmativas para o PPGAS/USP foi apresentada e aprovada pela Comissão Coordenadora do Programa (CCP) em 14 de agosto de 2014. Em seguida, em 15 de dezembro do mesmo ano foi encaminhada para avaliação da Comissão de Pós-Graduação (CPG) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), quando também foi aprovada nessa instância, por unanimidade. O mesmo se passou na Congregação da FFLCH em 25 de março de 2015. E, por fim, ela foi enviada para a Câmara de Normas e Recursos do Conselho de Pós-Graduação da Universidade. Passados 07 meses, a Câmara de Normas e Recursos, contrariando suas condutas, enviou a proposta para o Gabinete da Reitoria, solicitando do reitor uma “resposta institucional”. A resposta, no entanto, dada nas vésperas do Natal daquele ano, em 21 de dezembro, foi arquivar o processo “até nova provocação”. Nós, da Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS/USP, recebemos essa notícia em fevereiro de 2016, o que nos deixou bastante consternadas. Cabe ressaltar que nossa proposta de ações afirmativas para o PPGAS/USP não feria nenhuma

norma institucional, pois seguia todas as regras determinadas para os programas de pós-graduação, inclusive aquela que garante autonomia nos processos seletivos. Após avaliarmos as reações que devíamos tomar, optamos por seguir com nossa proposta por dois caminhos diferentes: continuar com a luta por sua aprovação em todas as instâncias da universidade e, em paralelo a isso, implementa-la após pequenas alterações que faríamos na regulamentação do nosso Programa (como, por exemplo, retirar informações sobre a nota mínima das etapas, que poderia constar apenas no edital, e a nova informação sobre o Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, que deixaria de ocorrer como etapa do processo seletivo, podendo acontecer até o momento de inscrição no Exame de Qualificação). Aprovados esses pequenos ajustes nas normas do PPGAS/USP pela CPG da FFLCH, apresentamos novamente a proposta para a CCP (do PPGAS) no dia 19 de maio de 2017, haja vista que ela havia deixado de ser pauta de discussão desde sua primeira aprovação, ocorrida há quase quatro anos. Com algumas modificações – como o positivo aumento do número de vagas suplementares para candidatos/as indígenas, que passaram de 02 para 03 vagas (sendo 02 no curso de Mestrado e 01 no Doutorado) –, finalmente, nos processos seletivos de 2017, para ingresso em 2018, pudemos por em prática a proposta de ações afirmativas para o PPGAS/USP, que passaria a ser nomeada de Política de Ações Afirmativas do PPGAS/USP⁸⁷.

Os editais de seleção para os cursos de Mestrado e Doutorado foram lançados em agosto de 2017. Foram recebidas três inscrições de candidatos indígenas para o mestrado e nenhuma para o doutorado. Os três candidatos tiveram suas documentações aprovadas para a segunda fase da seleção. Dois candidatos foram aprovados na classificação final, Jaime da Silva Mayuruna (Mayuruna) e Emerson de Oliveira Souza (Guarani Nhandeva). Em 2018, eles tornaram-se os primeiros alunos autodeclarados indígenas do PPGAS/USP. Sem dúvida, algo a se festejar. A próxima etapa, contudo, que envolve questões de acolhimento, permanência e, especialmente, da formação desses alunos, certamente a mais repleta de desafios, está apenas por começar.

⁸⁷ Para mais informações sobre o processo de constituição da proposta e uma reflexão mais detalhada sobre seus meandros e desafios, sugiro acessar o artigo feito em conjunto pelas participantes da Comissão (DE FIORI, 2017), disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132101>. Último acesso em 20/10/2017.

2.2. Alguns desafios da construção de processos seletivos para candidatos/as indígenas na graduação e na pós-graduação

Entre muitas coisas, os aspectos burocráticos dos casos acima apresentados nos levam a pensar, primeiramente, sobre quem pode vir a ser um/a potencial candidato/a indígena para essas vagas nas universidades. Parece-nos fundamental fazer uma reflexão sobre o quanto tem sido possível e viável, nas políticas de ação afirmativa, considerar a sociodiversidade dos povos indígenas, em termos de seus modos próprios de organização social e política, e de regimes de conhecimento que, ao longo do tempo, compõem uma multiplicidade de experiências e históricos muito particulares de relações que esses povos construíram com instituições estatais. Entre elas, e de forma especial nesse trabalho, as experiências de escolarização.

Pois, afinal, para concorrer a essas vagas, é preciso ter um bom domínio não somente da língua portuguesa (em suas formas escrita e oral e, em alguns casos, também de línguas estrangeiras exigidas nos cursos de pós-graduação), como também de várias práticas e técnicas que pertencem a um determinado regime de conhecimento, fundamentado na escolarização. Podemos pensar na produção e interpretação textual, na leitura de bibliografias acadêmicas, na composição de currículos, mas também na interpretação de editais e outros documentos institucionais, como regimentos de cursos e ementas de disciplinas, etc. Devemos incluir, ainda, o acesso e o domínio de tecnologias como computadores e internet, necessários para saber desde a existência dos editais de seleção, passando pelo preenchimento dos formulários de inscrição, até o acesso aos conteúdos e bibliografias exigidas nos processos seletivos.

Outra questão importante e ao mesmo tempo pouco considerada no debate sobre as políticas de ação afirmativa diz respeito à exigência de um modo muito particular de se expressar diante de um público. As entrevistas dos processos seletivos, por exemplo, exigem determinadas atitudes, como sentar-se de maneira ereta e firme, olhar nos olhos das pessoas, responder em tom de voz alto, demonstrar de modo confiante aquilo que afirma conhecer, etc. Essas podem ser posturas e reações esperadas pelos/as professores/as das bancas de avaliação, mas isso não significa que sejam, necessariamente, bem aceitas e/ou valorizadas em todos os regimes de conhecimento e de relações entre pessoas. Apresentamos alguns exemplos para elucidar esse argumento.

Clarice Cohn (2014) reflete a respeito das experiências de escolarização pelas quais passam as crianças Xikrin⁸⁸, apontando, precisamente, para essa contradição. Segundo ela, “as crianças respeitam uma ética Mebengokré: não se deve olhar nos olhos de um mais velho, não se deve interpelar quem ensina, não se deve responder a quem sabe mais” (COHN, 2014, p. 321). Porém, nas escolas, professores (não indígenas) “reclamam do seu silêncio e da sua pouca participação, elementos que têm sido cada vez mais valorizados pela pedagogia contemporânea” (Ibid.). Desse modo, a autora observa que, se participação e interação são formas de demonstrar o aprendizado para esses professores, para os Xikrin, “é grandemente contraditório com as relações de aprendizagem e com as relações com o conhecimento e o conhecer⁸⁹” (Ibid., p. 322).

Joana Cabral de Oliveira e Lucas Keese dos Santos (2014) observam algo muito semelhante no incômodo demonstrado por um “*xeramoi* (avô-conhecedor)” com o excesso de perguntas que a equipe de “formadores *jurua* (não indígenas)” colocava para jovens Mbya⁹⁰, na ocasião de um projeto de formação e realização de pesquisa por esses jovens, conforme relatam: “Mais de uma vez ele reclamou: ‘Vocês perguntam demais, assim vocês judiam dos meninos’” (CABRAL DE OLIVEIRA; KEESE DOS SANTOS, 2014, p. 117). Assim, eles percebem que:

Perguntar não é a maneira correta de se proceder uma conversa com os velhos e velhas, *xeramoi* (avô-conhecedor) e *xejaryi* (avó-conhecedora), o que de partida colocava grandes problemas para a nossa ideia de pesquisa por meio de entrevistas, gerando alguns mal-entendidos na parceria com esse *xeramoi xondaro* (Idem).

Atentemo-nos para a estratégia de pesquisa por meio de entrevistas que, segundo os autores, pautava-se “em uma metodologia construtivista, [em que] nós, os formadores *jurua*, recorriamos a perguntas retóricas para pensar *o que é e como é* fazer pesquisa” (Ibid., grifo dos autores). Mas, para o conhecedor *xeramoi*, o problema estava justamente no modo excessivo de fazer perguntas.

⁸⁸ Povo indígena de língua Kayapó que vive no Estado do Pará, Brasil, e se autodenomina Mebengokré.

⁸⁹ “Os Xikrin aprendem vendo (*omunh*) e ouvindo (*mari*). [...]. Mas nem a visão nem a audição são suficientes sozinhas: elas devem estar acompanhadas de uma ação de interpretação e compreensão, de uma reflexão, a que os Xikrin também chamam *mari*. As crianças devem tudo ver e ouvir, desenvolvendo assim não só sua capacidade de ver e ouvir, mas de entender o mundo. [...]. Mas elas não fazem de tudo, e nem mesmo dizem saber tudo (tudo o que, eventualmente, sabem): o que se regulamenta, nos Xikrin, não é o momento de aprendizagem, mas *o de demonstrar o que se sabe*, e isso se dá por critérios tais como gênero, idade e paternidade/maternidade (Cohn 2000, 2004)”. (COHN, 2014, p. 321, grifo meu).

⁹⁰ Mbya (ou Guarani Mbya) é um povo indígena de família linguística Tupi-Guarani, que vive em vários Estados no Brasil, e também na Argentina e no Paraguai.

Por fim, um último exemplo de situações como essas, em que diferentes regimes de conhecimento se colidem, pode ser percebido de modo mais sutil na reflexão que João Paulo L. Barreto (Yepamahsã [Tukano]) faz sobre a relação de pesquisa que construiu com seu pai, seu Ovídio Barreto, um *kumu*⁹¹ Yepamahsã (Tukano) e seu principal interlocutor. No trecho a seguir, Barreto (2013) fala sobre a reação de seu pai às suas perguntas:

O modo ou o método de nossas conversas segue uma lógica muito própria, que acabei descobrindo com o tempo, por exemplo, quando pergunto ao meu pai se “peixe é gente”, a resposta não é dada na forma de sim ou não. Antes, ele pára, pensa...e recorre aos *kihti*, às narrativas de origem do mundo e aos enunciados da prática de *bahsese*. É nesse contexto, então, que eu identifico a resposta à minha pergunta (BARRETO, J. P., 2013, p. 25).

Em um momento seguinte, ele complementa:

Como *kumu*, meu pai também é orientador nas teorias tukano. Sua linguagem e suas formas de expressão, porém, não são as mesmas que as minhas, de modo que tenho que proceder a uma filtragem do que ele diz, já que se expressa na “linguagem de *bahsese*”, isto é, num idioma próprio da prática do “benzimento”, no qual ele é especialista, que está longe do ordenamento das ideias em termos antropológicos (Ibid., p. 27).

Adiantamos, aqui, uma reflexão sobre modos de conhecimento, que será aprofundada mais a frente, para demonstrar que há uma enorme multiplicidade de modos de expressar conhecimentos, que possuem protocolos éticos e estéticos distintos. E que a existência dessa multiplicidade é, na maioria das vezes, ignorada nos processos de elaboração e implementação de políticas de ação afirmativa, resultando em muitas incoerências e contradições. Isso se deve ao fato de tais processos também estarem inseridos em um sistema próprio de conhecimento, que, por sua vez, possui expectativas e valores sobre determinadas atitudes referentes ao modo de expressar conhecimentos em detrimento de outras, considerando-as como únicas possíveis, como se fossem universais.

Contudo, contradições como essas não costumam ser problematizadas nos debates sobre ações afirmativas para indígenas nas universidades, podendo gerar uma série de argumentos equivocados. Um deles, por exemplo, refere-se à modalidade de avaliação oral, muitas vezes defendida nos processos seletivos para indígenas com o argumento de “serem mais adequadas à cultura oral de povos indígenas”⁹². Além de reduzir toda uma multiplicidade de formas expressivas dos povos indígenas a uma ideia genérica de “cultura oral”, a incoerência desse

⁹¹ Segundo Barreto (2013) *kumu* é uma das categorias de “especialistas” entre as pessoas que detém o domínio dos conhecimentos yepamahsã (tukano).

⁹² Trata-se de um argumento que ouvi com certa frequência, durante minha pesquisa de mestrado, de pessoas envolvidas com a gestão da política afirmativa na UFSCar, que defendiam a aplicação da prova oral como um diferencial do vestibular indígena da universidade por respeitar a “cultura oral” dos povos indígenas.

tipo de argumento está no fato de supor que seja possível e razoável avaliar essa multiplicidade de práticas (que são, sobretudo, particulares e contextuais) em um processo de seleção para ingresso em cursos universitários (que, como dissemos acima, que se baseia em um regime específico de conhecimentos que privilegia uma única forma de expressão oral).

Por outro lado, os mesmos exemplos acima também demonstram que, uma vez que as contradições são percebidas, o confronto entre modos de conhecimento diferentes não impossibilita comunicações e articulações. Sobre as crianças Xikrin, Cohn acrescenta:

O que salta aos olhos é o empenho das crianças em se adaptar a esta forma escolar. [...]. Assim, coisas tão recorrentes para os não indígenas, e que são muito difíceis para os Xikrin, como, por exemplo, proferir o próprio nome, foi sendo negociado no espaço escolar, de modo que as crianças pudessem, na medida do (im)possível, respeitar os modos Mebengokré de se portar e a forma escolar (COHN, 2014, p. 322).

É importante notar que há uma ideia de **soma**, de **composição** na reflexão da autora, ou seja, de que as crianças podem agir conforme determinados protocolos mebengokré e conforme determinados protocolos escolares (e não apenas de um modo **ou** de outro). O mesmo pode ser percebido na reflexão de João Paulo L. Barreto, ainda que ele e seu pai atuem a partir de distintos modos de conhecer e, portanto, de expressar o conhecimento – seu pai seguindo o modo das práticas de *bahsese* e ele sendo guiado pelo modo de práticas antropológicas/acadêmicas, o que era mesmo notado por ele –, isso não os impediu de construir uma comunicação frutífera. Como veremos mais a frente, dessa relação surtiram efeitos tanto para a perspectiva antropológica/acadêmica (como, por exemplo, a dissertação de mestrado e o aperfeiçoamento da formação de Barreto), como para a perspectiva yepamahsã (tukano) da prática de *bahsese* (que mesmo não sendo dominada e praticada por ele, seu interesse e valorização cada vez mais crescentes por essa prática sempre pareceu ser o que motivou seu pai a apoiá-lo na pesquisa). Assim como também é possível que a ideia do *Bahserikowi'i*, o Centro de Medicina Indígena de Manaus, formulada por Barreto junto a seu pai, seus colegas do NEAI/PPGAS/UFAM e outros *kumuã* yepamahsã (tukano), seja um dos efeitos dessa relação de pesquisa, de ambos os pontos de vista, yepamahsã (tukano) e antropológico. Mas esse é um assunto para o último capítulo deste trabalho.

Para finalizar esse tópico, concluímos que, apesar de toda a reflexão acima levantada, ao participarmos da Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS/USP, não encontramos outra maneira de construir essa política. Caímos nas amarras da perspectiva jurídica sobre os povos indígenas, que moldam nossas instituições. Reduzimos todas as suas diferenças à categoria generalizante de “candidatos/os indígenas”. Solicitamos um documento

de autodeclaração para que comprovassem o “pertencimento étnico”. Avaliamos suas “trajetórias de vida” por meio de outro documento, acreditando que ele fosse capaz de traduzir tamanha subjetividade e, no entanto, que essa subjetividade pudesse ser avaliada de modo objetivo. Supomos que os/as candidatos/as indígenas dominassem certas práticas de arguições, de exposição de argumentos, de expressão de conhecimentos. Fizemos tudo isso por não sermos capazes de fazer de outro modo, por desconhecer a possibilidade de aplicar, nesse contexto, outros modos de avaliação. Ou, talvez, por acreditar que a situação em questão permitia somente esse modo. Ou seja, que não há outro modo adequado para se avaliar candidatos/as a cursos de pós-graduação em Antropologia. Pois, não estamos, nesse processo, avaliando outras formas de conhecimento, mas somente as formas escolares, acadêmicas, científicas. E, ainda, que, para ingressar nesses cursos, é necessário que os/as candidatos/as dominem essas formas.

Isso não nos desobriga, contudo, a levantar essa reflexão sobre as limitações e controvérsias dos processos seletivos, e a afirmar que as políticas de ação afirmativa não conseguem eliminá-las. Ao contrário, acabam por estimulá-las e ampliá-las, como vimos acima. No tópico a seguir, continuaremos refletindo sobre algumas características dessas políticas e das experiências que acompanhamos.

É importante sublinhar que nos referimos, até aqui, somente ao momento de acesso às universidades, que são os processos seletivos. Justamente porque boa parte da institucionalização das políticas de ação afirmativa está atrelada a esse momento. Ou seja, nos casos que acompanhamos, os documentos que regulamentam as políticas se referem somente ao acesso. Eles não tratam do momento seguinte, a formação dos/as estudantes (com exceção de referências a questões estruturais de permanência, como bolsas, tutorias, etc.), ainda que os processos seletivos avaliem a formação anterior dos/as candidatos/as. Nesse momento do trabalho, como nos atentamos à perspectiva burocrática/administrativa dos processos seletivos, é a esses documentos que nos prendemos. Os capítulos seguintes desse trabalho, no entanto, refletirão sobre outros momentos e outras perspectivas atuantes nesse contexto.

2.3. Breve nota sobre a categoria “estudante indígena” ou “acadêmico/a indígena”

O intenso processo de formação que vivemos em um curso de doutorado nos proporciona, muitas vezes, o amadurecimento de algumas questões que aparecem apenas como breves pinceladas em trabalhos anteriores. Eu me recordo que na escrita da dissertação

de mestrado não foi simples encontrar um modo adequado de me referir às pessoas que se tornaram minhas interlocutoras de pesquisa. Desde aquele momento, causava-me incômodo o uso desmedido e generalizado da categoria “estudante indígena” nos trabalhos que discutem o tema das políticas de ação afirmativa; incluindo o meu, que, por fim, acabei por adotá-la. Mas, se é inevitável fazer uso dessa categoria, também é preciso trazer junto dela alguns questionamentos, tais como: de quem falamos quando falamos de “estudantes indígenas”? Quem pode vir a ser um/a “estudante indígena”? Ou como se constitui um/a potencial “candidato/a indígena”⁹³, tanto nos termos das políticas de ação afirmativa como nos termos das demandas e políticas indígenas?

Diante disso, a maneira que encontrei de lidar com esse incômodo, desde o trabalho anterior, foi percebendo como essas questões são refletidas pelas próprias pessoas para as quais se atribui essa categoria. E que, por sua vez, também passaram a mobilizá-la de modo significativo⁹⁴. Afinal, para acessar as políticas de ação afirmativa, são elas quem, principalmente, defrontam-se com isso. Além do mais, após ingressarem nas universidades por meio dessas políticas, são também elas que passam, frequentemente, a serem questionadas sobre quem elas são, o que faz delas “estudantes indígenas”, quais suas histórias e trajetórias de vida, quais os motivos de buscarem uma formação universitária, enfim, quais as razões e justificativas que as levaram a ingressar na universidade por meio de políticas afirmativas.

Por outro lado, nos processos institucionais de formulação das políticas, essa categoria não costuma ser problematizada, ela aparece pronta. Em todos os casos em que acompanhei a construção desses processos – incluindo aquele do qual fiz parte, a proposta de ações afirmativas do PPGAS/USP –, a categoria “estudante indígena” não foi discutida. Ela surgiu como um dado pronto, aparentemente entregue pelo debate em torno de ações afirmativas, que, como vimos acima, encontra-se mais consolidado em nosso país atualmente⁹⁵. Com isso, quem precisa se esforçar para enfrentar tal categoria, dando sentido e substância a ela são as próprias pessoas que acessam essas políticas; nas experiências aqui refletidas, pessoas que se autodeclararam indígenas e que precisam sustentar essa autodeclaração, a partir de diferentes maneiras.

⁹³ “Candidatos indígenas” é a categoria utilizada tanto no Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, estabelecido pela Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007, como no Edital nº 012/2010 – PROPESP/UFAM, que regulamenta o primeiro processo seletivo para ingresso no PPGAS/UFAM com reserva de vagas para indígenas, ocorrido em 2010; entre outros casos.

⁹⁴ Assim como a sua variante local “acadêmico indígena”, bastante comum, por exemplo, nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul (cf. Santos 2016), na Federal de Roraima (cf. Lisboa 2017), na Estadual do Amazonas (cf. Fiori), na Federal do Amapá e na Federal do Oeste do Pará (cf. Gallois 2014), entre outras.

⁹⁵ Sobretudo após a promulgação da Lei Federal 12.711/2012, que dispõe sobre reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de nível técnico de ensino médio.

Com efeito, enfrentar os termos e categorias das políticas públicas construídas ao longo do tempo pelo Estado brasileiro não é novidade para os povos indígenas. O primeiro e principal deles é a própria noção de “índio”, que pressupõe uma identidade única e genérica compartilhada por todas as pessoas dos povos assim reconhecidos. Em entrevista concedida em 2001, Dominique Tilkin Gallois afirmava que para os Wajãpi⁹⁶, após três décadas de contato com a sociedade nacional e o Estado brasileiro por meio do órgão indigenista FUNAI, “a relação mais difícil para eles é aprender que são índios” (GALLOIS, 2001, p. 03). Em momento mais recente, no início de 2017, Ariabo Kezo, indígena do povo Umutina-Balatiponé⁹⁷, recém-formado em Letras pela UFSCar, publicou em uma rede social a seguinte afirmação: “Índio é um erro de português”, cuja autoria ele atribuiu a Ailton Krenak, escritor e liderança indígena. Quando questionado por um amigo, nessa mesma publicação, se ele se referia “à palavra índio”, Ariabo Kezo respondeu: “Índio é tudo, exceto nós, os nativos brasileiros” (publicação informal em rede social em 02/03/2017).

Sabemos que a palavra “índio” deriva de um equívoco⁹⁸. Mas, não é somente a uma denominação incorreta que Gallois e Kezo se referem, e sim à relação que a constituiu. “Aprender a ser índio” remete à relação construída pelo Estado brasileiro, ao longo do tempo e de modo arbitrário, com os povos que descendem dos primeiros habitantes dessas terras. Refere-se, sobretudo, à perspectiva jurídica pela qual o Estado brasileiro os considera. Tal perspectiva, porém, não reflete os modos como esses povos pensam sobre si mesmos e constituem suas relações. É nesse sentido que, para Kezo, “índio” pode ser “tudo, exceto nós, os nativos brasileiros”.

Contudo, para poderem lutar por direitos que permitam suas existências, em seus territórios e aos seus próprios modos, os povos chamados de “índios”⁹⁹ passaram a assumir, em períodos mais recentes e a partir de movimentos políticos coletivos, tal categoria. Sobretudo, devido à possibilidade que ela define de se posicionarem em um certo lugar na relação com o Estado brasileiro. Assim como alguns povos continuam em processo de entendê-la e de se posicionarem quanto a ela.

⁹⁶ Povo indígena que vive na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no Estado do Amapá.

⁹⁷ Povo indígena, de família linguística Bororo, que vive no Estado do Mato Grosso, Brasil.

⁹⁸ Referimo-nos ao conhecido ato falho dos europeus no período de invasão colonial que, ao chegarem à América pensando estar na Índia, chamaram as pessoas que aqui viviam de “índios”.

⁹⁹ Denominação que, ainda mais recentemente, tem sido preterida pelo termo “indígena”, cujo significado parece ser mais próximo e respeitoso da relação que esses povos possuem com seus territórios. Segundo o dicionário online Aurélio, por exemplo, “indígena” significa: “1. Que ou aquele que é natural da região em que habita; 2. Que ou quem pertence a um povo que habitava originalmente um local ou uma região antes da chegada dos europeus” (Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/indigena>, acessado em 11/10/2017).

Sendo assim, por um lado, “índio” (ou “indígena”) se refere, no Brasil atual, a uma categoria jurídica, instituída pelo Estado brasileiro, e apropriada por pessoas que se posicionam nessa relação com o Estado e, a partir dela, constroem uma identidade política coletivamente. Por outro lado, enquanto uma perspectiva do Estado, essa categoria continua sendo incapaz de refletir a multiplicidade de modos de existir dos povos indígenas¹⁰⁰.

Para começar, “índio” é uma categoria jurídica, que identifica os descendentes dos primeiros ocupantes do Brasil, cujos direitos foram reconhecidos pelo Estado brasileiro e garantidos pela Constituição Federal de 1988. Contudo, se quisermos conhecer esses povos a partir de suas próprias perspectivas, encontraremos os Kayapó, os Guarani, os Terena, os Kaxuyana, os Tupinambá, os Wajãpi, os Yanomami, os Kariri-Xocó e muitos outros; ou seja, uma imensa diversidade, tanto linguística como cultural, potencializada pelas experiências que cada um desses povos construiu ao longo de sua história de relações com a sociedade nacional e as instituições estatais (GALLOIS, KLEIN e DAL BO, 2016, p. 32).

Apenas para fins de ilustração, podemos recorrer rapidamente aos dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, que representam uma tentativa de contabilizar a população indígena em sua diversidade: segundo ele, o número de pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas¹⁰¹ no Brasil atingiu a marca de 896,9 mil, representando aproximadamente 0,5 % da população do país. Dentre essas pessoas, foram contabilizadas 305 etnias e 274 línguas indígenas¹⁰².

Reconhecer-se e identificar-se como “indígena” é uma prerrogativa que diz respeito apenas aos povos indígenas, que podem dizer quem pertence ou não às suas coletividades. O direito à autodeclaração (também chamado de autodefinição ou auto-identificação) foi

¹⁰⁰ Como de resto toda categoria, que, assim como todo conceito, acaba por reduzir multiplicidades empíricas em unidades representativas, abstratas e genéricas, anulando as diferenças. “Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono destas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo que fosse "folha", uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recordadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como cópia fiel da forma primordial” (Nietzsche, 1978, citado por Sampaio, 2007).

¹⁰¹ Uma novidade no Censo Demográfico 2010 foi a inclusão do quesito “Você se considera indígena?”, aplicado às pessoas residentes das Terras Indígenas que não se declaravam na categoria “indígena” pelo quesito cor e raça. Isso ocorreu porque, nas provas-piloto e no Censo Experimental realizado para a aplicação do questionário, constatou-se perda de declarações de indígenas nesse quesito, como explicitado no documento do Censo: “Em muitas situações, pessoas de uma mesma família de indígenas se classificavam em diferentes categorias, relacionando, principalmente, com a cor da pele e, sendo assim, essas pessoas deixaram de responder aos quesitos referentes à etnia e à língua falada. De modo a contornar esse aspecto e minimizar a subenumeração, incluiu-se uma pergunta de controle dentro das terras indígenas para aquelas pessoas que no quesito cor e raça não se declarassem indígenas.” (IBGE, 2010, p. 53).

¹⁰² É interessante ressaltar que esse foi o primeiro Censo Demográfico do país que incluiu informações sobre etnia e língua indígena em sua investigação sobre a população brasileira. “Para efeito do Censo Demográfico 2010, considerou-se etnia ou povo a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais.” (IBGE, 2010, p. 85). Talvez seja dispensável dizer que a aferição de dados referentes ao pertencimento étnico tem sido, desde os primeiros Censos que passaram a considerar esse quesito, um grande desafio.

reconhecido pelo Brasil ao assinar a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), válida no país a partir de 2003. Baseada nessa Convenção e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), a FUNAI afirma que os critérios utilizados para a definição de quem é indígena consistem: “a) na autodeclaração e consciência de sua identidade indígena; b) no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem”¹⁰³.

Não obstante, questionamentos sobre o que é ser indígena no Brasil e, conseqüentemente, sobre quem pode se afirmar enquanto tal são continuamente recolocados, implicando sempre em perigosos riscos de equívocos. Segundo Viveiros de Castro (2006, s/n.): “Isso porque essa discussão – quem é índio? o que define o pertencimento? etc. – possui uma dimensão meio delirante ou alucinatória, como de resto toda discussão onde *o ontológico e o jurídico entram em processo público de acasalamento*” (grifo nosso). Contudo, como vimos no tópico acima, situações como o acesso às universidades, por meio de políticas de ação afirmativa, por exemplo, parecem colocar os povos indígenas na posição de terem que lidar com esses questionamentos, ainda que contraditórios.

Diante disso, o propósito dessa primeira parte do trabalho foi demonstrar o que pode comportar, em determinados contextos, uma categoria abstrata como essa. Para tanto, voltamos nosso olhar para o modo como as políticas de ação afirmativa são construídas, a partir de quais entendimentos e perspectivas a respeito dos povos indígenas. Considerando, especialmente, as experiências que acompanhamos nessa pesquisa. Porém, é importante elucidar que, ainda que se trate de experiências que se realizam em contextos de políticas de ação afirmativa, o foco principal do trabalho não está direcionado ao campo das políticas públicas e, sim, em demonstrar como elas são agenciadas e movimentadas pelas pessoas que vivem essas experiências, e quais efeitos são gerados a partir disso, tanto para as políticas quanto para as próprias experiências. Seguimos, agora, nessa direção.

¹⁰³ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/97-pergunta-3>. Consultado em 19/09/2017.

PARTE II – A PRESENÇA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES

Na parte anterior, apresentamos uma reflexão sobre as políticas afirmativas atualmente em curso nas universidades públicas brasileiras, demonstrando as muitas possibilidades de se constituir o ingresso de estudantes indígenas ao ensino superior. Expusemos, também, as principais questões em torno das demandas e motivações colocadas, de um modo geral, por estudantes e pelos movimentos indígenas para ampliar o acesso a esse nível de ensino sem que se deixe de considerar o direito à diferença que, aos povos indígenas, é garantido. O intuito foi apresentar o contexto em que se desenvolveu este trabalho. De agora em diante, nos dois capítulos que se seguem, nosso olhar se voltará para a presença de estudantes indígenas nas universidades. Ou seja, para os modos como constroem suas experiências no ensino superior e como refletem sobre elas.

Serão consideradas, especialmente, no próximo capítulo, as experiências de estudantes indígenas em cursos regulares (não específicos) de graduação na UFSCar e, no capítulo seguinte, de estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia Social na UFAM, que acompanhamos mais proximamente durante a pesquisa. A partir delas, construiremos reflexões e comparações com outras experiências, por meio de consulta a materiais produzidos tanto pelos próprios sujeitos das experiências como por outros/as autores/as que se debruçaram sobre esses contextos.

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR

3.1. “*Eu não sei se estou perdendo cultura na universidade, eu estou vivendo*” – reflexões sobre “cultura” e “conhecimento” nas experiências de estudantes indígenas de graduação

3.1.1. Os PET-Indígenas e o “PET-Saberes Indígenas” na UFSCar

3.1.2. II Jornada de Políticas Públicas na UFSCar – Mesa Redonda: Povos Indígenas e Políticas Públicas

3.1.3. Encontros da ACIEPE “Saberes Indígenas e a Universidade” (UFSCar/Sorocaba)

3.2. Ocupando espaços na universidade – CCI/UFSCar, I ENEI e II SBPC Indígena

3.3. Tecendo relações na universidade – “*O CCI não é só político, é para fortalecer a energia, o espírito, que fica fraco por causa da distância de casa*”

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR

Em maio de 2013, regressei à UFSCar após cerca de três anos distante dessa universidade. Dos/as estudantes indígenas que eu conheci e convivi nos anos de 2008 e 2009, anos iniciais do Programa de Ações Afirmativas da universidade (quando realizei minha pesquisa de mestrado), muitos/as já não estavam mais por lá, ou porque desistiram de seus cursos pelo caminho ou porque os haviam concluído. Eram os casos, por exemplo, de Agenor Custódio (Terena), que se formou no curso de Imagem e Som em 2012, e de Ednaldo dos Santos Rodrigues (Xukuru do Ororubá), formado no mesmo ano no curso de Psicologia. Por outro lado, a universidade recebera novos/as estudantes indígenas durante esse período, passando de 16 em 2008 para mais de 70 em 2013 (e mais de uma centena, atualmente).

Não foi necessário muito tempo para que eu pudesse perceber que não se tratava apenas de uma ampliação em termos da quantidade de estudantes indígenas, mas, sim, da qualidade da relação que esses/as estudantes construíam com a universidade. De pouco mais de uma dezena de estudantes que chegavam ao campus de São Carlos em 2008 sem saber exatamente com quem falar e o que viriam a enfrentar, os/as estudantes indígenas tornavam-se o centro da política de ações afirmativas, sendo convidados/as a participarem a todo o momento de debates, palestras, eventos culturais, entrevistas, e também disputados/as em projetos de extensão acadêmica sobre temáticas indígenas, que se ampliaram a partir de suas presenças nos cursos.

Como apresentado na sessão anterior, a UFSCar implementou em 2008 o Programa de Ações Afirmativas (PAA) que, para estudantes indígenas, oferece uma vaga adicional em cada curso de graduação presencial por ano. O preenchimento das vagas é realizado por meio de processo seletivo elaborado e aplicado exclusivamente para essa finalidade, ou seja, dirigido somente a candidatos/as indígenas – o que se convencionou denominar de “vestibular indígena” ou “vestibular diferenciado”¹⁰⁴.

Após 10 anos do início do PAA/UFSCar, atualmente, há mais de uma centena de estudantes indígenas na universidade, que se declaram pertencentes a mais de 25 povos indígenas distintos¹⁰⁵. A maioria deles/as está matriculada em cursos no campus de São Carlos, em praticamente todos os centros de área da universidade. Mas há também estudantes indígenas realizando cursos nos campi de Araras, Sorocaba e, mais recentemente, de Buri –

¹⁰⁴ Para mais detalhes do processo seletivo da UFSCar direcionado a candidatos/as indígenas, ver DAL BÓ 2010.

¹⁰⁵ Segundo filiações étnicas declaradas nos documentos de inscrição para o processo seletivo.

Lagoa do Sino¹⁰⁶. Em 2015, 09 (nove) estudantes indígenas já haviam se formado¹⁰⁷. Até hoje, contudo, não encontramos nenhum material que ofereça dados compilados sobre ingresso e permanência desses/as estudantes indígenas na UFSCar por parte do órgão institucional responsável pela aplicação e acompanhamento das ações afirmativas na universidade, a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE/UFSCar). Sabemos, apenas, que em 2017, ao completar 10 anos de PAA, a universidade iniciou uma pesquisa avaliativa sobre o Programa, que contou com consulta informativa aos/às estudantes que participam das ações afirmativas e à comunidade acadêmica da UFSCar em geral. Até o momento, não há nada publicado sobre a avaliação.

Com relação às condições geralmente denominadas de “permanência”, a universidade oferece auxílios, como apoio à moradia e à alimentação, e possibilidades de acessar bolsas de atividade, extensão e pesquisa, que são fundamentais para que estudantes consigam custear os muitos gastos adicionais que a vida universitária acarreta (material de estudo, transporte, alimentação aos finais de semana, etc.)¹⁰⁸. Devido, especialmente, a essas condições de permanência e aos mecanismos de ingresso, a UFSCar é considerada uma das melhores

¹⁰⁶ Em 2008, a UFSCar oferecia 37 cursos presenciais de graduação, a maioria deles no seu campus mais antigo, localizado na cidade de São Carlos, e outros nos campi mais recentes nas cidades de Araras e Sorocaba (todas localizadas no interior do Estado de São Paulo). Esse número aumentou para 57 no ano de 2009 devido ao Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do governo federal do Brasil; mais informações sobre o programa encontram-se disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Último acesso em 07/12/2017). Em 2014, a universidade inaugurou um quarto campus, na cidade de Buri, nomeado de Lagoa do Sino. O edital do último processo seletivo dirigido a candidatos/as indígenas, realizado em dezembro de 2017 para ingresso em 2018, informava que eram 65 os cursos presenciais de graduação oferecidos pela universidade, sendo 40 no campus de São Carlos, 14 no campus de Sorocaba, 06 no campus de Araras e 05 no campus de Buri-Lagoa do Sino. O que significava uma oferta de 65 vagas para candidatos/as indígenas, por ser 01 vaga adicional em cada curso de graduação presencial (Edital PROGRAD n° 12, de 04 de julho de 2017).

Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/indigenas-1/Edital_012_UFSCar_Indigenas2018.pdf.

Para mais informações sobre a UFSCar, sugiro acessar: <http://www2.ufscar.br/>. Último acesso em 07/12/2017.

¹⁰⁷ Segundo informou Thaís Palomino, em fala realizada durante a I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, ocorrida de 14 a 16 de abril de 2015 (falaremos dela mais a frente). Thaís representava, na época, o órgão institucional responsável pela aplicação e acompanhamento do PAA/UFSCar, a Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade (CAAPE), criada em 2013 e tornada Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) em 2015.

¹⁰⁸ A UFSCar oferece a “estudantes em vulnerabilidade socioeconômica” três auxílios: bolsa alimentação, que se refere à gratuidade de refeições no Restaurante Universitário; bolsa moradia, que são duas opções: vaga em moradia estudantil (interna ou externa ao campus universitário) ou um valor mensal em dinheiro para despesas com aluguel, água, luz, IPTU, gás e transporte (o valor para estudantes sem filhos/as é de R\$300,00 e para estudantes com filhos/as é de R\$400,00); e bolsa atividade, que se refere a um valor mensal de R\$180,00 para o desenvolvimento de 08 horas semanais de atividades junto aos departamentos acadêmicos e administrativos da universidade por um período de até 08 meses (informações disponíveis em: <http://www.prograd.ufscar.br/estudantes-de-graduacao/bolsas>. Último acesso em 07/12/2017). Outras opções de bolsas podem ser pleiteadas pelos/as estudantes em projetos de extensão e de pesquisa. Em 2013, o MEC lançou o Programa de Bolsa Permanência (PBP) dirigido “a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situações de vulnerabilidade socioeconômica [no valor de R\$400,00] e para estudantes indígenas e quilombolas [no valor igual a pelo menos o dobro da bolsa pago aos demais estudantes]” (informações disponíveis em: <http://permanencia.mec.gov.br/>. Último acesso em 07/12/2017).

opções de universidade pública no país entre estudantes indígenas. O que se confirma pelo aumento expressivo da demanda: em 2008, primeiro ano do Programa de Ações Afirmativas, cerca de 40 candidatos/as indígenas se inscreveram para o processo seletivo; no ano 2015, esse número havia aumentado para 551 inscrições. Em 2017, a universidade recebeu 953 pedidos de inscrição, “de candidatos pertencentes a 89 etnias indígenas diferentes”¹⁰⁹.

Se a política de ação afirmativa da universidade abriu caminho para o ingresso de estudantes indígenas na instituição, foi somente a partir da *presença* deles/as e das demandas por eles/as colocadas que se pôde saber quais eram as questões e os desafios a serem enfrentados. Por um lado, esses desafios apontam para as necessidades de alterações e ampliações nas políticas institucionais de atendimento a esses/as estudantes, que se referem a questões de ingresso e permanência no âmbito das políticas afirmativas. Por outro lado, a presença de estudantes indígenas potencializa debates sobre “identidade” e “visibilidade” indígenas no contexto universitário, o que, por sua vez, estimula reflexões em torno de noções de “cultura” e “conhecimentos indígenas” e outras temáticas, que se referem ao âmbito da formação desses/as estudantes (assim como de toda a comunidade universitária). Dito de outra maneira, a presença indígena na universidade impõe questões que vão muito além da infraestrutura de permanência – como moradia, alimentação, bolsas, tutorias, que são, por óbvio, fundamentais para suas sobrevivências durante os cursos. Essa presença traz consigo um leque de questões em torno de conceitos como “cultura”, “conhecimento”, “diversidade”, “epistemologia”, tanto no que diz respeito às possibilidades de formação de estudantes indígenas (considerando seus modos próprios de saber), quanto de informação dirigida a estudantes não indígenas sobre temáticas relacionadas aos povos indígenas.

O que estou dizendo é que a *presença* de estudantes indígenas possui o potencial de abalar a universidade de várias maneiras. Isso porque, como veremos, para esses/as estudantes, as demandas em torno de “permanência” incluem serem respeitados/as *como indígenas* – chamando-nos a atenção tanto para a dimensão política como epistemológica dessa presença. O que gera efeitos diversos no cenário universitário. Por um lado, situações de preconceito e de desrespeito aos/às estudantes indígenas, levando ao sofrimento e até mesmo, em alguns casos, ao abandono da formação universitária¹¹⁰. Por outro lado, gera também

¹⁰⁹ Segundo reportagem do jornal São Carlos Agora, de 20/10/2016, disponível em: <http://www.saocarlosagora.com.br/cidade/noticia/2016/10/20/79310/vestibular-indigena-da-ufscar-recebe-mais-de-950-pedidos-de-inscricao/>. Último acesso em 20/10/2017.

¹¹⁰ Foi o que aconteceu, por exemplo, com os estudantes Paulo Sérgio da Silva (Guarani) e Osmar Veríssimo (Guarani), que ingressaram em 2008, respectivamente, nos cursos de Engenharia Florestal e Turismo, ambos localizados no campus da UFSCar na cidade de Sorocaba. Em todo o campus, eram apenas eles dois os únicos estudantes indígenas naquele ano. Sua permanência nos cursos durou menos de um semestre, e os dois relataram

curiosidade e estímulo à produção de reflexões sobre temáticas relacionadas aos povos indígenas, ampliando a construção de projetos, geralmente de extensão acadêmica, que contam com a presença de estudantes indígenas.

Entre tantos movimentos e efeitos produzidos pela presença de estudantes indígenas nas universidades, algumas questões para mim se destacaram ao acompanhar atividades e eventos que envolviam estudantes indígenas na UFSCar. Opto por dividi-las em duas sessões, neste capítulo: a primeira corresponde às diferentes demandas em torno de “conhecimentos” e “cultura” colocadas aos/às estudantes indígenas por docentes e colegas não indígenas em projetos de extensão e em palestras, e às estratégias e reflexões construídas pelos/as estudantes indígenas diante dessas questões. A segunda sessão se refere aos modos como esses/as estudantes constroem suas experiências nas universidades e refletem sobre elas para além das atividades em sala de aula e em projetos de extensão, algo como uma ação política produzida e potencializada por eles/as para aumentar a visibilidade e o reconhecimento de suas presenças no ambiente universitário. Veremos que a divisão dessas questões possui apenas uma função analítica, haja vista que produção de conhecimento e atuação política são movimentos que não estão jamais separados.

3.1. *“Eu não sei se estou perdendo cultura na universidade, eu estou vivendo”* – reflexões sobre “cultura” e “conhecimento” nas experiências de estudantes indígenas de graduação

A frase destacada em itálico acima é de Jaime da Silva Mayuruna, proferida ao fim de uma palestra na II Jornada de Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais na UFSCar, em junho de 2013, quando então cursava graduação em Ciências Sociais nessa universidade. Falaremos mais a frente sobre esse evento, mas a frase mereceu destaque porque ela sintetiza uma questão recorrente nas experiências de estudantes indígenas nas universidades: a demanda direcionada a eles/as para que reflitam sobre suas “culturas” e “conhecimentos” (e, na ocasião que envolveu Jaime, em resposta a um questionamento sobre a possibilidade dele “perder cultura” por estar na universidade).

Gomes e Miranda (2014, p. 458) afirmam que: “Parte significativa da complexidade da formação acadêmica de indígenas diz respeito ao inusitado dessa presença no ambiente da universidade”, referindo-se à presença de estudantes indígenas na UFMG. O inusitado da

terem desistido devido ao preconceito que sofriam de estudantes não indígenas e por sentirem saudades de suas famílias.

convivência entre indígenas e não indígenas deflagra uma série de desconhecimentos e estereótipos acerca da realidade contemporânea dos povos indígenas, como as autoras demonstram ao citar algumas questões levantadas por docentes e discentes universitários: “serão os índios capazes de aprender? Eles sabem ler um texto acadêmico? Falam ao telefone? Utilizam computador? Eles se vestem de forma adequada para realizar as atividades acadêmicas?” (Ibid.).

Disparates como esses são também presentes nas experiências de estudantes indígenas na UFSCar, conforme apontamos, Clarice Cohn e eu, em outro trabalho:

[...] provavelmente como não poderia deixar de ser, a presença dos estudantes indígenas na universidade traz consigo grande parte dos vícios que o Brasil tem mantido frente a estas populações. De um lado, práticas paternalistas, de “adoção” de estudantes, e uma competição, ao menos para nós imprevisível, por este nicho de alunado. De outro, acusações que põem em dúvida a capacidade destes alunos de aprender, estipulando-se absurdos, tais como que eles precisam ser ensinados a aprender – como se não soubessem aprender anteriormente – ou que são limitados por suas culturas – como se cultura fosse um fator limitante ao aprendizado (COHN; DAL’BÓ, 2016, p. 36).

Situações como essas, é importante destacar, situam-se em uma “esfera interétnica”, para usar uma expressão de Carneiro da Cunha (2012, p. 09). A presença de estudantes indígenas nas universidades, especialmente em cursos não específicos (mas, não somente), em que se reúnem alunos/as indígenas e não indígenas em salas de aulas e em outros ambientes e atividades, coloca entre as questões principais uma reflexão sobre quem são esses/as estudantes, sobre suas condições enquanto indígenas, suas “indianidades”.

Diante dessas situações, as reações e estratégias nem sempre são as mesmas entre estudantes indígenas e docentes e discentes não indígenas (sendo muitas vezes incomensuráveis, como também apontam Gomes e Miranda, op. cit., p. 460), mas boa parte delas mobilizam noções de “identidade”, “cultura” e “conhecimento” como tentativa de diminuir preconceitos e violências e, ao mesmo tempo, garantir reconhecimento e respeito.

Entre essas estratégias, começo por refletir sobre algumas atividades e projetos de extensão, elaborados por docentes universitários (não indígenas) que buscam dar “visibilidade” à presença de estudantes indígenas na UFSCar¹¹¹ e, com isso, a valorizar seus “conhecimentos” e “culturas”. Uma delas ocorreu naquele mês de maio de 2013, quando retornei à UFSCar para participar de um evento do grupo PET-Saberes Indígenas. Apresento

¹¹¹ Demonstrando que a estratégia da “visibilidade” parte, geralmente, da universidade, que é também a responsável por “invisibilizar” os/as estudantes indígenas, como muito bem me alertou a profa. Dra. Ana Maria R. Gomes durante a avaliação deste trabalho. Ou seja, a condição de invisível não é jamais colocada pelos/as próprios/as estudantes, ela é um problema posto, sobretudo, a partir de quem opta por não enxerga-los/as.

no tópico abaixo a atividade que acompanhei nesse dia, iniciando, rapidamente, com uma explicação sobre o que são os PET-Indígenas no Brasil.

3.1.1. Os PET-Indígenas e o “PET-Saberes Indígenas” da UFSCar

Em 2010, o Ministério da Educação/MEC uniu dois programas já existentes, o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Conexão de Saberes¹¹², para lançar o Edital 09/2010, dirigido a universidades e institutos federais para a criação de novos grupos PET, porém, dessa vez, que contassem exclusivamente com a participação de estudantes indígenas. Na introdução do livro “Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil – Povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes”, organizado por Ana Elisa de Castro (2015), e que tive a oportunidade de resenhar (DAL’ BÓ 2016), Castro nos informa que 17 grupos PET-Indígenas foram contemplados pelo edital, distribuídos em 15 Instituições Federais de Ensino Superior nas cinco regiões do país:

Dois na região Sul (UFSCar/Rio Grande do Sul e UFPR/Paraná); três na região Sudeste (sendo dois na UFSCar/São Paulo e um na UFMG/Minas Gerais); dois na região Centro-Oeste (UFMT/Mato Grosso e UFGO/ Goiás); quatro na região Nordeste (UFBA, IF Baiano/Bahia, UFPE/Pernambuco, UFPB/Paraíba) e seis na região Norte (um na Unifap/Amapá, um na Ufac/Acre, um na UFRR/Roraima, dois na UFPA/Tocantins e um na Ufam/Amazonas) (CASTRO, 2016, p.12).

Ainda nas palavras da autora: “em interface com distintas territorialidades, culturas e fronteiras de contato, estes grupos configuram novos espaços dialógicos de produção intelectual indígena no cenário universitário, ainda pouco conhecidos” (Ibid., p. 09).

O livro constitui uma compilação de 21 artigos sobre 14 dos 17 grupos PET-Indígenas do país. Apesar de serem experiências bastante diversas com relação às propostas e metodologias de trabalho dos grupos, é possível notar muitas questões semelhantes que aparecem nos relatos de estudantes indígenas que deles participam. Entre elas, notamos a construção de uma identidade enquanto “estudante indígena” ou “pesquisador indígena”. Ao resenhar o livro, afirmei que os grupos PET-Indígenas apresentam um dos principais espaços nas universidades que permite aos/às estudantes indígenas estimularem uma reflexão sobre

¹¹² Segundo informações do MEC, o PET conta com 842 grupos distribuídos em 121 IES. Para saber mais sobre o programa, acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480. Para informações sobre o Programa Conexão de Saberes, acessar: <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes/apresentacao>. Últimos acessos em 22/11/2017.

suas presenças nas universidades e as questões advindas delas, possibilitando, assim, “potencializarem relações entre si, identificando desafios e demandas em comum, e criando estratégias conjuntas de enfrentamento e superação” (DAL’ BÓ, 2016, p. 151). Também observei que o surgimento de movimentos, como os “coletivos” de estudantes indígenas nas universidades, parece ser um efeito importante dessas reflexões e aproximações, como, por exemplo, o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI/UFSCar), que será mais bem discutido a frente.

A experiência do PET Comunidades Indígenas da UFAC¹¹³ demonstra as diversas possibilidades que esses/as estudantes possuem de construir suas identidades e se pensarem como indígenas. Como aparece no interessante relato de um dos estudantes, que após participar do grupo e das reflexões nele construídas, atentou-se para o fato de que “poderia ser ‘completamente’ e ‘verdadeiramente’ indígena morando na cidade e vivendo na universidade” (COLLET et al, 2016, p. 34). A reflexão sobre “identidade”, nesse sentido e nesses casos, demonstra que se trata de uma “construção política em um contexto relacional. Ou seja, não se trata de algo que se perde ou que se ganha, mas que se constrói, que se potencializa, que se reivindica, que se garante” (DAL’ BÓ, op. cit., p. 151).

Outro ponto importante levantado nos trabalhos dos PET-Indígenas se refere à Lei Federal 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio¹¹⁴. A preocupação com os formatos pelos quais essa lei se aplica no país advém dos casos de preconceitos que enfrentam esses/as estudantes nas universidades, e que se resultam, em grande parte, devido às imagens distorcidas e ultrapassadas pelas quais os povos indígenas são apresentados nas escolas brasileiras. Para diminuir esses preconceitos e distorções, muitos grupos PET-Indígenas construíram propostas de trabalho para escolas localizadas nas cidades em que as universidades se encontram. O PET- Comunidades Indígenas da UFBA apresenta um bom exemplo disso:

A partir de uma pergunta posta no início de sua construção: “há indígenas na Bahia?” (p. 143), os estudantes indígenas dessa universidade se propuseram a construir materiais didáticos para subsidiar a discussão sobre as temáticas indígenas nas escolas públicas, de modo interdisciplinar. Um diferencial dessa experiência parece estar no fato dela estimular a memória e o registro

¹¹³ Apresentada no livro pela professora tutora do grupo Dra. Célia L. G. Collet e pelos/as estudantes indígenas de graduação (bolsistas e ex-bolsistas do PET) Alana Keline C. S. Manchinieri, Alessandra Manchinieri, Jefferson Saady, Soleane Manchinieri e Wendel Manchinieri.

¹¹⁴ A redação da Lei 11.645/2008 por si só já demonstra a problemática de entendimento e de ensino sobre as realidades dos povos indígenas no Brasil, ao tratar suas histórias e culturas, assim como as dos povos africanos, no singular. Porém, não temos tempo de aprofundar essa discussão aqui.

das trajetórias dos estudantes indígenas do grupo como parte das reflexões e dos conhecimentos construídos nesse trabalho (Ibid., p. 152).

Evidencia-se também nesses trabalhos a situação bastante singular do/a estudante indígena como pesquisador/a em suas próprias comunidades ou localidades de origem. Situação que levanta reflexões sobre metodologias de pesquisa, movimentos de afastamento ou de pertencimento do/a pesquisador/a com relação ao seu papel na pesquisa acadêmica e na comunidade indígena, considerando o fato de possuírem um olhar ao mesmo tempo “de dentro” das comunidades e que se soma aos referenciais teóricos e práticas de pesquisas acadêmicas. Parece-me que se trata de uma “condição dupla, ou muitas vezes múltipla, assumida pelo estudante/ pesquisador indígena, quer como interlocutor e mediador no diálogo com sua comunidade, quer como intelectual formado por uma tradição acadêmica de pesquisa” (Ibid.). Esse também foi um ponto central nos debates da II SBPC Indígena, ocorrida na UFSCar em julho de 2015, que apresentarei mais a frente e, sobretudo, nas experiências dos estudantes indígenas de pós-graduação, abordadas no próximo capítulo deste trabalho.

Por fim, a intenção de se construir uma articulação entre saberes indígenas e conhecimentos científicos/acadêmicos se mostra como a proposta principal de quase todos os trabalhos dos grupos PET-Indígenas refletidos no livro. O mais interessante dessas propostas é que elas se constroem a partir das experiências universitárias dos/as estudantes indígenas. Ou seja, por meio das atividades dos PET-Indígenas torna-se bastante evidente que a produção de conhecimentos deve ser considerada enquanto processos conectados às experiências desses/as estudantes. E que, para isso, é também necessário estar atento às múltiplas e complexas relações produzidas e potencializadas por eles/as, tanto no ambiente universitário, com professores/as, orientadores/as, colegas (indígenas e não indígenas), como em suas comunidades, com familiares, lideranças, conhecedores, organizações indígenas, etc. Ou, nas palavras dos/as estudantes indígenas do grupo PET-Indígena – Ações em Saúde da UFSCar: “mostrar em que ou em quem nos apegamos para seguir em frente” (COREZOMAÉ et al, 2016, p. 211)¹¹⁵.

¹¹⁵ O artigo referente ao grupo PET-Indígena – Ações em Saúde da UFSCar foi escrito pelos/as seguintes estudantes indígenas de graduação da UFSCar, bolsistas do grupo à época: Lennon Ferreira Corezomaé, Ana Caroline Marques de Souza, Ariele Gomes Botelho, Cristiana Ausenita do Nascimento, Dayane Teixeira Almeida, Deise Mari da Cruz, Fernanda dos Santos Mendes, Henrique Ubiratan de Oliveira, José Luiz Silva Santana Filho, Orinaldo Baltazar Sena, Rosilene Correa dos Santos Mendes, Valmir Samuel Farias; em conjunto com o professor Dr. Cristiano dos Santos Neto, do Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da UFSCar e orientador do grupo, e pela professora Dra. Fernanda V. R. Callegari, do Departamento de Medicina da UFSCar, tutora do PET-Indígena – Ações em Saúde da UFSCar.

Perceberemos que essas questões também apareceram de modo significativo nos momentos em que pude acompanhar as experiências de estudantes indígenas de graduação da UFSCar e de pós-graduação do PPGAS/UFAM. Como disse acima, eu opto por apresentar as questões entremeadas a esses momentos de atividades e eventos que contaram com a participação e, em alguns casos, a elaboração e organização dos/as estudantes indígenas.

Entre os 17 grupos PET-Indígenas aprovados no edital 09/2010 do MEC, estava o “PET-Saberes Indígenas”, da UFSCar, que ocorreu entre os anos de 2010 e 2016. Segundo informações disponíveis no *site* do projeto, ele apresentava como objetivo:

A construção de um grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar formado por estudantes indígenas de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de diferentes etnias, focalizando a problemática da proteção e valorização do conhecimento indígena, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico do aluno indígena na instituição.

O PET-Saberes Indígenas da UFSCar foi tutorado pela professora Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz, que estava, à época, no Departamento de Ciência da Informação (e, atualmente, no Departamento de Administração), do campus de São Carlos, com apoio da professora Dra. Monica Filomena Caron, do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades, e do professor Dr. Hylio Lagana Fernandes, do Departamento de Ciências Humanas e Educação, esses dois localizados no campus de Sorocaba/UFSCar. O grupo contou com a participação de 11 estudantes indígenas de graduação, de três campi da universidade (São Carlos, Araras e Sorocaba). Em seu primeiro ano de atividades, em 2011, conforme informam os/as professores/as tutores/as, “foi constituído por alunos indígenas provenientes dos povos Baré, Kaingang, Mayuruna, Piratapuya, Terena, Tukano, Suruí, Umutina, Xavante e Xukuru do Ororubá” (FERRAZ et al, 2016, p. 214), matriculados nos cursos de graduação em agroecologia, ciências biológicas, engenharia agrônômica, administração de empresas, pedagogia, matemática, engenharia de computação, gerontologia, gestão e análise ambiental, psicologia, ciências sociais, turismo e enfermagem (Ibid.). Em 2012, entraram para o grupo estudantes Rikbaktsa e Kalapalo. Também segundo os/as professores/as, a metodologia de trabalho centrava-se na “formação de multiplicadores indígenas voltados à valorização de seus saberes. Dá-se ênfase às rodas de conversa abertas a toda a comunidade interna e externa da UFSCar, conduzidas pelos próprios alunos indígenas” (Ibid. p. 215). Desse modo, a intenção da coordenação do grupo PET estava em “destacar o aluno indígena como um mediador entre culturas distintas” (Ibid., p. 222). O grupo atuava em três campi da universidade, como explicam:

Em São Carlos, destaca-se, dentre outros fatores, pelo trabalho bilíngue relacionado a histórias indígenas; em Araras, por trabalhar com temáticas relacionadas à sustentabilidade ambiental; em Sorocaba, por tratar da problemática da inclusão das culturas indígenas na sala de aula não indígena, do ensino de português como segunda língua, da desconstrução da imagem brasileira que se tem do indígena, construída desde a ocupação do Brasil pelos europeus (Ibid.2, p. 216).

Na tarde de 21 de maio de 2013, desloquei-me para São Carlos para assistir a uma apresentação do grupo PET-Saberes Indígenas da UFSCar, cuja divulgação chegara até mim por meio da rede social *Facebook*. Tratava-se da primeira atividade do grupo naquele ano, que seria realizada pelo estudante Jaime da Silva Mayuruna, que cursava graduação em Ciências Sociais, à época. Além de Jaime, estavam presentes a professora tutora do PET, Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz, e outros/as estudantes indígenas da UFSCar.

Antes de Jaime iniciar sua apresentação, a professora Maria Cristina agradeceu a presença de todos/as e explicou que essa atividade seria o começo de um ciclo de palestras (ou “*rodas de conversa*”, como preferiu chamar) em que todos/as os/as estudantes indígenas do PET seriam “*convidados/as a falar sobre os conhecimentos de seus povos*”¹¹⁶. Ainda segundo ela, isso era importante por “*compartilhar conhecimentos indígenas com a universidade que os recebeu*”. Um detalhe que não pude deixar de notar, contudo, foi que, com exceção da sua presença e da minha, somente estudantes que integravam o grupo PET participavam da atividade, ou seja, somente estudantes indígenas. Não sei dizer quais foram os motivos da ausência de estudantes e docentes não indígenas, se devido a problemas na organização e divulgação do evento, ou à falta de interesse pelas atividades do grupo PET. Fato é que, nessa circunstância, infelizmente, a intenção de “compartilhar conhecimentos” ficava restrita basicamente a estudantes indígenas. Outra questão que me chamou a atenção ao ouvir a explicação sobre o PET-Saberes Indígenas da UFSCar foi com relação a um dos critérios utilizados para selecionar estudantes indígenas que se interessavam em participar do projeto, no qual se priorizava “*apenas um aluno por etnia*”, conforme também explicou, naquele dia, a professora tutora do grupo. A justificativa apresentada era possibilitar uma “*diversidade cultural*” ao grupo.

Vejo alguns problemas nessa explicação. Percebe-se nela uma correlação entre “*etnia/cultura*” e “*conhecimento*”, como se estivéssemos tratando de totalidades, de blocos fechados, que seriam compartilhados de igual maneira por todos/as os/as estudantes da mesma “*etnia*”. Um entendimento que, justamente, reflete a perspectiva da “*diversidade*” presente nas

¹¹⁶ Trago, aqui, para a reflexão, as falas produzidas nesse evento e, por isso, opto por apresentá-las com os recursos das aspas e do itálico.

políticas públicas do Estado brasileiro (como discutimos no primeiro capítulo). Essa forma de pensar a “diversidade cultural” acaba por considerar que processos de produção de conhecimentos ocorrem de modo desconectado das experiências criativas desses/as estudantes, como se transcendessem a elas. A apresentação de Jaime naquele dia, contudo, demonstra uma atuação bastante diferente disso.

Jaime intitulou sua fala como: “*O pensamento mayuruna sobre a criação da primeira pessoa matsé (mayuruna)*”¹¹⁷. Sua apresentação buscou, em vários momentos, comparar o que ele chamava de “*pensamento matsé (mayuruna)*” com um “*pensamento da Igreja (religioso)*”. Assim, a respeito da “*criação do mundo*”, ele disse: “*antes eu achava que era Deus, agora não é mais, é o Sol*”, afirmando também que sua explicação podia não fazer sentido para algumas pessoas, mas que para ele fazia. E continuou apresentando uma narrativa que envolvia uma saga entre personagens humanos, animais e o Sol, comparado por ele a “*Deus*”, e a criação de vários mundos (ou “*eras*”), sendo o último esse em que vivemos¹¹⁸. Ao final, Jaime afirmou: “*assim como a Igreja, os Matsés também esperam o fim do mundo*”, esclarecendo que, em seu modo de entender, são “*duas teorias diferentes*”. Porém, enfatizou que entre eles, Matsés, não existe a visão de ser bom ou ruim, “*a gente está vivendo bem*”, e completou: “*o que tem, na verdade, é espírito que castiga agora*”. Penso que essa fala comparativa de Jaime entre diferentes teorias de criação (e fim) do mundo é profundamente conectada à sua trajetória de vida, relatada por ele a mim em uma conversa que tivemos em ocasião posterior.

Jaime me contou que aprendeu a falar e escrever em português com missionários evangélicos, fora da aldeia. Ele nasceu na aldeia chamada Trinta e Um, localizada na Terra Indígena Vale do Javari¹¹⁹, no extremo oeste da Amazônia brasileira (região que se referiu como o “*pescoço do cachorro*”), onde viveu até por volta dos 10 anos. Quando atingiu essa idade, sentiu vontade de conhecer outros lugares e, durante uma visita de missionários, entrou escondido em um barco e se aventurou a ir sozinho para a cidade, sem nunca antes ter saído da aldeia. Primeiro, foi parar em Atalaia do Norte, a cidade mais próxima da aldeia, e depois

¹¹⁷ Segundo Jaime, Matsés é o nome pelo qual o povo indígena mais conhecido como Mayuruna se (auto) identifica. Ele disse: “*Vocês nos conhecem como Mayuruna, mas nós somos Matsés*”. Jaime utiliza Mayuruna em seu sobrenome, mas o etnônimo costuma ser escrito, em outros trabalhos, como Mayoruna (ver, por exemplo, a enciclopédia Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental). Optei por escrevê-lo segundo o modo falado por Jaime.

¹¹⁸ Tratou-se de uma apresentação oral, sem publicação de material. Anotei fragmentos da fala de Jaime Mayuruna que me chamaram a atenção e que, aqui, replico. Essa replicação é de minha total responsabilidade.

¹¹⁹ “A Terra Indígena Vale do Javari localiza-se no sudoeste do Estado do Amazonas. Nela, vivem, além dos Matsés, os Matis, os Kulina-Pano, os Korubo, os Marubo (todos da família Pano) e os Kanamari (família Katukina), além de povos isolados”. Informações retiradas do site do Instituto Socioambiental. Disponíveis em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/matses/1953>. Último acesso em 01/12/2017.

foi para Manaus, capital do Estado do Amazonas. Passou um bom tempo morando pelas ruas, vivendo em casas abandonadas e buscando alimentação, quando foi recolhido por um abrigo de missionários evangélicos, onde frequentava a escola e aprendeu a falar a língua portuguesa. Passados alguns anos, já próximo aos 18 anos de idade, resolveu ir para a cidade de São Paulo/SP para estudar, e então conseguiu uma vaga no curso preparatório para o vestibular oferecido pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Foi quando soube das vagas para candidatos/as indígenas na UFSCar e decidiu prestar o processo seletivo para o curso de Ciências Sociais, tendo sido aprovado. Somente, então, quando já cursava Ciências Sociais na UFSCar, conseguiu retornar para sua aldeia no período de férias e rever seus familiares, que desde então não haviam mais recebido notícias suas. Nesse dia de sua fala na atividade do PET-Saberes Indígenas, ele estava finalizando o curso de graduação, e já havia retornado à aldeia mais algumas vezes¹²⁰.

Essa história que Jaime me contou sobre sua vida auxilia a perceber as diferentes influências presentes em sua fala naquele dia. Notamos, nela, a conexão com elementos cristãos, assim como uma preocupação em torno das designações desses elementos. Mas, ao mesmo tempo, observamos que para construí-la e refletir sobre “seus conhecimentos” (lembramos que era essa a proposta da atividade do grupo PET), Jaime precisou “*reativar lembranças*”, como ele também afirmou. Para isso, foi necessário entrar em contato com algumas pessoas de sua aldeia para lembrar o que aprendeu quando criança. Essa “reativação” parece também estar conectada à sua explicação sobre a criação da primeira pessoa matsé, ao dizer que “*antes era Deus, agora não é mais, é o Sol*”. Trata-se de uma explicação construída a partir de suas experiências de vida e da composição de diversos aprendizados que reuniu durante ela.

É por isso que a apresentação de Jaime e sua trajetória nos leva a refletir sobre o critério estipulado pela coordenação do PET-Saberes Indígenas de priorizar a participação de “apenas um estudante por etnia”. Pois, será que havendo outro/a estudante da mesma “etnia” de Jaime, ele/a construiria uma reflexão semelhante sobre “os conhecimentos do seu povo”? Eu penso que não, e que devemos considerar o que está sendo acessado e produzido na reflexão desses/as estudantes em atividades como essas. Ou seja, o que está sendo entendido por eles/as como “conhecimento”. Vejamos mais alguns desses momentos.

¹²⁰ Jaime concluiu o curso de graduação em Ciências Sociais na UFSCar e, em 2017, foi aprovado para o curso de Mestrado em Antropologia Social da USP, no primeiro processo seletivo que instituiu ações afirmativas com vagas adicionais para candidatos/as indígenas.

3.1.2. II Jornada de Políticas Públicas na UFSCar – Mesa Redonda: Povos Indígenas e Políticas Públicas

De 18 a 20 de junho de 2013, ocorreu a “II Jornada de Políticas Públicas da UFSCar: Múltiplas Dimensões da Agenda Pública”, realizada pelos Programas de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGPol) e Antropologia Social (PPGAS) do Departamento de Ciências Sociais (DCSo) da universidade. A programação do evento apresentava no dia 19 a Mesa Temática intitulada “Políticas Públicas e Povos Indígenas no Brasil”, coordenada pela professora Dra. Clarice Cohn (PPGAS/DCSo/UFSCar) e composta por “estudantes indígenas da UFSCar: Jaime da Silva Mayuruna (Mayuruna), Custodio Benjamim da Silva (Baniwa), Mayara Suni (Terena), Wander Deivid (Tupiniquim) e Ednaldo Rodrigues (Xukuru do Ororubá) – Psicólogo (UFSCar/SESAI/PE)”, conforme constava na programação do evento¹²¹.

As apresentações da Mesa foram divididas em cinco tópicos: políticas públicas de saúde voltadas aos povos indígenas, políticas de educação escolar indígena, políticas de construção de identidade indígena (e também sobre o preconceito que sofrem os povos indígenas), políticas de demarcação de terras indígenas e políticas dirigidas a povos indígenas em isolamento voluntário. Acredito que os temas tenham sido escolhidos pelos/as estudantes indígenas palestrantes porque se aproximavam de suas áreas de formação e de seus interesses de pesquisa, assim como de suas experiências de vida. Ou seja, para falar sobre saúde indígena, o convidado foi Ednaldo dos Santos Rodrigues (Xukuru do Ororubá), que cursou Psicologia na universidade e se formou em 2012 (único entre os/as palestrantes que já havia concluído a graduação); para falar sobre educação escolar indígena, chamaram Custódio Benjamim da Silva (Baniwa), que cursava Pedagogia e era membro do Observatório de Educação Escolar Indígena da UFSCar; para falar sobre identidade indígena, o convidado foi Wander Deivid (Tupiniquim), estudante do curso de Engenharia Mecânica, nesse caso não pela área de formação, mas pela experiência de vida bastante marcada por preconceito e não reconhecimento de sua condição indígena; para falar sobre demarcação de terras indígenas, a palestrante foi Mayara Suni (Terena), estudante de Ciências Sociais, nesse caso, talvez, tanto pelo curso de formação como pela situação de conflito territorial pela qual passam os Terena do Estado do Mato Grosso do Sul; e, por fim, para falar sobre povos indígenas em situação de

¹²¹ A programação do evento pode ser encontrada em: <https://www.facebook.com/events/102022596673849>. Último acesso em 01/12/2017.

isolamento, foi convidado Jaime da Silva Mayuruna, que também cursava Ciências Sociais, pelo seu interesse sobre o assunto.

Podemos notar que as falas desses/as estudantes palestrantes demonstraram uma conexão entre os conhecimentos acadêmicos que possuíam sobre as temáticas abordadas e suas experiências de vida. Desse modo, Ednaldo, recém-formado em Psicologia, disse que após concluir a graduação havia voltado para o Estado de Pernambuco, como era seu objetivo inicial (*“ir para a universidade e voltar para trabalhar com meu povo”*, em suas palavras). Em seguida, apresentou dados sobre o histórico de atendimento à saúde voltado aos povos indígenas, falou sobre instituições como a FUNASA, a SESAI, o Subsistema de Saúde Indígena, os DSEI (Distritos Sanitários Especiais Indígenas), defendendo a importância dos *“recortes étnicos, de traçar perfis epidemiológicos e de considerar práticas tradicionais de cura”*. Ele também falou sobre os desafios da formação de indígenas para o trabalho na área de saúde, destacando pontos como: entre os positivos, a importância da formação como um exercício de cidadania e o fato de se tornarem facilitadores do *“diálogo intercultural”*, e entre os negativos, a questão do assalariamento e da *“incorporação do modo de produção capitalista”* e do surgimento de hierarquias e novas relações de poder. Por fim, apresentou possibilidades de melhora no atendimento à saúde, como: compor equipes multidisciplinares com profissionais da área de saúde, de ciências sociais, de outras áreas de humanas e de áreas ambientais; incluir temáticas de saúde indígena nos cursos universitários e criar um *“Centro de Formação de Profissionais de Saúde Indígena”*; e adequar o SUS para o *“trabalho intercultural”*. Ao concluir, afirmou que sua linha de interesse e atuação voltava-se à saúde mental, cujo maior problema ele acreditava ser o alcoolismo e a melhor solução, segundo ele, investir na educação dos povos indígenas. A apresentação seguinte foi a de Custódio, que cursava o 5º ano do curso de Pedagogia. Custódio falou sobre a política de educação indígena na cidade de São Gabriel da Cachoeira, localizada na região do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas, cidade mais próxima de sua comunidade indígena. Ele também apresentou dados sobre a região, com relação ao histórico da política de educação escolar, destacando que a partir do início dos anos 2.000 surgiram as *“escolas indígenas”* que começaram a *“mudar a história da educação”* porque foram constituídas *“com a participação dos índios”*. Segundo Custódio, as escolas indígenas buscavam *“aproveitar as características boas das escolas [não indígenas], mas juntar com as escolas que eles queriam”*, o que era feito com mais facilidade nas escolas municipais do que nas estaduais. Falou também sobre a importância de *“manter as parcerias”* com o governo, por meio do MEC e da FUNAI e com instituições como as universidades e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). Por fim,

considerou que os principais problemas para as políticas de educação eram relativos às questões partidárias e às mudanças de governantes no período curto de quatro anos, e afirmou que já havia muitos professores indígenas formados na região e que, naquele momento, buscavam formação em outras áreas. A palavra foi passada para Wander, que centralizou sua apresentação na questão da discriminação étnico-racial presente em sua região de origem, a cidade de Aracruz, localizada no norte do Estado do Espírito Santo. Segundo ele, a principal responsável por essa situação de preconceito e violência com relação aos povos indígenas era a empresa de celulose que atuava no local. O efeito mais prejudicial desse cenário, para Wander, era uma alta dependência de bebidas alcólicas e drogas ilícitas por pessoas de comunidades indígenas que antes da instalação da empresa na região não haviam tido contato com essas substâncias. Wander também informou que na região habitam cerca de sete mil indígenas, entre eles, mais de quatro mil que se afirmam Tupiniquim, mas que o preconceito da população não indígena local não reconhece e desrespeita suas identidades indígenas. Em seguida, Mayara tomou a palavra para falar sobre a situação da população Terena na região da cidade de Aquidauana, no Estado do Mato Grosso do Sul, onde vive sua família. Ela afirmou que os Terena são um dos maiores povos indígenas do Brasil, cuja *“principal característica é a fácil adaptação a diferentes locais”*. Segundo Mayara, isso se explicaria devido à história desse povo indígena, em suas palavras: *“um povo da região do Chaco, que se deslocou para o Brasil na Guerra do Paraguai, e que vieram para o país já como empregados e logo aprenderam a língua, e por isso têm essa característica de maior contato e fácil adaptação”*. Mayara também chamou a atenção para o momento de forte disputa territorial pelo qual passavam, no qual 08 comunidades Terena estavam em movimento de retomada de terras. A última apresentação foi de Jaime, que também direcionou sua fala à sua região de origem, o Vale do Javari, no extremo norte do Amazonas. Jaime destacou a presença de muitos povos indígenas considerados pela FUNAI como *“povos em isolamento voluntário”*, que, em suas palavras: *“eu mesmo já vi ao andar de barco pela região”*. Jaime falou sobre a importância de respeitar a vontade desses povos em querer manter-se distanciados de outros grupos e da FUNAI, e falou sobre o perigo de epidemias e de disputas que frequentemente ocorrem após o contato. Por fim, disse que após concluir a graduação tinha interesse em atuar nessa área.

É curioso perceber que, ao final de suas falas, as questões dirigidas aos/às estudantes indígenas pelo público presente, formado basicamente por estudantes e professores/as (não indígenas) de cursos das áreas de Humanidades, não se dirigiram aos conteúdos das falas. Os questionamentos apresentados voltavam-se quase todos a respeito de suas *“culturas”* ou de suas *“origens”*. Por exemplo, foram questionados sobre se eles/as estariam se *“distanciando*

de suas comunidades” ou *“perdendo cultura”* ao ingressarem para a universidade, se pensavam em *“retornar”* e *“contribuir”* com suas *“comunidades de origem”*, ou sobre *“o que é ser índio hoje em dia”* e, ainda, se estariam assumindo o lugar dos/as antropólogos/as (*“O que resta para a Antropologia?”*, perguntou uma estudante de pós-graduação em Antropologia da UFSCar, não indígena). As respostas foram muito interessantes, como disse Ednaldo sobre essa última questão: *“Acho que os índios podem se tornar antropólogos sem tomarem o lugar da Antropologia”*, e continuou: *“É bem provável que os índios antropólogos ou os índios psicólogos pensem diferente dos antropólogos e psicólogos não indígenas, mas vai sempre ter que se procurar um diálogo”*. Sobre a *“perda de cultura”* devido ao ingresso na universidade, Jaime respondeu: *“A universidade não tira nada da gente, só soma”* e acrescentou: *“Eu não sei se estou perdendo cultura na universidade, eu estou vivendo”*. Também sobre isso, Wander comentou: *“Perder cultura? Bom, a cultura sou eu!”* e Custódio disse que achava que dependia da maturidade de cada um, que se distanciar ou retornar às suas aldeias ou às suas comunidades dependia das experiências de vida e daquilo que gostariam de fazer.

Optei por apresentar os pontos que me pareceram centrais das falas desses estudantes, ainda que de maneira resumida, para levantar algumas reflexões. Entre elas, gostaria de destacar que, de todas as atividades do evento, essa foi a única composta por estudantes em nível de graduação, ou que haviam concluído o curso recentemente, como era o caso de Ednaldo. As outras atividades contaram somente com apresentações de professores/as, cujas áreas de formação e pesquisa ligavam-se às temáticas abordadas nas palestras, como costuma ocorrer na maior parte de eventos acadêmicos como esse. Podemos, então, questionar-nos sobre qual teria sido o propósito da comissão organizadora do evento de chamar para essa atividade estudantes de graduação, sendo que, inclusive, nem todos/as cursavam uma formação e/ou realizavam estudos e pesquisas relacionados à temática da mesa (como o caso de Wander, que cursava Engenharia Mecânica). Acredito que eles/as foram chamados/as por serem *“estudantes indígenas”*, demonstrando, assim, uma atitude que valoriza a contribuição desses/as estudantes em debates relacionados às temáticas indígenas. Mas, será que estamos tratando apenas de uma questão de *“representação política/étnica”*, no sentido de atribuir a esses/as estudantes, pelo fato de serem indígenas, legitimidade para falarem sobre esses assuntos? Ou será que essa atividade demonstrou que as experiências de vida desses/as estudantes, para além do que aprendem na formação acadêmica, também devem ser valorizadas? Sendo assim, o que podemos considerar dentro da noção de *“conhecimento”*?

Guardemos essas questões. Antes de nos atentarmos a elas, vejamos mais alguns momentos em que “cultura” e “conhecimentos indígenas” constituíram-se o foco da discussão.

3.1.3. Encontros da ACIEPE “Saberes Indígenas e a Universidade” (UFSCar/Sorocaba)

No início de 2014, eu soube que ocorreria na UFSCar, no campus de Sorocaba, uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) denominada “Saberes Indígenas e a Universidade”, coordenada pelos/as professores/as Dr. Hylio Laganá Fernandes, Dr.^a Monica Filomena Caron e Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) do Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS/UFSCar). A descrição da atividade informava o seguinte resumo:

A entrada de estudantes indígenas na UFSCar gera uma situação nova e, como tal, com dificuldades a serem enfrentadas. A que se pretende abordar aqui trata da inserção desses estudantes na comunidade universitária. Os estudantes indígenas relatam dificuldades de integração, que acabam inclusive gerando dificuldades acadêmicas (p.ex. na formação de grupos de trabalho). Essa ACIEPE visa criar um canal de diálogo entre esses estudantes e a comunidade universitária, através de encontros em que terão a possibilidade de *apresentar e discutir aspectos de suas culturas*, na perspectiva de que esse contato possa dar mais visibilidade e permitir maior integração dos indígenas (CADERNO DE ACIEPES – 1º. Semestre de 2014, PROEXT/UFSCar, p. 51, grifo nosso).

Prontamente entrei em contato com o professor Hylio, cujo e-mail havia sido disponibilizado, demonstrando meu interesse em participar da atividade como parte de minha pesquisa. Logo recebi sua resposta, que não apenas aceitava minha presença como se mostrava muito interessado pelo meu trabalho¹²².

Desse modo, entre os meses de março e junho de 2014, participei de 08 encontros da ACIEPE, deslocando-me semanalmente para Sorocaba¹²³, com exceção das semanas em que não ocorreu a atividade ou que não pude estar presente. O ponto de encontro das atividades era o Laboratório “Saberes Indígenas”¹²⁴, chamado mais casualmente de “sala dos indígenas”

¹²² Gostaria de ressaltar a figura generosa e aberta ao diálogo que encontrei no professor Hylio e, especialmente, sua dedicação e admiração pelos/as estudantes indígenas que frequentavam cursos nesse campus (que eram em número muito menor que no campus de São Carlos, haja vista ser um campus relativamente menor).

¹²³ O campus da UFSCar de Sorocaba se encontra a 110 km da minha casa em São Paulo, um deslocamento de cerca de uma hora e meia. Desse modo, optei por me deslocar nos dias da atividade, retornando para São Paulo ao fim dela, no mesmo dia.

¹²⁴ Tratava-se de uma sala de encontro e de estudo dos/as alunos/as indígenas dessa universidade, uma sala com mesas e computadores e alguns adereços indígenas, que era dividida com o Núcleo de Agroecologia da instituição.

pelos/as participantes da ACIEPE. Além da presença dos/as professores coordenadores/as da atividade, participavam dela cerca de sete ou oito estudantes indígenas e três ou quatro estudantes não indígenas (a atividade tinha como objetivo contar com a participação de professores/as da rede pública de Sorocaba, porém não houve procura).

No primeiro dia marcado para a atividade, 18 de março de 2014, ao chegar ao campus, procurei a sala e encontrei alguns/as estudantes reunidos em torno de uma mesa. Logo me apresentei, dizendo que estava ali para participar da atividade. Um pouco sem jeito, eles/as me informaram que o início da atividade havia sido prorrogado para a semana seguinte. Mesmo assim, fizemos uma rodada de apresentações. Os estudantes indígenas presentes se apresentaram da seguinte maneira: Jeika, Kalapalo, Administração; Anderson, Kraho, Administração; Duino, Rikibatsa, Geografia; Gedeão, Xavante, Geografia; Elvis, Xavante, Biologia; Laerte, Xavante, Pedagogia; em seguida, três estudantes não indígenas se apresentaram, como estudantes do curso de Biologia; e, por fim, eu me apresentei e aproveitei para explicar a eles o meu interesse em participar dos encontros. Feito isso, houve um momento de constrangimento, pois nenhum deles sabia dizer ao certo que atividade seria essa e como ela seria desenvolvida, apenas um deles se arriscou a mencionar que havia entendido que dariam “*uma espécie de aula sobre alguma coisa de nossa cultura*”. Após isso, todos/as começaram a ir embora, dizendo que se reuniriam na próxima semana. Antes de sair, conversei um pouco com Jeika, pois já nos conhecíamos dos anos em que realizei a graduação em São Carlos. Jeika havia trabalhado com a professora Dra. Marina Denise Cardoso, da área de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais, e com meus colegas de turma de graduação, Antonio Guerreiro Júnior e Marina Pereira Novo, que iniciavam suas pesquisas entre os Kalapalo naquela época. Desse modo, Jeika tinha uma longa amizade com eles/as e havia passado algumas temporadas em São Carlos realizando trabalhos conjuntos. Em 2008, ele prestou o vestibular indígena da UFSCar para o curso de Ciências Sociais, mas não foi aprovado. No ano seguinte, optou pelo curso de Administração, sediado no campus de Sorocaba, e conseguiu ingressar. Nesse ano de 2014, já estava finalizando o curso e planejava continuar os estudos em uma pós-graduação.

Na semana seguinte, reunimo-nos no mesmo lugar e horário, quando pude conhecer o professor Hylio, que, com muita simpatia, acolheu-me junto ao grupo. Nesse dia, Elvis, que havia ficado incumbido de falar, demonstrou-se um pouco envergonhado, pois não havia se preparado e não sabia bem o que dizer – tive a impressão de que ele foi pego de surpresa, que não sabia que caberia a ele falar naquele dia, ou havia se esquecido de algo combinado anteriormente. Então, o professor Hylio começou a dirigir a ele algumas perguntas, tais como:

“por que você veio estudar na UFSCar?”, “Qual o motivo de ter escolhido seu curso?”, “Como está sendo a experiência na universidade?”. As respostas refletiam impressões pessoais, como a importância de ter uma formação acadêmica, a aptidão por determinada área de estudo, as saudades de casa e da família, o estranhamento por estar em um lugar diferente, as dificuldades com os estudos, etc. Outros estudantes indígenas presentes também comentaram sobre as questões, com falas bastante semelhantes. Em seguida, dirigimo-nos a um auditório da universidade para assistir pequenos filmes produzidos por alguns desses estudantes em uma atividade realizada no ano anterior. Segundo informou o professor Hylio, a atividade teve como intenção estimulá-los a contar nas filmagens “*alguma coisa sobre suas culturas*” para que pudessem divulgá-las e, assim, serem valorizadas pela comunidade universitária.

Assistimos, então, ao filme feito por Gedeão, intitulado “A história de Aiwedepa”. O filme era bastante interessante. Nele, Gedeão aparecia em um fim de tarde na universidade, narrando o que ele afirmou ser “*uma lenda, uma história xavante*”, na língua xavante, com uma legenda em português. Imagem, essa, que se alternava com as imagens de desenhos feitos por ele sobre a própria narrativa. A narrativa era sobre um rapaz jovem que saía da *Hö* (termo xavante que ele traduziu como “*casa dos meninos*”) desobedecendo a alguma regra e, ao olhar para o céu, apaixonou-se por uma estrela. Essa estrela se transforma em uma mulher jovem que o acompanha até a *Hö* à noite e dorme com ele. Pela manhã, o irmão mais novo do rapaz o encontra na *Hö* com a mulher. O jovem, então, sobe com a mulher em uma árvore grande e pede para o irmão mais novo cantar e bater com um instrumento musical na árvore (ele diz, nesse momento, em xavante uma repetição que Gedeão traduziu por “*canta, canta, canta*”). A árvore começa a crescer, até o céu, sem parar. E, então, o irmão mais novo vai embora triste porque perdeu o irmão mais velho, que a árvore levou embora junto com a mulher.

Terminado o filme, Gedeão passou a contar como se deu a sua produção. Disse tê-lo produzido praticamente sozinho, inclusive a legenda, contando apenas com a ajuda de alguns colegas não indígenas na parte de edição. O professor Hylio informou que o filme havia sido escolhido para ser exibido em um congresso/mostra de Extensão Universitária em Quito, no Equador, e que foi muito elogiado. Contudo, na própria UFSCar, sua exibição havia ocorrido apenas uma vez e com pouca presença de público. Os primeiros comentários que se seguiram, de estudantes não indígenas presentes, cerca de dois ou três, eram relativos ao “significado” da história, a “moral”, o “sentido”, alguma coisa assim. Os estudantes indígenas presentes não questionaram sobre isso. Gedeão tampouco se mostrou preocupado em explicar algo nesse

sentido, respondendo apenas que se tratava de uma história bem conhecida entre os Xavante. E, a pedido do professor Hylio, falou um pouco sobre a *Hö*.

No encontro seguinte, cheguei um pouco mais cedo que o horário da atividade e alguns estudantes indígenas já estavam na sala (Jeika, Emerson, Gedeão, Elvis). Jeika, então, contou-me que havia combinado com o professor Hylio que, na semana seguinte, seria o seu dia de fazer a apresentação na ACIEPE e que pensava em falar sobre “*a educação escolar dos indígenas*”, esclarecendo, em seguida: “*do Xingu, que conheço melhor*”. Ele disse também que havia feito o curso de Terceiro Grau Indígena na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e que foi professor em escolas no Xingu por mais de 10 anos, o que me fez pensar que ele, realmente, tinha muita experiência nessa área. O horário da atividade se aproximava quando chegaram à sala as professoras Mônica e Dulcinéia, também responsáveis pelo curso, informando que o professor Hylio não poderia comparecer e pedindo que nos dirigíssemos ao CineClub (uma sala que contava com equipamentos de transmissão de imagens e vídeos) para assistirmos a apresentação de Emerson (estudante Baré, que cursava Pedagogia). Lá chegando, Emerson iniciou uma apresentação em power-point com uma frase de boas-vindas na língua nheengatu, que explicou ser conhecida como a “língua geral” na região do Alto Rio Negro e falada por seu povo Baré, e pediu que a praticássemos. Eu e outros estudantes ficamos um pouco sem-graça com a dificuldade na pronúncia, mas fizemos o exercício. Em seguida, ele nos entregou um texto e sugeriu que o lêssemos juntos. Passamos à leitura, cada um de nós, de um parágrafo por vez, em voz alta, quando, então, uma das professoras presentes aproveitou para corrigir, de maneira um pouco incisiva, alguns erros de leitura; atitude que causou certo desconforto entre os/as estudantes. Ao final da leitura, Emerson esclareceu que o texto, intitulado “A lenda do povo Baré”, era uma história contada de várias maneiras diferentes entre os Baré e que essa era apenas uma delas; o que me pareceu um comentário bastante pertinente.

Ele iniciou, então, a apresentação de um filme. Novamente, uma das professoras interveio, insistindo que ele devia seguir a ordem que apareceu no índice de sua apresentação, mas Emerson reagiu com graça, dizendo que a professora estava muito apressada. E prosseguiu, esclarecendo que o filme, chamado “a Lenda de Adana”, havia sido feito pela estudante indígena Dulciana (que, nesse momento, estava presente na sala e se apresentou como Tariano, da cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, estudante do curso de Engenharia Florestal). O filme contava a história de uma jovem Baré prometida para um rapaz Baré, mas que se apaixonou por um Tupi e os dois resolvem fugir juntos. O jovem Baré vai à procura deles e quando encontra, inicia uma briga, que leva à morte dos três afogados. No

local da morte, surge uma ilha e, desde então, essa ilha, que separa as comunidades Baré e Tupi¹²⁵ representa o amor dos três, e que, por isso, agora esses povos vivem em paz e realizam diversas relações de troca. Impressionou-me muito a qualidade do filme, cuja narração é feita pela própria Dulciana, intercalando imagens entre os desenhos que mostram a narrativa, feitos também por ela, e ao mesmo tempo, ela escrevendo a narrativa e fazendo os desenhos. Ela explicou que fez quase tudo sozinha, escreveu a história, fez os desenhos, escolheu as músicas de fundo, só obteve ajuda na edição do filme. Emerson contou, em seguida, que apresentou o vídeo em algumas escolas públicas de Sorocaba e que sempre agradou muito o público de crianças e professores (não indígenas). Eu comentei sobre a qualidade do filme e digo que eles/as deviam mesmo divulgá-lo mais, e uma das professoras insistiu que eles/as escrevessem mais sobre essa experiência de produção, que eles/as a documentassem melhor, “*sejam mais acadêmicos*”, ela disse.

Após isso, começamos alguns debates. Uma das pessoas presentes perguntou a Emerson se os Baré não falavam uma língua específica além da “língua geral” e Emerson esclareceu que a língua Baré já existiu, mas que há muito tempo ninguém mais a domina. Percebi, então, um tom de cobrança entre algumas pessoas presentes a esse respeito, que ficaram indignadas pelo fato dos Baré não falarem mais a sua língua de origem, e também dos Tariano estarem perdendo a língua (Dulciana havia explicado que ela só fala o português, que seu pai fala um pouco da língua tukano, mas que apenas algumas pessoas mais velhas ainda falavam tariano). “*Como o povo de vocês permite isso?*”, indagou uma das pessoas presentes; “*vocês precisam resgatar a língua*”, disse outra, que continuou: “*a FUNAI deve ter projetos nesse sentido, precisamos acioná-la, e ao MEC...*”, enquanto os/as estudantes indígenas se entreolhavam, pouco preocupados/as com um assunto que, para eles, não era novidade. Mesmo assim, o tom de cobrança, de ausência, de falta de “cultura” pareceu incomodá-los/as. Então, Jeika comentou sobre algumas situações parecidas no Xingu, em que ocorrem intercâmbio de línguas e algumas delas acabam desaparecendo. Emerson ressaltou que na região do Rio Negro/Amazonas, além do português, são oficialmente reconhecidas três línguas, a língua geral Nheengatú, a língua Tukano e a língua Baniwa, para demonstrar que, ao contrário da ausência, há abundância de línguas indígenas, e de “cultura”. Em meio a tantos aspectos interessantes da apresentação de Emerson e do filme de Dulciana,

¹²⁵ Não há no filme informações sobre qual seria essa comunidade “Tupi”, assim como os/as estudantes também não esclareceram melhor esse ponto. Provavelmente, refere-se a alguma comunidade indígena falante de língua Nheengatu (que não é bem “tupi”) da região do Alto Rio Negro, no Amazonas, vizinha aos Baré e/ou Tariano. ¹²⁵ O vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=HLRT1UwVpKE>. Último acesso em 01/12/2017.

aparentemente sobressaia-se para algumas pessoas a questão da falta, daquilo que foi perdido/abandonado.

Após a questão da língua ter sido deixada de lado, uma das professoras colocou aos/às estudantes presentes a seguinte pergunta: “*os estudantes indígenas perdem a autoestima na universidade, perdem a identidade, por ficarem transparentes, invisíveis?*”. A resposta de Emerson me pareceu muito acertada para o momento, ao dizer: “*Sabe o que é, professora, às vezes, a gente não quer ser tão diferente, ao menos não o tempo todo*”. Outro estudante indígena presente ainda acrescentou: “*A gente está na universidade pra ter formação de aluno acadêmico*”. As respostas me chamaram muito a atenção, pois elas refletem sobre um ponto fundamental em relação à presença de estudantes indígenas na universidade e às propostas de atividades como essa ACIEPE e o PET-Saberes Indígenas. Será que a questão da “integração” dos/as estudantes indígenas na comunidade universitária, para a qual se justificava a realização da ACIEPE, deve necessariamente passar pela discussão em torno de “aspectos de suas culturas”? Será que esses/as estudantes estão interessados/as em discutir o tempo todo sobre suas “identidades”? Será que, para eles/as, essa é uma boa estratégia para melhorar a convivência e a permanência na universidade? Segundo as respostas desses dois estudantes indígenas, não. “Ao menos não o tempo todo”, como disse Emerson. E penso que a questão se complica ainda mais quando existe entre alguns/as estudantes e docentes – mas, não entre todos/as, certamente – o entendimento de que “identidade” é algo que se perde, que provoca ausência ou falta e que, desse modo, pode ser cobrado dos/as estudantes indígenas.

Voltemos aos encontros. Estávamos no terceiro deles, em que Jeika havia ficado de falar sobre educação escolar indígena no Xingu. A princípio, pensei que ele tivesse mudado de ideia, pois sua apresentação não parecia tratar desse assunto. Ele trouxe para a atividade uma apresentação de *slides* que começava com informações sobre os povos indígenas do Parque do Xingu, suas divisões segundo troncos linguísticos e suas composições territoriais no Parque, que apareciam por meio de um mapa retirado do *site* do Instituto Socioambiental (ISA). Além disso, Jeika também distribuiu cópias de um texto retirado do mesmo *site* que continha mais informações sobre o Parque, como a história de sua criação e algumas interferências que vem sofrendo atualmente por ameaças externas de madeireiros e pescadores, que avançam em direção ao Parque. Com isso, ele enfatizou também a importância do Parque como reserva ambiental/ecológica, aspecto, esse, que muito chamou a atenção de algumas pessoas presentes nesse dia. Em seguida, Jeika apresentou algumas palavras na língua Kalapalo e uma música que falava sobre uma disputa de forças entre dois termos, que ele traduziu como “trovão” e “peixe que dá choque”. Nesse momento, o professor

Hylio e outros alunos presentes logo disseram que o peixe se chamava “poraquê”, mas Jeika disse que, para os Kalapalo, era “*ugake*”. Então, ele perguntou a nós, presentes, quem nós achávamos que era mais forte, o trovão ou o peixe. Todos nós respondemos que era o trovão, e Jeika concordou. Por fim, ele passou um vídeo que mostrava alguns habitantes do Parque do Xingu falando a respeito dos irmãos Villas-Boas e da história do Parque. Em um dos momentos do vídeo, havia uma fala do famoso chefe Takumã Kamayura, que afirmava que “a escola indígena é veneno” e Jeika comentou sobre as dificuldades das lideranças indígenas de aceitarem as escolas indígenas. Assim, ele disse: “*alguns querem que na escola só fale português, mas depois reclamam que a escola acaba com a cultura e, pra mim, falar a língua também é cultura*”, e continuou dizendo que um cacique Yawalapiti quase extinguiu a escola e a formação de professores indígenas, mas que foi “*um cacique Kuikuro que salvou a escola no Xingu!*”. Começaram alguns debates sobre o tema, e o professor Hylio perguntou ao Jeika a respeito da “*educação tradicional*”, “*aquela antes da escola*”, ele disse, e Jeika passou a contar sobre atividades de pescaria, de roça, de lutas, de cantos, de música, etc. Então, Hylio, questionou: “*Você acha que a escola atrapalha essas coisas?*”, e Jeika respondeu: “*Não, a escola ajuda a registrar. Antes não tinha escrita, agora tem e pode registrar*”, e continuou: “*escola diferenciada respeita a cultura, nela organizam calendário, merenda, gerenciam o recurso*”, e ainda acrescentou: “*mas, o português também é importante para falar e se comunicar com outras etnias, inclusive, dentro do Xingu*”. Algumas pessoas presentes, entre docentes e estudantes (não indígenas) se mostraram muito surpresas com a quantidade de informações que Jeika possuía a respeito de sua região. Isso também me fez pensar sobre como as experiências de vida desses/as estudantes indígenas e todas as experiências de comparação e, eventualmente, articulação entre seus sistemas de conhecimento e os modos não indígenas são desconsideradas quando ingressam na universidade, como se eles/as só soubessem falar de aspectos de “suas culturas”. E sobre como eles estavam demonstrando justamente o contrário, que já sabiam muito, para além de “culturas”. A questão, que também movia os/as docentes responsáveis pela atividade, era como considerar, na universidade, esse saber. Ou ainda, como colocarei mais a frente, o que podemos entender por esse saber.

Para o encontro seguinte, nenhum dos estudantes indígenas havia ficado de fazer a apresentação. Desse modo, o professor Hylio apareceu com um conjunto de vídeos do projeto Cineastas Indígenas/Vídeo nas Aldeias¹²⁶ e sugeriu que assistíssemos os vídeos feitos pelos cineastas Kuikuro, do Parque do Xingu. Nesse dia, dos estudantes indígenas apenas Gedeão

¹²⁶ Informações sobre o projeto disponíveis em: www.videonasaldeias.org.br.

estava presente e foi lamentada, especialmente, a ausência de Jeika, por conhecer melhor a região abordada no vídeo. Ao fim do segundo vídeo, Jeika chegou, dizendo que já os conhecia e que por isso não tinha ido assistir. O tema da conversa que ocorreu em seguida, direcionado pelos/as professores/as presentes, foi sobre as “lendas” apresentadas nos vídeos. Uma das professoras presentes comentou que percebia um aspecto comum entre as “lendas”, que era o fato de todas envolverem plantas e animais, mas Gedeão discordou, dizendo: “*Não é tudo igual, para cada povo, para cada cultura, é diferente*”. A conversa, então, seguiu para uma tentativa de comparação/aproximação entre as “*nossas lendas*” (de contos voltados às crianças, como as famosas lendas dos irmãos Grimm) e “*as lendas indígenas*”. O professor Hylio também compartilhou histórias que seus avôs contavam para ele, que eram pessoas mais próximas ao campo (região rural) e por isso possuíam muitas histórias antigas. Voltamos às informações sobre os Kuikuro (dos filmes) e Jeika compartilhou um pouco do que conhecia sobre eles, esclarecendo dúvidas sobre aspectos “culturais”, quando novamente notei a surpresa dos/as professores/as com a quantidade de informações e de experiências que Jeika possuía sobre outros povos indígenas, e também sobre questões que envolvem a FUNAI, as organizações indígenas, etc.

Na semana seguinte, era a vez de Gedeão fazer uma apresentação. Seguimos, então, para o CineClub. Lá chegando, Gedeão preferiu começar com uma dinâmica: ele colocou uma música e nos convidou para uma dança em roda, em que devíamos seguir o ritmo de seus passos. Ficamos todos um pouco sem graça, mas nos divertimos. Ao fim, Gedeão explicou que a intenção era apenas mexer o corpo, porque ele achava que ficávamos com o corpo muito parado e precisávamos nos movimentar mais. Ele começou a apresentação mostrando um *slide* com um trovão e esclareceu que pensou em falar sobre as questões que foram feitas a ele na semana anterior, sobre “*os elementos que são tratados nas histórias da cultura xavante*”. Então, contou que, para os Xavante, há seis tipos de “*especialistas*” (em xavante, a palavra usada por ele foi *tedewa*), dizendo: “*vocês têm os seus especialistas e a gente também tem os nossos*”. E começou a listá-los, da seguinte forma: o “*dono do trovão*”, explicando se tratar de “*uma pessoa que pode curar alguém que for atingido por um trovão*”; o “*dono do ano/clima/tempo, que também sabe curar doenças*”; o “*dono da cobra, que sabe tratar picadas de cobra*”; o “*dono da onça, que sabe afastar a onça das comunidades ou que manipula a onça para que ataque os inimigos*”; o “*dono da queixada, que age sobre a caça*; o “*dono do gafanhoto, que ajuda na caça de gafanhotos*”, e assim por diante¹²⁷. Outros

¹²⁷ Há uma vasta literatura antropológica que aborda noções indígenas traduzidas pela categoria de “dono” (cf. GALLOIS 1988, 2012; FAUSTO, 2008; e, para um contraponto a esse último, BARRETO, J. P. 2013; entre

estudantes Xavante presentes acrescentaram informações, como, por exemplo, explicaram que para ser escolhido como “*dono*” a pessoa não pode ser brava, precisa ser generosa, humilde, acolher bem as pessoas. Falaram também sobre as restrições alimentares, o cuidado especial com o corpo. Os/as professores/as se mostraram muito interessados/as e começaram a fazer algumas perguntas, utilizando o seguinte vocabulário: “espíritos”, “fenômenos naturais”, “natureza”, “animais”, “representação”, “significado”, “força divina”. Os estudantes Xavante responderam também utilizando essas palavras, especialmente dando ênfase à dimensão “espiritual”, à importância de preparar o corpo e a “alma”/ “espírito”/ “mente”; mas percebi um grande esforço ao buscarem traduzir o que pensavam (não raramente conversavam um bom tempo na língua xavante para em seguida expressarem poucas palavras em português). Ainda nesse dia, os estudantes Xavantes comentaram um pouco sobre a divisão dos Xavante em “clãs” e sobre a regra de casar somente com o clã oposto. Regra que, segundo disseram, “*é rigidamente cumprida ainda nos dias de hoje*”. A conversa estava bastante interessante, mas como o horário já se estendia, deixaram para falar mais sobre essa divisão em clãs e em grupos em outro dia, a pedido, inclusive, do professor Hylio.

O encontro seguinte foi o último do curso. Tratava-se da apresentação de Laerte, também estudante Xavante. Ele escolheu exibir mais um dos filmes dos Cineastas Indígenas, feito por cineastas Xavante, chamado “Wai'á Rini, O Poder do Sonho”. No mesmo DVD, havia também o filme “Wapté Mnhõñõ, A Iniciação do jovem Xavante”, mas Laerte comentou que não iria exibi-lo porque para ele não mostrava as coisas de um jeito muito certo, segundo ele. O filme exibido tratava de um ritual pelo qual os jovens Xavante devem passar para que possam sonhar, uma prática muito valorizada entre os Xavante, conforme disse Laerte. Na conversa que se seguiu ao filme, os estudantes Xavante presentes também comentaram sobre a importância do sofrimento no corpo para conseguir sonhar, da disciplina e dureza do corpo, e esclareceram que aqueles que têm capacidade de sonhar recebem os cantos, sabem mais que os outros e, por isso, podem curar as pessoas. O vídeo mostrava crianças pequenas participando do ritual, que é um evento grande e que envolve várias aldeias. Com isso, algumas questões se voltaram para a faixa etária dos participantes e os/as

outras). Entre os Wajãpi, segundo Gallois (2012, p. 38), “Tudo que existe tem dono e é essa sabedoria dos Wajãpi a respeito da existência dos *jarã* é que deve ser respeitada e valorizada”. E, acrescenta: “a noção de ‘dono’ não se limita ao controle de um saber ou de uma marca, mas ao controle que cada *jarã* efetua num domínio específico do universo onde tem seu modo de vida próprio, cuidando de suas criaturas” (Ibid., p. 32). Essa reflexão se aproxima do que afirma Barreto, J. P. (2013) sobre os *Waimahsã* para os *Yepamahsã* (Tukano). Não me interessa, aqui, discorrer sobre essa noção entre os Xavante, mas apenas apresentar as reflexões que os estudantes Xavante elaboraram naquele dia na atividade ACIEPE na UFSCar. Acredito, inclusive, que é bastante desafiador para eles terem que se expressar sobre esses assuntos na língua portuguesa, que costumam ter pouca fluência para traduzir conceitos e modos de pensar tão sofisticados em seus idiomas indígenas.

docentes e estudantes não indígenas presentes quiseram saber se eles, estudantes Xavantes que ali estavam, já haviam participado desse ritual. Eles todos responderam afirmativamente. Foi perguntado a eles, então, como haviam sido suas experiências, mas nenhum deles manifestou vontade de falar muito a respeito. Seguiram contando que se tratava de um ritual que ocorria somente a cada quinze anos e que, por isso, se um pai achasse que o filho deveria ou poderia participar, não importava a idade, ele participaria. As professoras presentes também perguntaram sobre o papel das mulheres nesse evento. Primeiramente, eles responderam dizendo ser pouco importante e que, como eram homens, não saberiam falar a respeito disso. Mas, em seguida, um deles achou melhor corrigir o comentário, dizendo que as mulheres têm, sim, grande importância e que elas também têm seus próprios rituais.

Notei mais uma vez um esforço desses estudantes em traduzir as respostas em palavras e argumentos que fizessem mais sentido para os/as docentes e estudantes não indígenas. Enquanto alguns/as pareciam buscar os significados, as representações do ritual, da “cultura”, os estudantes indígenas queriam falar mais sobre questões voltadas à importância da “espiritualidade”, da preparação do corpo para receber conhecimentos. Vencida a hora, o professor Hylio disse que gostaria de tentar entender melhor as divisões dos Xavantes entre clãs, grupos, subgrupos, etc. Gedeão ficou, então, de fazer uma última apresentação na semana seguinte, mas alguns dias depois eu fui avisada que esse encontro não ocorreria por motivo de conflito de agenda entre os/as participantes, pois estavam em fase de encerramento do semestre e com muitos compromissos e que, portanto, a atividade ACIEPE estava encerrada.

Encerro, assim, minha longa descrição sobre as conversas e trocas ocorridas nessa atividade. Optei por manter algumas falas e detalhes das apresentações, mesmo correndo o risco de pecar pela extensão, porque a mim interessa mostrar, sobretudo, a criatividade de tradução dos estudantes indígenas diante de demandas tão genéricas como a de falarem e compartilharem “alguma coisa de suas culturas”.

Gostaria, contudo, de ressaltar que, mesmo partindo de demandas e entendimentos genéricos sobre “cultura” e “conhecimento”, essas atividades de extensão costumam ser os principais espaços, quando não os únicos, em que se valoriza a presença de estudantes indígenas na universidade. Neles, abre-se a possibilidade de ouvi-los/as falar sobre suas experiências de vida e o que mais julgam ser importante trazer para essas atividades. Diante disso, reitero a boa intenção e o comprometimento dos/as professores/as responsáveis pelas atividades, especialmente porque muito deles/as passaram a ter contato e a se interessar por temáticas indígenas apenas a partir da presença dos/as estudantes indígenas na universidade.

Ou seja, não eram assuntos e reflexões familiares a esses/as docentes, mas que a eles/as chamaram a atenção e, assim, dispuseram-se a dedicar-se, após conhecerem e conviverem com os/as estudantes indígenas em seus cursos e/ou em outros ambientes universitários. Desse modo, ainda que seja importante refletir criticamente em torno dessas atividades, cabe-nos também reconhecer as angústias e esforços dos/as docentes por elas responsáveis; o que certamente era também reconhecido pelos/as estudantes indígenas.

De modo especial, o professor Hylio era notadamente muito querido e respeitado entre os/as estudantes indígenas do campus de Sorocaba. De fato, para ele, a “invisibilidade” desses/as estudantes na universidade era uma questão angustiante, e tornou-se o principal motivo da construção de projetos como a ACIEPE e o PET-Saberes Indígenas, para que pudessem “mostrar suas culturas” e “seus saberes”, para que eles fossem reconhecidos e valorizados. Em trabalho apresentado no EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação em 2015¹²⁸, Hylio e a professora Ana Iara Silva de Deus apontam essa intenção:

Os estudantes indígenas participantes pertencem a diferentes etnias, têm línguas maternas distintas, tradições, crenças, particularidades. Foi a partir da fala de um desses estudantes, ao afirmar se sentir “invisível em sua turma”, que buscamos apoio em Boaventura [de] Souza Santos, cujo referencial tem contribuído muito para nos aproximarmos de um entendimento mais profundo da problemática que tínhamos pela frente. Como romper essa invisibilidade? - essa questão foi a principal motivação para nosso trabalho: mostrar para a comunidade universitária, num primeiro momento, e para a sociedade brasileira como um todo como objetivo final, a riqueza de culturas indígenas, vivas e florescentes, que existem no território nacional (FERNANDES; DEUS, 2015, p. 37695/37696).

A alusão a Boaventura de Sousa Santos como referencial teórico refere-se a alguns conceitos do autor como “multiculturalismo emancipatório”, “ecologia de saberes” e “tradução intercultural” (SANTOS, 2002 citado por FERNANDES; DEUS, 2015, p. 37695). Conforme apontam, Santos apresenta como proposta, ao mobilizar esses conceitos, “um diálogo entre saberes, [tendo] como objetivo fazer com que outros saberes se tornem visíveis, a partir da voz das minorias, mas em diálogo com o pensamento dominante, superando uma invisibilidade imposta etnocentricamente” (Ibid.).

Como vimos acima, histórias/narrativas/lendas, músicas, vídeos, informações retiradas de sites de ONGs foram materiais para os quais os/as estudantes indígenas recorreram para falar sobre “cultura”. Diante disso, podemos colocar algumas questões: de que modo isso pode ser entendido também como saber ou conhecimento? Ou, ainda, de que modo isso

¹²⁸ Intitulado “Estereótipos sobre os indígenas brasileiros e produção de vídeos para as escolas” e disponível nos anais do evento, em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18517_8942.pdf. Último acesso em 01/12/2017.

permite um “diálogo entre saberes”? Quem estava disposto a ouvi-los/as? Como as suas experiências de vida e as suas reflexões sobre os conhecimentos adquiridos ao longo delas podem se tornar visíveis/reconhecidas/valorizadas em atividades como essas, basicamente restritas aos próprios/as estudantes indígenas, com exceção da participação de alguns poucos docentes e discentes não indígenas? Por fim, o que está sendo entendido por “cultura” e “conhecimento” nessas atividades?

Entendemos que o caráter multicultural da abordagem teórica presente nas propostas dessas atividades, ainda que busque promover o diálogo, algumas vezes acaba por impedi-lo por fixar fronteiras estanques entre culturas, aliado ao fato de que saberes e conhecimentos são considerados apenas como conteúdos, desconectados de seus processos de produção e circulação. É por isso que a proposta de “diálogo entre saberes” pode parecer simples e interessante, mas é muito difícil de ser efetuada – e geralmente pouco eficaz. Afinal, o que e quem estão sendo trazidos para o diálogo? O que esse diálogo produz? Qual o efeito dele nas diferentes pessoas que dele participam? Como dissemos acima, interessa-nos, nesse trabalho, perceber o que os/as estudantes indígenas mobilizam ao refletirem sobre “saberes”, “conhecimentos” e “culturas” nesses momentos, e quais os efeitos dessas mobilizações. Dessa forma, optamos por abordagens que tomem “cultura” e “conhecimento” como frutos de processos reflexivos, em que estudantes indígenas operam traduções e conexões entre o que está sendo demandado a eles/as por professores/as e colegas não indígenas e aquilo que eles/as escolhem ou entendem ser importante manifestar e enunciar.

Estamos, assim, no campo da objetivação ou reificação da cultura, cujos processos entre os povos indígenas começaram a ser tematizados há algum tempo por Turner (1991) e Sahlins (1997), e que Carneiro da Cunha (2009) optou por nomear de “cultura”, utilizando o recurso tipográfico das aspas para evidenciar sua conotação reflexiva, de sistema metacultural. Assim, ela afirma:

As categorias analíticas [...] fabricadas no centro e exportadas para o resto do mundo também retornam hoje para assombrar aqueles que as produziram [...]. Categorias de *ida y vuelta*. Uma dessas categorias é “cultura”. [...] foram os antropólogos os principais provedores da ideia de “cultura”, levando-a na bagagem e garantindo sua viagem de ida. Desde então, a “cultura” passou a ser adotada e renovada na periferia. E tornou-se argumento central – como observou pela primeira vez Terry Turner – não só nas reivindicações de terras como em todas as demais (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 312).

Contudo, como ela também aponta, 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” (Ibid., p. 313). Mas “cultura” (aspeada) também pode se tratar de um “metadiscurso reflexivo sobre cultura, [utilizado] como recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional” (Ibid., p. 373).

Mais recentemente, podemos perceber que o mesmo tem ocorrido com a noção de conhecimento. Pois, assim como em todos os lugares os povos indígenas se veem tendo que refletir sobre cultura, o que os leva a produzir “cultura”, 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”. Diante disso, o conjunto de questões colocado por Carneiro da Cunha (Ibid., p. 355) nos parece bastante inspirador:

Como é que os povos indígenas reconciliam prática e intelectualmente sua própria imaginação com a imaginação limitada que se espera que eles ponham em cena? Como é que esses povos ajustam contas com os conceitos metropolitanos, em particular as percepções metropolitanas de conhecimento e de cultura? Com isso chamo a atenção tanto para os usos pragmáticos de “cultura” e “conhecimento” por parte de povos indígenas como para a coerência lógica que é capaz de superar contradições entre as imaginações metropolitana e indígena. Como é que indígenas usam a *performance* cultural e a própria categoria de “cultura”? Como é possível ter simultaneamente expectativas diferentes, quando não opostas, sem sentir que há contradição?

Para nos ajudar a pensar sobre as experiências desses/as estudantes indígenas na UFSCar, vejamos alguns exemplos de processos de objetivação da cultura em outros contextos.

No Dossiê intitulado “Efeitos das políticas de conhecimentos tradicionais” (REVISTA DE ANTROPOLOGIA, 2012), uma série de estudos detalhados de casos etnográficos abordam efeitos de políticas de patrimonialização cultural entre povos indígenas. Os trabalhos demonstram que esses projetos geram processos de reflexão, tradução e negociação a respeito do que se pode e/ou se deve enunciar como “cultura” e “conhecimento”, a ser compartilhado coletivamente e posto a circular. O principal desafio, em boa parte dos casos, é tentar por em diálogo “regimes de conhecimento díspares” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 11), que possuem entendimentos diferentes sobre o que está embutido na ideia de conhecimento.

Dominique T. Gallois (2012) apresenta a experiência de materialização da cultura vivenciada pelos Wajãpi no processo de registro de sua arte gráfica pelo Iphan e do reconhecimento como patrimônio imaterial pela Unesco. Jovens wajãpi produzem

experimentações sobre possíveis aproximações e traduções da linguagem de propriedade atuante nas políticas de patrimonialização, na tentativa de explica-la aos mais velhos e de construírem coletivamente medidas mais adequadas para a questão da proteção ou da circulação dos padrões gráficos *kusiwarã* pelos não indígenas. Se por um lado existe uma preocupação com a “perda de precedência no acesso aos próprios saberes: se forem apropriados por outro, se tornam indisponíveis para os Wajãpi” (GALLOIS, 2012, p. 23), por outro lado, há o “modelo de conhecimento wajãpi em que o valor está fundado na capacidade de circulação”, assim como na “importância da continuidade nas relações entre conhecedores e coisas conhecidas, coisas essas que, na lógica ameríndia também possuem agência” (Ibid., p. 24). Outros diversos conflitos entram em jogo, além de questões em torno de circulação e de propriedade dos conhecimentos, aparecem também problemas de autoria, de (trajetória de) transmissão de conhecimentos, de validação e valoração de saberes, etc. Como, então, conciliar tantas diferenças, sendo que elas não se dão apenas entre o modo de conhecer wajãpi e o modelo das políticas de patrimonialização, mas, especialmente, em divergências internas aos Wajãpi sobre o que pode ou não ser considerado “conhecimento” e “cultura”? Segundo percebe Gallois, são necessárias algumas concessões para que estratégias coletivas de construção de generalizações sobre a “cultura wajãpi” sejam concretizadas; e, ainda assim, muitas insatisfações permanecem.

No mesmo Dossiê, a partir da chave da enunciação da “cultura”, Valéria Macedo (2012) reflete sobre a criação dos corais infantis e a produção de CDs entre os Guarani do Sul e Sudeste do Brasil, processos iniciados em meados da década de 1990. Sua reflexão busca destacar a “descontinuidade ontológica entre Guarani e *jurua* [não indígenas]” (MACEDO, 2012, p. 359), relativa ao *nhe'e* característico de cada uma dessas modalidades de sujeitos que povoam o mundo¹²⁹. Desse modo, todos os subgrupos Guarani se autodenominam *nhandéva'e*, traduzido pela autora como “aqueles que somos nós”, cuja “singularidade está na proveniência de seu *nhe'e* em domínios do cosmos onde nada perece ou tem fim, as moradas de *Nhanderu* e *Nhandexy kuéry*” (Ibid., p. 360). Os *jurua*, contudo, têm outro *nhe'e*, que está “confinado nesta terra ou em patamares próximos a ela, não tendo acesso ao *Nhanderu tetã*” (Ibid., p. 369). O argumento central da autora é que, para os Guarani, o conhecimento está associado ao *nhe'e*, “responsável pelos modos de expressão e entendimento dos sujeitos” (Ibid., p. 360). Segue-se disso que a distinção na produção de um conhecimento não é

¹²⁹ Nas palavras da autora: “Traduzido por Cadogan (1959) como ‘alma-palavra’, *nhe'e* corresponde à língua ou linguagem e constitui o princípio agentivo que singulariza diferentes modalidades de sujeito que povoam o mundo, com suas respectivas capacidades de entendimento e ação, donde se desdobram diferentes afecções (capacidades de afetar e ser afetado)” (MACEDO, 2012, p. 360).

atribuída a questões de autoria, mas ao reconhecimento da capacidade dos sujeitos acessarem e agenciarem saberes. De forma que, entre os Guarani, alguns conhecimentos de maior relevância, como aqueles transmitidos por *Nhanderu* e *Nhandexy kuéry* durante os cantos (entre outros), são acessados somente por algumas pessoas, por meio de regimes de transmissão restritos e especializados, e só podem ser compartilhados entre pessoas que compartilham o *nhe'e*. Trata-se, portanto, de conhecimentos “inacessíveis aos *jurua* e outros sujeitos que não compartilham o *nhe'e* dos Guarani” (Ibid., p. 361), sobretudo por não serem capazes de se comunicar com *Nhanderu* e *Nhandexy kuéry*. Macedo observa, contudo, que, mesmo mantendo essas diferenças, os Guarani vêm tensionando algumas estratégias de “invisibilidade cultural” que predominaram por muito tempo nas relações que mantiveram com os *jurua*. Em um período mais recente, pós-constituição de 1988, as políticas de enunciação da cultura são vistas como possibilidades de reconhecimento de direitos e de acesso a recursos junto aos *jurua* e suas instituições. Coloca-se, portanto, o desafio de “equacionar o fechamento da *opy* aos *jurua* [local onde os ‘cantos-reza’, que estão entre os saberes de maior relevância, são acessados e agenciados], condição de seu fortalecimento (*-mbaraete*), com a enunciação da cultura” (Ibid., p. 371). Uma das respostas encontradas pelos Guarani, como destaca a autora, foi a multiplicação de corais que apresentam um repertório de cantos de circulação menos restrita que os cantos-reza, chamados de *Mborai oka regua*, “cantos para fora”, entoados em situações cotidianas por crianças e jovens. A estratégia de criar e fazer multiplicar corais infantis com repertório de cantos que podem circular entre *jurua*, inclusive na forma de CDs, é resultado de um processo reflexivo entre os Guarani sobre o que pode ou não de seu *nhandereko* ser enunciado como “cultura” (*nhandereko* “é como costumam traduzir ‘cultura’, [sendo] literalmente, ‘nossa vida’ ou ‘nosso modo de viver’” [Ibid., p. 362]). Isso não significa que os corais e seus cantos não produzam efeitos, tanto entre os Guarani como entre os *jurua*, como podemos observar na afirmação de Timóteo Vera Popygua, um dos principais protagonistas na iniciativa dos corais infantis e na articulação para gravação de CDs: “Vamos torcer para que a gravação do CD nos fortaleça” (citado por MACEDO, 2012, p. 381). Com isso, conclui a autora que “a presença dos *jurua* enfraquece os cantos, afastando *Nhe'e kuéry*, mas a aposta de Timóteo era de que os corais fortaleceriam os Guarani em relação aos *jurua*, justamente por denotar sua diferença em relação a eles. [...] os brancos podem ouvir os cantos mas não conseguem entoá-los” (Ibid., p. 382, grifo nosso).

O trabalho de Amanda Marqui e Camila Beltrame (2017) apresenta interessantes exemplos de processos reflexivos sobre “cultura” e “conhecimento” no campo da educação escolar indígena. A partir de situações etnográficas de pesquisa realizadas por Beltrame com

os Xikrin do Bacajá, moradores da Terra Indígena Trincheira-Bacajá, no sudoeste do Pará, e por Marqui com os Baniwa, residentes na bacia do rio Içana, no Alto Rio Negro, noroeste amazônico, as autoras buscam “problematizar a maneira como os conhecimentos tradicionais entram em sala de aula” (MARQUI; BELTRAME, 2017, p. 243). Sem deixar de considerar aspectos históricos de contato que cada um desses povos indígenas desenvolveu com a instituição escolar – cuja experiência é consideravelmente mais antiga e densa entre os Baniwa que entre os Xikrin –, elas afirmam que é necessário um olhar mais próximo das práticas cotidianas para compreender os “diferentes engajamentos que se formaram nesses dois contextos e a forma como cada um entende sobre o que deve ser trabalhado e ensinado como conteúdo escolar” (Ibid., p. 244), e por isso o uso do recurso metodológico da etnografia. Penso que vale a pena dispensar um pouco mais de tempo e tinta em torno desse trabalho, porque a estratégia comparativa entre os dois casos etnográficos surte boas reflexões.

Entre os Baniwa, conforme percebem Marqui e Beltrame, é valorizada a proposta de educação escolar específica, diferenciada e intercultural, que busca reconhecer processos próprios de ensino e aprendizagem, conforme direitos assegurados na Constituição de 1988. Em consonância com outras populações indígenas da região do Alto Rio Negro, os Baniwa iniciaram, desde a década de 1990, um movimento de fomento e reflexão sobre o tipo de educação escolar que deveria ser oferecido em suas aldeias, o que resultou em um modelo de participação comunitária que vai desde a definição do local da escola e sua construção, até a metodologia de ensino a ser seguida. No caso, a metodologia escolhida foi a do “ensino *via-pesquisa*”, fomentada em oficinas de formação de professores do Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro¹³⁰ e implantada como projeto-piloto na escola Pamáali. Conforme apontam, trata-se de uma metodologia que propõe um currículo escolar aberto e voltado a problemáticas referentes à região, que devem ser elaboradas e refletidas por meio de pesquisas realizadas pelos/as alunos/as, professores/as e coordenadores/as, “permitindo assim a reflexão sobre a teoria e a prática das atividades pedagógicas” (Ibid., p. 250). As pesquisas são realizadas nas comunidades e envolvem a participação dos “velhos conhecedores”. Entre as temáticas desenvolvidas, encontram-se, segundo as autoras:

¹³⁰ Conforme indicam as autoras, “o Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro reuniu uma série de pesquisadores, assessores e professores para discutir e construir em conjunto com os povos indígenas propostas de educação escolar que respeitassem seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Alguns dos resultados desse projeto podem ser acessados por meio da publicação de Cabalzar (2012)” (MARQUI; BELTRAME, 2017, p. 249/250).

[...] interesse pela história local, como, por exemplo; “Origem de Nāpirikoli”, “Origem de Kowai”, “História de Nāpirikoli”¹³¹, “Histórias Baniwa”, “Clãs existentes no rio Ayari”, questões sobre a saúde; “Doenças da região”, “Plantas medicinais”, meio ambiente; “Resíduos sólidos: o lixo no Içana e suas consequências” e produção de saberes e conhecimentos “A importância da valorização e manutenção dos espaços de transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais para o ‘bem-viver’ Baniwa e Coripaco” (Ibid.).

Desse modo, Marqui e Beltrame percebem que as escolhas refletem interesses dos/as estudantes e/ou de demandas comunitárias, concluindo, assim, que as pesquisas “demonstram o exercício de investigação e interlocução dos *conhecimentos tradicionais Baniwa*” (Ibid., p. 251, grifo nosso). Essa conclusão, contudo, parece-me um pouco apressada. Pois, qual o sentido de considerar assuntos tão diversos – que vão desde narrativas sobre origem e formação do mundo e de práticas sociais Baniwa, que as autoras chamam de “história local”, até questões mais técnicas como os problemas causados pelo lixo – como conhecimentos tradicionais? Por que subjetiva-los todos como “tradicional”, ao invés de considerar apenas que são conhecimentos, talvez, de ordens diferentes? Mais interessante é a percepção das autoras sobre a intenção demonstrada pelos Baniwa de fazer circular os trabalhos dos/as alunos/as tanto para o público formado por outros povos indígenas como por não indígenas. Para tanto, uma parte das pesquisas foi selecionada e publicada em coletâneas de livros (intituladas “O que a GENTE precisa para VIVER e estar BEM no MUNDO”, 2011, 2013), que deram “visibilidade aos trabalhos desenvolvidos no projeto-piloto da Pamáali para os públicos indígenas e não indígenas” (MARQUI; BELTRAME, 2017, p. 251). Elas observam, com isso, que “as pesquisas demonstram um exercício de produção de conhecimentos indígenas escolares relacionados aos projetos de sustentabilidade da região, em outras palavras, *que possam ser compreendidos também pelo público não-indígena*, pelas agências de financiamento e demais parceiros” (Ibid., p. 258, grifo nosso). É possível notar, a partir dessa observação das autoras, que a utilização de termos como “conhecimentos tradicionais” (ou “conhecimentos indígenas”, empregado como sinônimo) e “sustentabilidade” é parte de um processo reflexivo e tradutório realizado pelos Baniwa para fazer comunicar suas ideias de conhecimento com as do público não indígena. É uma estratégia, portanto, de comunicação e de ampliação de relações. Isso não significa, novamente é importante ressaltar, que as escolas e as atividades nelas produzidas não gerem efeitos importantes entre os próprios Baniwa – a

¹³¹ Além do curioso emprego do termo “história local” pelas autoras, eu chamo a atenção para o fato de, em uma nota de rodapé, elas acionarem autores como Wright (1981) para explicar a quem se referem os nomes *Nāpirikoli* e *Kowai*, ao invés de se basearem nos trabalhos dos/as próprios/as estudantes Baniwa.

ampliação das relações de jovens estudantes com os “velhos conhecedores” para fins de pesquisa poderia ser um ponto a ser ressaltado nesse sentido. Contudo, utilizar o vocabulário dos “conhecimentos tradicionais” para encaixar uma multiplicidade de ordens de conhecimento sem se atentar a esses processos de tradução não me parece muito produtivo.

O caso dos Xikrin do Bacajá demonstra outro entendimento possível sobre a instituição escolar entre as populações indígenas. Conforme afirmam Marqui e Beltrame, a discussão sobre a educação específica e diferenciada é bastante recente na região. Apenas em 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Pará ofertou o primeiro curso de magistério para professores/as indígenas, formando a primeira turma em 2013. Encontra-se, assim, em transição o processo de ocupação do cargo de docência por professores/as indígenas nas escolas Xikrin, que continuam a ser dirigidas e coordenadas pedagogicamente por não indígenas. No momento de realização do estudo etnográfico, em 2011, não havia professores/as indígenas nas escolas e as autoras destacam que os adultos Xikrin não dispensavam muito tempo com a questão do que era ensinado nas escolas para as crianças, pois “consideram a escola um lugar de transmissão de conhecimentos dos brancos e, portanto, são eles que sabem o que fazer e como fazer da melhor maneira” (Ibid., p. 254). O que não significa que não se importam com o que os/as estudantes fazem na escola, “uma vez que eles estão o tempo todo tentando controlar os impactos que ela traz para a formação de suas crianças” (Ibid.). Uma atividade de pintura corporal proposta na escola por um professor não indígena chamou a atenção das pesquisadoras, justamente porque a pintura corporal é uma das práticas consideradas entre os Xikrin dentro do âmbito do *kukradjá*, “termo [que] versa sobre a fabricação de pessoas e sobre um modo de ser e estar no mundo” (Ibid.)¹³². Perguntam-se, as autoras, como esse conhecimento da pintura corporal, transmitido e praticado em diferentes situações ao longo da vida, e de exclusividade das mulheres, seria realizado por crianças (meninas e meninos) na escola? A atividade propunha que as crianças, ao receberem um papel com desenhos de contornos de dois corpos, deveriam preenchê-los com uma pintura corporal das mulheres e outra dos homens, utilizando apenas lápis das cores preta e vermelho, referentes ao jenipapo e urucum¹³³. Marqui e Beltrame apontam que “os desenhos, em sua maioria, corresponderam ao padrão Xikrin de uso de vermelho e preto no corpo” (Ibid., p. 256). Desse modo, percebem que, ainda que a prática de pintura corporal seja um

¹³² “O *kukradjá*, no uso que ganha entre os Xikrin do Bacajá, refere-se tanto às prerrogativas rituais e aos adornos herdáveis que compõem a pessoa como a um modo de ser e a um conjunto de conhecimentos que definem uma condição de estar no mundo. Fala não só do que (coisas, atributos, capacidades, afetos, relações) compõem as pessoas, mas do modo de fazê-las e fabricá-las” (COHN, 2005, p. 172 citada por MARQUI; BELTRAMI, 2017, p. 254).

¹³³ Infelizmente, as autoras não explicam se essa foi uma escolha das crianças ou orientação do professor.

conhecimento que não é solicitado pelos adultos Xikrin para as crianças e que os meninos não a experimentam em suporte algum ao longo da vida, quando ela é transferida para o contexto escolar recebe outro sentido e ajustamento pelas crianças Xikrin. Algumas reflexões se depreendem dessa experiência. Para as autoras, a partir dela os Xikrin demonstram que a escola é um espaço de viver a experiência do branco/ não indígena. Assim, elas afirmam: “Uma atividade Xikrin, como este exemplo demonstra, quando entra na escola adquire outros significados, que são pautados pelas regras escolares do mundo dos brancos” (Ibid.). A tentativa de levar a prática de pintura corporal para a escola, porém de outra forma (em um desenho com papel e lápis), portanto, provoca *desencontros*, “pois, de um lado estão as expectativas dos professores brancos em valorizar o que reconhecem como a cultura indígena, e de outro, as das crianças Xikrin que querem experimentar o modo de ser dos brancos” (Ibid.). São entendimentos opostos. Como podemos perceber, é um movimento inverso ao dos/as estudantes Baniwa. Porque essa atividade de “pintura corporal” (em um corpo desenhado no papel, que, portanto, não é o mesmo que um corpo), não é considerada pelas crianças Xikrin como “cultura Xikrin” ou *kukradjá*; pois, somente os professores não indígenas fizeram a conexão dessa atividade de desenho, de “técnica figurativa” (Ibid., p. 257), com a prática Xikrin de pintura corporal. As crianças parecem interessadas em aprender a técnica de desenho, que faz parte do aprendizado escolar, das coisas dos brancos. Por fim, outro ponto importante que a atividade permite pensar é que as crianças demonstram saber/conhecer as pinturas corporais e os padrões gráficos Xikrin, mesmo que esse conhecimento não seja delas cobrado enquanto são crianças. Ou seja, que elas “continuam aprendendo o *kukradjá*, em outras relações e outros espaços” (Ibid.), pouco importando se esse conhecimento é trabalhado ou não na escola.

A comparação entre os dois contextos etnográficos, portanto, é bastante relevante porque aponta a multiplicidade de situações pelas quais a instituição escolar é apropriada entre os povos indígenas. Ademais, demonstra também como as propostas de reflexividade sobre “cultura” e “conhecimento” no âmbito das escolas indígenas possuem estratégias e efeitos bastante diversificados.

Por fim, gostaria de recorrer ao exemplo de um último trabalho, que também ilustra muito concretamente os desafios de se constituir uma educação escolar que articule modos próprios de saber com as práticas educativas escolares. Elaborado por Ercivaldo Damsökekwa e Rosani Leitão (2017), o trabalho refere-se à Escola Indígena *Wakômêkwa* do povo *Akwê/Xerente*, situada na Aldeia Riozinho/*Kakumhu*, no Estado do Tocantins (na qual Ercivaldo Damsökekwa C. Xerente, um dos autores do trabalho, é dirigente). Segundo os

autores, os jovens professores Akwê, com formação específica em magistério indígena, defendem a importância de “incorporar saberes Akwê nas atividades escolares” (DAMSÔKEKWA; LEITÃO, 2017, p. 14), e apontam ser necessário, para tanto, “se aproximar dos mais velhos das comunidades, [...] detentores, por excelência, do saberes tradicionais¹³⁴” (Ibid., p. 08). Porém, encontram resistência entre os mais velhos, que percebem contradições entre a “forma ocidental de ensinar e de aprender” e a forma Akwê. Como enfatizam os autores, o principal problema apontado pelos velhos é o desrespeito às regras sociais Akwê, como as divisões clânicas. Assim, afirmam:

Muitos velhos, apesar de alegarem que a escola não considera seus saberes, demonstram resistência em socializa-los, pois a sociedade Akwê/Xerente se subdivide em clãs, rivais ou parceiros. Dentro da tradição Akwê, os velhos de cada clã tem poder absoluto. São autoridades em todos os âmbitos atuando como conselheiros, educadores, juízes, líderes religiosos entre outras atribuições (Ibid., p. 11).

Uma vez que a escola não se orienta pela organização clânica Akwê, reunindo em uma mesma classe estudantes de diferentes clãs, os velhos não concordam que os saberes sejam difundidos sem restrições. Além disso, Damsôkekwa e Leitão também apontam que “os saberes mais especializados não estão disponíveis a todas as pessoas do mesmo clã. Mesmo no interior da família extensa, os anciãos escolhem certos indivíduos para seus sucessores e para serem formados como guardiões dos conhecimentos” (Ibid., p. 12).

Os desafios não se encerram nessa questão. Outro ponto apontado pelos mais velhos, mesmo entre aqueles que percebem a escola como uma espécie de *Warã* (“‘casa dos jovens’, principal espaço de educação tradicional no passado” [Ibid., p. 3, 12]), é o fato dos professores não saberem ensinar de acordo com o modo de ser Akwê, pois “para ensinar o professor precisa ser formado, não apenas na tradição escolar, mas também na tradição do seu povo” (Ibid., p. 12), conforme reflexão demonstrada no relato de um “ancião”:

As pessoas, os nossos parentes que prestam serviços nas escolas são mal preparadas para ensinar, principalmente a nossa cultura, que deve respeitar as linhagens clânicas (que existem) desde a antiguidade. Os nossos ancestrais sempre focaram no respeito (...). Eles [os professores] excluem, muitas vezes, os ensinamentos pelos velhos e acabam ensinando errado às nossas crianças, o modo de ser Akwê (Getúlio Darêrkêkwa, Aldeia Brejo Comprido) (Ibid., p. 12).

¹³⁴ Conforme explicam de forma bastante resumida: “Nos moldes tradicionais Akwê, a educação ocorre quando os pais corrigem seus filhos, quando ensinam a falar de forma correta, quando explicam sobre a organização social Akwê e suas regras. Os jovens aprendem, com mais velhos, como segurar um arco e uma flecha, como proceder para ter êxito em uma caçada, como andar na mata caçando animais selvagens e evitando os perigos. Normalmente, se aprende com os mais velhos ouvindo, observando e praticando” (DAMSÔKEKWA; LEITÃO, 2017, p. 09). Para uma reflexão mais detalhada sobre os processos de educação Akwê, sugiro ver DAMSÔKEKWA (2016).

Outro problema colocado pelos mais velhos diz respeito à forma de organizar o tempo da escola, pois, ressaltam que “ensinam na prática e usam para isso o tempo que for necessário” (Ibid., p. 13), enquanto a escola compartimentaliza conhecimentos em disciplinas com tempo previamente restrito de duração¹³⁵.

Se forem explicar sobre os hábitos dos animais e sobre as caçadas, por exemplo, precisam fazer incursões na mata e gastarem um tempo que não pode ser definido conforme o cronograma da escola. Se forem ensinar os mitos, precisam descrever os detalhes, fazer performances e não querem ser interrompidos até concluírem suas narrativas, entrando madrugada adentro, se for preciso, coisa que a disciplina da carga horária curricular não permite (Ibid., p. 13).

Podemos notar contradições não apenas na restrição do tempo, mas nos locais e na forma de transmitir e circular conhecimentos. O modo de saber Akwê se desencontra com o modo e formato propostos pelas disciplinas escolares, e os professores, assim como os mais velhos, percebem todos esses desencontros, conforme afirmam os autores: “Alguns professores reconhecem que a educação tradicional Akwê possui outro ritmo e outra forma de marcação do tempo, o que dificulta sua articulação com o tempo e lógicas da escola” (Ibid., p. 15). Diante disso, como prosseguir? Como fazer para que “haja diálogo entre essas duas modalidades de educação” (Ibid., p. 16), conforme propõem os autores? Abrir mão da escola não é opção, porque “a escola também é útil para orientar as relações do povo Akwê com os não indígenas” (Ibid.), uma necessidade reconhecida até mesmo entre os mais velhos, como aponta o relato de uma “anciã”:

Atualmente os brancos só estão respeitando um pouco os Akwê por causa dos estudos. No mundo do homem branco são bem vistos apenas os indivíduos formados na escola. Nesse sentido, a escola é necessária, mas não pode é pensar de se tornar homem branco e fazer o que eles fazem (...)... O homem branco é muito traiçoeiro, igual cobra cascavel. São muito perigosos, para nós povos indígenas. O melhor mesmo é ter orgulho do que somos. Somos guerreiros. (Maria Popradi, Aldeia Brejo Verde/Mrãirê) (Ibid., p. 13).

As estratégias indicadas por Damsôkekwa e Leitão vão no sentido de buscar “consensos”, “acordos feito coletivamente”, “encontros”, “ampliação de limites”, “fusão de horizontes” e, possivelmente o mais viável, “aproximações” entre o modelo escolar e o modo

¹³⁵ Podemos perceber a tentativa desastrosa de compartimentalizar conhecimentos em disciplinas escolares por meio do exemplo, informado pelos autores, da grade horária dos anos de 2015 e 2016 da escola *Wakômêkwa*: “a) no ensino fundamental, de 1º ao 9º ano: língua indígena, história, ciências, geografia, matemática, língua portuguesa, manifestações culturais, cultura indígena, saúde indígena, cosmologia indígena, arte e educação física; b) no ensino médio, na modalidade EJA: Língua Indígena, Cosmologia Indígena, História e Cultura Indígena, Língua Portuguesa, Arte, Física, Educação Física, Química, Biologia, Ciências, Esporte e Lazer, Saúde Indígena, Matemática, Geografia, Inglês, História e Manifestações Culturais” (p. 7/8).

de saber Akwẽ (Ibid., p. 19/20). Mas, eu gostaria de destacar que, para que seja possível aproximar modos de conhecer tão distintos, até mesmo incomensuráveis, talvez seja necessário *neutralizar* modos de ser Akwẽ. O relato de um dos professores Akwẽ a respeito dos efeitos das divisões clônicas na escola demonstra isso, ao apontar a necessidade de ter que “separar o mundo interno, o nosso modo particular” da escola:

O nosso trabalho incansável é para combater os maus condicionamentos que têm atrapalhado muito o lado profissional. Dentro das atividades, dos trabalhos escolares, não deve existir tais pensamentos. Temos que exercer o papel de agente formadores dos futuros cidadãos indígenas. Temos vivenciado no trabalho às apologias de inferioridade clônicas, manifestadas por alguns dos nossos professores, já graduados, ou até mesmo pelos nossos velhos anciãos, que *não conseguem separar o mundo interno, o nosso modo particular Akwẽ (...)*. (José Kumrĩzdazê-Diretor da escola, Aldeia Mrãirê) (Ibid., p. 17).

É preciso produzir “abrandamentos” (na expressão utilizada por CABALZAR [2010, 2012] a respeito das experiências escolares entre povos indígenas do Alto Rio Negro, e por GALLOIS [2012, p. 41] nas experiências entre os Wajãpi, presentes no trabalho citado mais acima) para superar ou ao menos lidar com tantas contradições. São situações distintas, mas com desafios e contradições semelhantes.

Percebe-se uma questão fundamental em todos esses trabalhos, que Manuela Carneiro da Cunha (2009) insiste que nos atentemos ao refletir sobre os processos de objetivação da cultura: cultura e “cultura” coexistem, são duplos movimentos que, ao se entrelaçarem, surtem efeitos um sobre o outro. Dessa forma, professores Akwẽ, ao tentarem levar para as escolas “conhecimentos tradicionais”, estão operando na chave da “cultura”, uma vez que buscam coletivizar saberes que não são conhecidos e compartilhados entre todos (desse modo funciona o processo de objetivação da cultura). Contudo, ao fazerem isso, esbarram na cultura, no modo de ser Akwẽ, pois não podem infringir regras sociais que impedem a transmissão e circulação generalizada de conhecimentos. Mas, eles insistem em procurar soluções e, possivelmente, para atingir tal finalidade, terão que “subverter” a cultura. “Há um trabalho dialético que permeia diferentes níveis em que a noção de ‘cultura’ emerge, que permite jogar em vários tabuleiros a um só tempo. Um trabalho que lança mão de cada ambiguidade, de cada contradição introduzida pela reflexividade”, afirma Carneiro da Cunha (Ibid., p. 371). As crianças Xikrin também indicam isso ao recepcionarem ao modo Xikrin a atividade de “pintura corporal” no desenho da escola (proposta na chave da “cultura Xikrin”), especialmente por a terem feito de acordo com as expectativas do professor não indígena e da “*forma escolar*” (MARQUI; BELTRAME, 2017), que é o modo Xikrin de se relacionar com

a escola. Assim, elas mostram que sabem transitar pelos universos da cultura Xikrin e da “cultura Xikrin”, e que eles coexistem em suas atuações.

Portanto, se por um lado, podemos dizer que conhecimentos são indissociáveis dos seus modos de produção, expressão, transmissão e circulação – importando, sobretudo, as relações em jogo, entre conhecedor e aquilo que ele conhece (objetos ou outros agentes), e entre conhecedor e aprendiz; por outro lado, podemos verificar que há muitas possibilidades de se construir estratégias de produção e/ou enunciação de conhecimentos que podem ser circulados em diferentes contextos. São diversas estratégias construídas no processo de reflexividade. Cultura e “cultura” (assim como conhecimento e “conhecimento”) pertencem a universos distintos, são modos de enunciação distintos, mas em determinados contextos “é preciso criar pontes ou passagens de interconexão” (CARNEIRO DA CUNHA, op. cit., p. 371).

Percebemos nas experiências acompanhadas neste trabalho que os/as estudantes indígenas nas universidades estão construindo essas passagens¹³⁶. Mas, é necessário que tenhamos um olhar atento para percebê-las. O que nem sempre é possível se restringirmos a oportunidade das reflexões aventadas por esses/as estudantes às atividades de extensão acadêmica, que permitem apenas participações muito pontuais e limitadas (pelo espaço, formato, público e tempo disponibilizados). Nessas atividades, existe o perigo de predominar uma situação semelhante a que afirmou Cohn (2014, p. 316) sobre as escolas indígenas:

[...] 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.

Se boa parte das escolas indígenas fazem com que “vastos e complexos sistemas de conhecimento indígenas sejam transformados em ‘fiapos de cultura’” (expressão de AZEVEDO, citada por GALLOIS, 2014, p. 511, grifo nosso), atividades como as de extensão acadêmica descritas acima diminuem ainda mais a espessura dos fiapos.

Ainda assim, elas produzem alguns efeitos importantes. Um deles, sem dúvida, diz respeito às relações construídas e potencializadas nesses processos reflexivos sobre “cultura” e “conhecimento”. Há muitos exemplos de estudantes indígenas que, após se formarem nas universidades – muitas vezes *em consequência dessa formação* –, passaram a atuar de forma mais próxima e articulada com suas comunidades, ou com o movimento indígena e suas

¹³⁶ Como eu já indiquei em trabalho anterior (DAL’ BÓ, 2010), mas, naquele momento, ainda como possibilidades a serem mais bem exploradas.

organizações. Esse importante efeito da experiência universitária será abordado no tópico seguinte, mas gostaria de citar um caso resultante da atividade ACIEPE na UFSCar, para pensarmos sobre uma última questão ainda nesse bloco.

Depois de concluída a atividade ACIEPE, um novo projeto de extensão acadêmica foi elaborado pelos/as professores/as que a coordenaram. Porém, dessa vez, ele incluía como um dos eixos de ação um projeto-piloto de sistema agroecológico, para ser realizado em uma aldeia Xavante do Estado do Mato Grosso. O projeto foi elaborado em conjunto por alguns estudantes Xavante que participaram da primeira atividade e o professor/coordenador Hylio, após construir uma parceria com o PET Conexões Agroecologia da UFSCar. Apesar de eu não ter recebido mais notícias se, de fato, o projeto foi realizado, pelo pouco que ouvi desses estudantes e li na proposta, apenas a potencial parceria entre suas comunidades indígenas e a universidade já foi o suficiente para estreitar relações entre eles e o professor em questão, entre o professor e lideranças indígenas das comunidades e, principalmente, entre os estudantes indígenas e as próprias lideranças, consideradas pelos estudantes como importantes conhecedores¹³⁷.

Esse exemplo me parece interessante porque ele propõe uma atividade envolvendo estudantes indígenas e “seus conhecimentos”, mas de alguma forma se afasta de entendê-los a partir da chave da “cultura”. O que me parece muito mais frutífero. Isso porque, caso ele tenha sido (ou venha a ser) efetivado, pode permitir um trânsito mais eficaz entre conhecimentos, e entre modos de conhecer. Penso na articulação entre aquilo que os Xavante podem mostrar conhecer sobre essa temática (como os modos de fazer roça, os conhecimentos sobre as espécies cultivadas, sobre o cativeiro de animais etc.) e aquilo que docentes e discentes pesquisadores da disciplina Agroecologia têm a oferecer para as comunidades Xavante (conforme consta no projeto: análise da qualidade da água, fluxo da fonte e prospecção do terreno para construção de tanques de engorda de peixes, instalação de bomba hidráulica, caso necessário etc.). Não estou afirmando com isso que apenas os conhecimentos acadêmicos sobre essa área de estudos devam ser levados e aplicados às aldeias Xavante (a não ser que assim o queiram os/as moradores/as das aldeias), mas que a Universidade, por meio de pesquisadores/as do curso de Agroecologia, pode *também* aprender com os Xavantes sobre

¹³⁷ Certamente, há efeitos variados nas comunidades indígenas a partir dessas parcerias entre estudantes e as universidades. Assim como, já há algum tempo, professores indígenas começaram a despontar como novas lideranças (cf. TINOCO 2000), universitários indígenas das mais diferentes áreas de estudo também passam a ocupar um lugar de destaque na dimensão social e política das comunidades, podendo estremecer (ou não) as formas anteriores de liderança. Esse trabalho, contudo, não buscou abarcar esse aspecto dos efeitos da presença de estudantes indígenas (para além das) nas universidades. Sugiro, para tanto, ver Santos (2016) para experiências de acadêmicos indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul e Lisboa (2016) para acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Roraima.

esses assuntos. Mais do que isso, o que busco dizer é a importância daquilo que, nesse movimento, alunos/as (Xavantes ou outros/as indígenas, ou não indígenas) e docentes poderiam trazer para os cursos universitários e, assim, refletir academicamente sobre as teorias e práticas Xavante, produzindo novos conhecimentos. Esses, sim, seriam exercícios de articulações de conhecimentos, de reflexividade, com efeitos tanto para os povos indígenas como para as universidades. E, como se percebe, nada disso precisa ser efetivado na chave da “cultura”.

Sei que exercícios desse tipo estão acontecendo nas experiências de estudantes indígenas na UFSCar. Mas, infelizmente, não encontrei nada parecido com isso nos momentos que acompanhei dessas experiências¹³⁸.

João Francisco Lisboa (2017) faz uma observação semelhante, e muito interessante, ao relatar a apresentação de trabalho de uma aluna do curso de Gestão Territorial Indígena na II Semana dos Povos Indígenas da UFRR, que buscava analisar “a importância do telhado de palha de buriti para a ‘identidade cultural’ Macuxi na região” (LISBOA, 2017, p. 14). O autor nota que a aluna, ao falar sobre o “telhado tradicional” (nas palavras dela), deixa de considerar um aspecto fundamental desse tipo de telhado: “sua evidente eficácia prática [...] em gerar sombra, mantendo o ambiente fresco e agradável” (Ibid.), dispensando, assim, uma

¹³⁸ O que, certamente, pode se tratar de uma limitação da minha pesquisa. Para conhecer mais experiências, que não pude acompanhar, sugiro o recente artigo de Clarice Cohn (2016) intitulado “Uma década da presença indígena na UFSCar”, que aponta e reflete em torno de importantes experimentações de pesquisa entre os/as estudantes indígenas de diversos cursos de graduação na universidade; entre outras coisas. Faço também, aqui, um destaque para o Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI/UFSCar), onde, infelizmente, não consegui participar de nenhuma atividade durante minha pesquisa. Conforme consta no site do projeto, o OEEI/UFSCar, coordenado pela profa. Dra. Clarice Cohn, do Departamento de Antropologia da UFSCar, “nasceu como um projeto vinculado ao Edital Observatório da Educação Escolar Indígena, lançado pela CAPES em 2009, e que nos permitiu reunir pesquisas na região onde a coordenadora atua desde a década de 1990, a região de Altamira, Pará, e com os Baniwa, por demanda deles e intermediação por Custódio Benjamin da Silva, Baniwa, atualmente egresso do curso de Pedagogia. Temos atuado, em pesquisa e extensão, com os povos Baniwa no Alto Rio Negro, Amazonas, e Xikrin, Asurini do Xingu e Arara do Laranjal em Altamira, Para. Atuamos também junto aos Tupinamba de Olivença e aos Guarani Mbya de Nova Jacundá” (Informação disponível em: <http://www.oeei.ufscar.br/>. Último acesso em 01/12/2017). Como informado, Custódio Baniwa, já mencionado em outros momentos nesse trabalho, foi estudante indígena de Pedagogia na UFSCar e membro pesquisador do OEEI. Custódio atua, hoje em dia, na área de gestão pública da educação escolar indígena na região do Alto Rio Negro/Amazonas, e estou certa de que os conhecimentos aprendidos e produzidos no Observatório o auxiliam muito em sua atuação profissional. Da mesma forma, sua experiência nessa área, iniciada antes mesmo dele ingressar na universidade – e ampliada durante a formação acadêmica, em boa parte devido à participação no OEEI – contribuiu sobremaneira para as reflexões produzidas no âmbito do Observatório.

Contudo, é de se questionar se na área de Pedagogia, em que Custódio se graduou, suas reflexões acadêmicas sobre as experiências Baniwa de educação escolar surtirão o mesmo efeito. Essa questão pode ser ampliada para muito além da experiência de Custódio, pois, afinal, o debate sobre educação escolar indígena é bastante presente na área de Pedagogia, mas eu desconheço trabalhos que utilizem a produção acumulada nesse campo de debates para refletir sobre escolas não indígenas. Uma rápida pesquisa entre as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar comprova essa suspeita. Tanto nas Linhas de Pesquisa quanto nas teses e dissertações defendidas nos últimos três anos não há nada que indique uma aproximação com os trabalhos e as reflexões produzidas sobre a educação escolar indígena.

abordagem das práticas que envolvem a construção de telhados desse tipo. O problema, segundo Lisboa, “não é o telhado de buriti ser visto como cultura, mas o de não ser visto como arquitetura, no sentido de uma técnica de construção adaptada ao meio, fruto de um complexo manejo socioambiental e cosmológico de seres e de forças vivas” (Ibid.).

É exatamente desse incômodo que eu compartilho ao perceber que as potencialidades criativas e inventivas dos/as estudantes indígenas estão sendo limitadas às atividades de extensão acadêmica que buscam encaixar seus conhecimentos apenas na chave da “cultura”. Assim como Lisboa, não vejo problemas que esses/as estudantes afirmem seus conhecimentos como sendo “cultura”, com o intuito de adquirirem reconhecimento e valorização na universidade. O problema é serem *somente* “cultura”, limitando, assim, a conversa com outras áreas de conhecimento.

A exposição de Jaime Mayuruna na atividade do PET-Saberes Indígenas, descrita mais acima, é também um bom exemplo disso. Nas palavras de Jaime, tratava-se de uma “teoria do pensamento matsé/mayuruna sobre a criação do mundo”, então, ao invés de ser direcionada a um público formado apenas por outros/as estudantes indígenas do PET, por que não estimular a presença de biólogos/as, filósofos/as, antropólogos/as ou pesquisadores/as de outras áreas? Por que limitar a discussão proposta por ele a um debate sobre “cultura”?

No dia dessa apresentação, uma das professoras tutoras do PET que estava presente dirigiu a mim algumas considerações sobre os trabalhos desenvolvidos no grupo com os/as estudantes indígenas. “*É tudo lindo*”, ela disse, “*eles são incríveis, mas têm muitas dificuldades*”. A justificativa dada por ela para as dificuldades foi a de que: “*Eles têm outra cultura, então não entendem como funciona a nossa cultura*”, e ainda acrescentou: “*a cultura deles é diferente, então, fica difícil trabalhar com eles e fazer com que eles cumpram as obrigações*”. A filósofa Isabelle Stengers (1997) atribui a esse tipo de argumento um caráter relativista e tolerante. Ela afirma, com isso, que, ao romantizarmos outros tipos de saberes e práticas, limitamo-nos a tolerá-los, mas não permitimos que eles afetem nossos mundos e nossos conhecimentos/ saberes. Ou seja, não possibilitamos que alterem as dinâmicas e metodologias acadêmicas, ou que tragam novas questões aos debates acadêmicos e ao ambiente universitário.

“Nada é mais fácil a um moderno do que ser tolerante”¹³⁹, afirma Stengers (1997, p. 07). A tolerância, para ela, designa “um conjunto de práticas de saber que se inscrevem sob a

¹³⁹ Escolho traduzir livremente as citações que se encontram em francês e inglês, mantendo o original em nota de rodapé: “Rien n'est plus facile à un moderne que d'être tolérant”.

ambição de ‘fazer ciências’, no sentido moderno do termo” (Ibid., p. 08) ¹⁴⁰, e que, desse modo, impõe uma barreira entre “nós” (“cientistas, aqueles que sabemos”) e “os outros” (“aqueles que creem”), criando uma imagem de inocência que desqualifica esses “outros”. Para superar essa barreira, a autora afirma, é necessário *ir além da tolerância*.

Isso significa que a universidade (entre docentes, discentes e funcionários/as) precisa se deixar afetar pelas dificuldades e os desafios apresentados pelos/as estudantes indígenas, perceber que eles não são somente fatores que limitam os rendimentos acadêmicos desses/as estudantes, mas são questionamentos que devem ser dirigidos à própria universidade, às suas metodologias e dinâmicas. Ao invés de afirmar que para os/as estudantes indígenas é difícil seguir as obrigações acadêmicas porque “são de uma cultura diferente” e, com isso, impossibilitar a conversa, por que não tentar entender qual o sentido de tantas exigências acadêmicas ou de uma formação acadêmica exclusivamente nos moldes que conhecemos atualmente? Ou, seja, por que não pensar em como a universidade poderia se transformar para entender e aprender com esses/as estudantes de outras “culturas”?

Além disso, ir além da tolerância é enxergar mais do que beleza nas reflexões produzidas por esses/as estudantes, é também considera-las como outras possibilidades de teorias, que, para além de visões de mundo diferentes (de representações, relativismos), são mundos diferentes, são outros modos de pensar e de saber que também podem afetar o mundo acadêmico e seus protocolos científicos. Permitir a comunicação entre mundos diferentes, a composição de multiplicidades de modos de saber, é talvez uma lição que possamos aprender com os/as estudantes indígenas.

Vejamos mais algumas estratégias de provocar essas composições e transformações na universidade mobilizadas por estudantes indígenas na UFSCar.

3.2. Ocupando espaços na universidade – CCI/UFSCar, I ENEI e II SBPC Indígena

No início desse capítulo, eu afirmei que o aumento do número de ingressantes indígenas na UFSCar desde o primeiro ano do Programa de Ações Afirmativas em 2008 até o momento (de 16 estudantes para mais de uma centena) significa mais do que uma simples ampliação na quantidade de estudantes indígenas, ele demonstra transformações na qualidade das relações que esses/as estudantes vêm estabelecendo com a universidade.

¹⁴⁰ “Un ensemble de pratiques de savoir qui s’inscrivent dans l’ambition de ‘faire science’, au sens moderne du terme”.

Se no momento de construção da proposta de ações afirmativas na UFSCar o ingresso de estudantes indígenas era sequer aventado, atualmente, a presença desses/as estudantes tem colocado essa universidade como uma das mais procuradas no país por estudantes indígenas. O número de inscrições no processo seletivo voltado exclusivamente para candidatos/as indígenas oferece uma ideia sobre isso (conforme já indicado no início do capítulo). Não à toa, os/as estudantes indígenas se tornaram o centro dos debates sobre ações afirmativas na universidade. Eles/as constituem, portanto, uma presença marcante e reconhecida na UFSCar, mas que precisou ser conquistada a partir de diversas estratégias, e que deve se manter insistente permanentemente.

A principal estratégia para dar visibilidade às suas presenças, sem dúvida, foi se constituírem como “estudantes indígenas da UFSCar”. *Tornar-se um estudante indígena* na universidade é um processo que se inicia desde o momento em que esses/as estudantes se candidatam para o processo seletivo “diferenciado”, quando devem apresentar a Declaração de Etnia e Vínculo com Comunidade Indígena assinada por “lideranças indígenas” e representantes da FUNAI, para “comprovar” para a universidade que são indígenas¹⁴¹. E esse processo continua ao longo de suas experiências, quando são constantemente provocados/as a expressarem sua “indianidade”, seja devido a demandas de professores/as, seja por questionamentos de alunos/as não indígenas que, por desconhecimento ou simplesmente preconceito com relação aos modos de vida indígenas na contemporaneidade, chegam ao ponto de cobrar desses/as estudantes que se mostrem indígenas.

A cobrança em torno da “indianidade” era uma questão especialmente incômoda para os/as estudantes indígenas no primeiro ano de ingresso na UFSCar, conforme chamei a atenção em outro trabalho (DAL’ BÓ 2010). Certamente, o incômodo se dava por uma ideia genérica e inferiorizada que docentes, discentes e funcionários/as não indígenas possuíam sobre os povos indígenas no Brasil, carregada de preconceito e exotismo. Assim, os/as estudantes indígenas eram constantemente questionados/as pela falta de uso de adereços indígenas, por saberem falar o português (e não falarem somente línguas indígenas, ou ainda por não falarem língua indígena alguma), por fenótipos que não correspondiam às imagens estereotipadas que essas pessoas tinham em relação aos povos indígenas. “*Você não parece índio*”, ouviu João Guilherme (Terena) irritantemente nos primeiros dias de aula na universidade (DAL BÓ, 2010, p. 77), assim como vários outros/as colegas indígenas. As

¹⁴¹ A discussão sobre o processo seletivo voltado a candidatos/as indígenas e sobre a documentação exigida para “comprovação da identidade étnica” pode ser encontrada no capítulo 02 desse trabalho.

atividades dos projetos de extensão descritas no tópico acima demonstram que muitas dessas cobranças continuaram nos anos seguintes, e possivelmente persistem nos dias de hoje.

Como reagir a essa cobrança? Eu acredito que em pouco tempo os/as estudantes indígenas perceberam que ela poderia se tornar um trunfo em suas mãos. Assim, perceberam que era necessário ganhar mais visibilidade e se fortalecerem como “*estudantes indígenas da UFSCar*”, em um movimento de identificação e coletivização que se potencializou ao longo dos anos, conforme esses/as estudantes perceberam que a capacidade de se relacionarem com a universidade, com gestores/as e professores/as, só seria ampliada e beneficiada se eles/as se unissem enquanto um grupo, um coletivo de “estudantes indígenas”.

Diante disso, atualmente, as questões em torno de suas permanências na universidade envolvem serem reconhecidos/as e respeitados/as *como indígenas*. A manutenção do processo seletivo “diferenciado” está entre as principais preocupações dos/as estudantes indígenas, mas, há muitas outras. Entre elas, a solicitação de um espaço que fosse reconhecido como deles/as, que se efetivou na criação do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI/UFSCar) em 2012, e a demanda por apoio na organização de eventos que discutam questões referentes às suas presenças e existências na universidade, como o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido em 2013, a I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, em 2015, e a II SBPC Indígena, em 2016.

Gomes e Miranda (2014, p. 458) percebem movimentos semelhantes nas experiências de estudantes indígenas na UFMG. Segundo elas, “estudantes indígenas descobrem rapidamente formas de provocar o reconhecimento de sua existência e para isso concorre a noção de ‘cultura’ (Ibid.)”. E, assim, continuam: “Adereços e pinturas corporais fazem parte desse jogo de visibilidade indígena, assim como a ocupação de espaços que vão do auditório preferido para as atividades coletivas – perto do jardim e distante do ar-condicionado – aos espaços de descanso” (Ibid.).

Duas situações descritas pelas autoras nas experiências de estudantes indígenas na UFMG são bastante representativas dessa questão. Uma delas refere-se à instalação de um mastro nomeado de *mimãnu*, traduzido por um grupo de discentes Maxacali como “pau da religião dos Maxacali” (Ibid., p. 459), na Faculdade de Educação da universidade quando estava em curso a primeira turma de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei/UFMG), em 2006. É interessante notar que, conforme Gomes e Miranda informam, “embora o elo remetesse aos Maxacali, as outras etnias presentes no curso não tergiversaram em adotar o mastro como símbolo de sua identidade, operando ou reeditando ligações” (Ibid.). Assim, ele se tornou referência na chegada e partida dos/as estudantes indígenas na

universidade, em momentos de cantos, danças, recepções, encontros, despedidas. Porém, após ter sido retirado para realização de obras no local, a demanda por sua realocação, apresentada por discentes indígenas, lideranças, caciques e pajés envolvidos no curso, passou a ser contrariada por outros atores da universidade, como grupos de evangélicos que mobilizaram o argumento da laicidade no espaço acadêmico. Esse evento demonstra, segundo as autoras, “reverberações imprevistas” (Ibid., p. 460) provocadas pela visibilidade indígena na universidade. Um segundo evento dessa ordem também descrito por elas trata da delimitação do Conselho Consultivo Indígena, instância política que atua junto ao Colegiado do Fiei. A composição do Colegiado prevê a participação de “lideranças das etnias de origem dos estudantes do curso” (Ibid., p. 464), mas, conforme percebido pelas autoras, as problemáticas decorrentes dessa composição não se encerram na questão de uma relação paritária entre estudantes e docentes do curso, como se havia previsto, mas reverberam em desafios acerca da legitimidade de representação e de critérios de valoração da formação superior, que possuem entendimentos distintos entre os grupos indígenas que participam do curso, majoritariamente Pataxó e Xakriabá.

O caso mais emblemático, contudo, de visibilidade indígena na universidade possivelmente se encontre nas experiências que ocorrem nas universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul. Amado e Santos (2014, p. 485) indicam que um “levantamento preliminar realizado pelo Programa Rede de Saberes¹⁴² aponta cerca de 930 acadêmicos indígenas, distribuídos nas instituições de ensino superior do estado”. Ainda que esse número se destaque em comparação com outros lugares, como afirmei acima, digo aqui novamente, a potencialidade da presença indígena não se resume a questões quantitativas, mas é preciso considerar a qualidade da relação e interlocução com as instâncias acadêmico-administrativas da universidade, que envolvem gestores/as, professores/as e alunos/as.

“Acadêmicos/as indígenas”, como se intitulam no Estado de Mato Grosso do Sul, também conquistaram espaços como as “sala do *Rede*” nas universidades (SANTOS, 2016, em referência ao Programa Rede de Saberes, ver nota de rodapé nessa página), mas sua visibilidade na universidade vai muito além disso. Ela se deve a questões bastante entrelaçadas que se referem, por um lado, à atuação de professores/as não indígenas em

¹⁴² Segundo informam os autores, “O Programa Rede de Saberes, financiado pela Fundação Ford, tem como objetivo apoiar a permanência de estudantes universitários indígenas do Mato Grosso do Sul. Inicialmente aplicado no âmbito da UEMS e da UCDB em 2004, o programa ampliou sua atuação no ano de 2008, com a inclusão da UFGD e da UFMS. Além de levantamentos periódicos sobre a situação e sobre as demandas dos estudantes indígenas do MS, o programa desenvolve também capacitação de docentes, funcionários e estudantes das universidades participantes acerca de questões envolvendo a situação dos povos indígenas no Brasil, criação de laboratórios de informática na UEMS e na UCDB para uso dos acadêmicos beneficiados pelo programa etc.” (AMADO; SANTOS, 2014, p. 485/486).

defesa do acesso e permanência de estudantes indígenas ao Ensino Superior – em que a figura do saudoso professor Antônio Brand merece destaque –, e, por outro lado, ao interesse dos/as próprios/as estudantes indígenas, majoritariamente Kaiowá-Guarani e Terena, de ingressarem nos cursos universitários. Interesses, contudo, que divergem significativamente, como muito bem demonstrou Santos (2016) por meio de estudos etnográficos com essas duas populações indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul. Conforme afirma, enquanto a presença massiva dos/as acadêmicos/as Terena na universidade está mais relacionada a uma “conduta” que valoriza a inserção e conquista do “mundo ‘civilizado’” (AMADO; SANTOS, 2014, p. 505), atualizada na maior procura por cursos regulares (não específicos); os/as acadêmicos/as Kaiowá e Guarani se mostram mais interessados/as por cursos de licenciatura intercultural, que proporciona a eles/as “experimentar o ensino superior segundo seu ‘jeito’, ‘modo’, ‘sistema’, ‘teko’” (SANTOS, 2016, p. 210). Depreende-se disso, segundo o autor, que modos de ser e de conhecer se atualizam nos modos de se inserir na universidade e de se apropriar da formação acadêmica (discussão que também abordaremos no próximo capítulo). Uma ocasião bastante representativa dessa presença indígena nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul foi o Seminário Internacional de Etnologia Guarani, que ocorreu no mês de outubro de 2016, na UFGD. O evento contou com uma grande presença de acadêmicos/as indígenas, em sua maioria Kaiowá e Guarani, que cursavam a Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*, e também com estudantes Terena e de outros povos indígenas que frequentavam diversos cursos da UFGD, além de estudantes indígenas de outras universidades do Estado e do país. Mas, o que mais marcou a singularidade desse evento foi a expressiva presença de lideranças indígenas, especialmente, de “rezadores/as” Kaiowá, que participaram ativamente todos os dias do evento, liderando cantos e danças, além de questionarem as falas de pesquisadores/as indígenas e não indígenas; ou seja, demonstrando grande interesse pelos debates acadêmicos.

Voltando à UFSCar, como dizíamos logo acima, a visibilidade da presença indígena foi uma conquista que demandou estratégias diversas por parte dos/as estudantes indígenas. Entre elas, a solicitação de um espaço que fosse reconhecidamente deles/as já era apresentada desde o primeiro ano de ingresso, em 2008. Mas, somente em 2013 ela foi atendida, tendo sido nomeada de Centro de Culturas Indígenas na UFSCar (CCI/UFSCar). Trata-se de uma sala, com mesas e computadores, alguns adereços indígenas e pôsteres de trabalhos apresentados/as pelos estudantes indígenas em eventos acadêmicos. O CCI se localiza em um prédio de salas de aula da parte sul da universidade, onde se encontram majoritariamente os cursos das áreas de Humanidades. Ela também fica próxima à moradia estudantil, em que vivem muitos/as estudantes indígenas, e a alguns locais utilizados como ponto de encontro e

lazer dos/as estudantes na universidade, como o “PQ” (lanchonete “Pão de Queijo”), as quadras, o ginásio de esportes e o lago. Na sala do CCI, os/as estudantes indígenas se encontram para realizar atividades, como reuniões e organizações de eventos, apresentações de projetos e também momentos de apoio e de descontração. Contudo, a meu ver, o CCI não é apenas um espaço de realização de trabalhos e encontros, ele é uma instância política de representação coletiva dos/as estudantes indígenas da UFSCar.

Essa ideia se confirma nas palavras de Ariabo Kezo (Umutina-Balatiponé), formado recentemente em Letras pela UFSCar, em apresentação¹⁴³ feita em julho de 2015, ocasião em que refletia sobre a presença indígena na universidade. Assim, Kezo afirmava: “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 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*”. Ainda segundo ele, para isso, era preciso “modificar a estrutura da universidade, a partir a nossa presença, das nossas *reflexões*. E estamos *nos movimentando* para isso”. Desse modo, ele dizia que o CCI era um espaço “necessário para conseguirmos dialogar com a instituição”, especialmente por permitir aos/às estudantes indígenas discutirem sobre suas dificuldades e apresentarem suas demandas “mais fortalecidas” (nas palavras de Ariabo Kezo, em comunicação pessoal).

Foi por meio do CCI, por exemplo, que, em 2013, os/as estudantes indígenas da UFSCar organizaram o “I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas – Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior” (I ENEI), que ocorreu no mês de setembro desse mesmo ano. A ideia do encontro foi gestada no CCI, assim como toda a sua organização e estrutura, desde as negociações com a universidade que o sediaria e com aquelas que enviariam estudantes indígenas de todo o país para participar, até o recebimento e avaliação dos trabalhos que seriam apresentados pelos/as estudantes, assim como a divisão temática das mesas-redondas e demais atividades do evento. Naquele momento, havia 77 estudantes indígenas matriculados/as em diversos cursos de graduação na UFSCar, e 39 deles/as participaram da Comissão Organizadora do evento (que foi também composta pela professora Clarice Cohn, do Departamento de Antropologia, e por estudantes não indígenas de graduação e de pós-

¹⁴³ Refiro-me à apresentação oral de Ariabo Kezo na Mesa Redonda intitulada “Povos Indígenas, Educação Superior & Ações Afirmativas: Discutindo Experiências”, da II SBPC Indígena (ligada à 67ª. Reunião Anual da SBPC), realizada na UFSCar.

graduação da universidade) ¹⁴⁴. A proposta principal dos/as estudantes foi organizar um evento em que se destacasse a presença de indígenas, especialmente nas mesas-redondas. “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”, segundo consta no Documento Final do encontro.

Depois de meses de reuniões de preparação, e do apoio do órgão gestor das ações afirmativas na UFSCar (na época, a CAAPE/UFSCar), o I ENEI aconteceu entre os dias 02 a 06 de setembro de 2013, e contou com a participação de aproximadamente 400 pessoas, entre estudantes, professores/as, pesquisadores/as e lideranças indígenas, com comitivas de 27 universidades, representando 51 povos indígenas de todo o país. As mesas-redondas foram organizadas com os seguintes títulos: “Mesa 1: As ações afirmativas e os povos indígenas”, “Mesa 2: A educação escolar indígena”, “Mesa 3: Pesquisa e extensão em territórios indígenas”, “Mesa 4: Saúde indígena e a formação de indígenas na área da saúde” e “Mesa 5: O movimento indígena no Brasil e suas contribuições para a formação de indígenas”, nas quais participaram apenas palestrantes indígenas, entre lideranças, estudantes, professores/as e profissionais de outras áreas (com exceção da Mesa de Abertura, que também contou com a participação de representantes da universidade sede do evento e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação-SECAD/MEC). Além das mesas, o evento contou com exibição de pôsteres sobre as pesquisas realizadas pelos/as estudantes indígenas da UFSCar, exposição de fotografias e quadros de artistas indígenas, oficinas de pintura corporal etc.

Não discorrerei, aqui, a respeito de todos os debates suscitados ao longo dos cinco dias do evento, mas enfatizo a oportunidade que ele apresentou para os/as estudantes indígenas de “estabelecer importantes diálogos e troca de experiências, [...] proporcionando momentos acadêmicos, políticos, festivos, todos ao mesmo tempo” (COHN; DAL’BÓ, 2016, p. 36). Desse modo, além de permitir a eles/as uma ampliação de seus conhecimentos sobre a organização de eventos acadêmicos e da estrutura universitária necessária para tanto, demonstrou, especialmente, a potencialidade de suas presenças na universidade e da qualidade das relações que compõem nesse ambiente. Não à toa, daquele momento em diante, o ENEI passou a ocorrer todos os anos, de modo itinerante em universidades de todo o país, uma

¹⁴⁴ Os nomes dos/as participantes que compuseram a Comissão Organizadora do I ENEI podem ser encontrados no Documento Final do I ENEI, que está disponível em: <http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf>. Último acesso em 01/12/2017.

conquista alcançada na primeira edição a partir do comprometimento de apoio do MEC. A cada ano, decide-se qual universidade sediará o encontro seguinte.

Como não poderia deixar de ser, o II ENEI ocorreu nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul. A edição desse Encontro, intitulada “II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas – Políticas Públicas para os Acadêmicos e Egressos Indígenas: Avanços e Desafios”, aconteceu na cidade de Campo Grande/MS, organizada por estudantes indígenas da UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, com apoio do Programa Rede de Saberes, do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB), do MEC e do CCI/UFSCar. Estimou-se que “aproximadamente 600 estudantes indígenas de 41 etnias diferentes participaram do encontro. Além disso, o evento contou com a participação de 42 instituições de ensino superior e de representantes do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Ministério Público Federal, entre outras instâncias do poder público” (Relatório Final do II ENEI) ¹⁴⁵. A principal característica desse evento foi a centralidade dos debates recair no momento posterior à formação dos/as estudantes indígenas, ou seja, no destino dos/as estudantes ao concluírem a graduação; enquanto a edição anterior focou questões de ingresso e permanência. São debates entrelaçados, mas devido ao maior tempo de presença indígena nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul, a reflexão pós-formação era mais premente nesse caso.

O ENEI, portanto, “veio para ficar, e tem se mostrado tanto um vigoroso evento acadêmico do ensino superior brasileiro de um modo geral, quanto uma agenda importante do movimento indígena”, como constatávamos no Relatório Final do II Encontro (JORDÃO et al 2014). Nos anos seguintes, ele ocorreu: em 2015, na UFSC; em 2016, na UFOPA; em 2017 na UFBA; e em 2018, o ENEI retorna ao Estado do Mato Grosso do Sul, cuja expectativa de realização da VI edição será na UFGD, localizada na cidade de Dourados/MS. Há quem veja nele “o possível surgimento de um movimento estudantil indígena” (LISBOA, 2017, p. 26), e o relato de Monaliza, estudante Macuxi do curso de Licenciatura Intercultural do Instituto *Insekiran* na UFRR, apresentado por Lisboa e reproduzido em parte abaixo, fornece uma boa ideia da capacidade de reverberação do evento:

[...] eu participo desde o primeiro ENEI [...]. Eu fui uma das construtoras, o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas aconteceu a primeira vez na Universidade de São Carlos, a UFSCar, lá em São Carlos, São Paulo. E aí foi um grupo de estudantes, que lá na Universidade tem um núcleo voltado para os estudos dos povos indígenas, então esses acadêmicos indígenas pensaram

¹⁴⁵ Nessa edição, recebi o feliz convite de participar da Comissão de Relatoria do evento, junto aos colegas Augusto Ventura dos Santos, Miguel Jordão (Terena) e Elinéia Luiz Paes Jordão (Terena). O Relatório Final do II ENEI encontra-se disponível em: <https://enei2014.wordpress.com/>. Último acesso em 20/04/2016.

nesse encontro. Sempre tinha encontro local na universidade ou no próprio estado, mas nunca um encontro que trouxesse todos os acadêmicos, todos os povos indígenas, acadêmicos, para um setor, para discutir as afirmações para os povos indígenas, a questão do Ensino Superior, o acesso e permanência e a Pós-graduação. Então ele foi criado com esse intuito de discutir o Ensino Superior para os povos indígenas. [...]. Tudo o que é discutido nesses encontros gera um relatório final e esse relatório final vai para as Universidades, vai para o MEC, dentro da Secadi [...]. Eu estou desde o começo e o hoje eu faço parte dessa Comissão Nacional para tentar organizar o próximo ENEI.

Desse modo, elaborar um evento da magnitude do ENEI foi uma estratégia bastante perspicaz dos/as estudantes indígenas da UFSCar para dar mais visibilidade às suas existências na universidade, conquistando, assim, maior qualidade no diálogo com instâncias universitárias e órgãos nacionais na área de políticas educativas. Mas, acredito que nem mesmos esses/as estudantes imaginavam a potencialidade de seus efeitos para muito além da UFSCar. O que demonstra que a presença indígena no ensino superior é uma questão altamente relevante por todo o país.

Na UFSCar, além do I ENEI, outras atividades aconteceram e continuam acontecendo organizadas pelo CCI, como anualmente a “Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar”, cuja primeira edição ocorreu em abril de 2015. Essa atividade busca reforçar a necessidade de insistir nas reflexões sobre questões de ingresso e, especialmente, de permanência e formação dos/as estudantes indígenas na universidade. Contando com a presença de alguns/as dirigentes da universidade (como, em 2015, o vice-reitor à época Dr. Adilson J. A. de Oliveira, e a representante do órgão gestor das ações afirmativas, Thaís J. Palomino), estudantes indígenas debatem tanto sobre as políticas afirmativas da universidade, apresentando demandas e reivindicações quanto à permanência, quanto sobre questões relativas à formação nos cursos universitários.

Uma das importantes reflexões destacadas no evento de 2015 foi com relação à figura do/a “pesquisador/a indígena”, que começa a se ampliar conforme mais estudantes indígenas ingressam em cursos de graduação e pós-graduação. Para ilustrar o debate, utilizou-se o exemplo do estudante Ednaldo da Silva Rodrigues (Xukuru do Ororubá), que havia recentemente se formado em Psicologia, mas que ainda durante a graduação teve sua pesquisa barrada pelo CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisas, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde). O caso de Ednaldo mostrava que, apesar dele ser membro da comunidade indígena onde faria a pesquisa e de ter recebido autorização de lideranças da comunidade para realiza-la, o CONEP exigia também autorização da FUNAI, da mesma forma como é feita com pesquisadores/as não indígenas. A questão, portanto, para os/as

estudantes indígenas que participavam do evento, era reconhecer aos/às pesquisadores indígenas um diferencial com relação a pesquisadores não indígenas, uma vez que “fazem parte das comunidades”, o que lhes confere legitimidade maior do que a autorização da FUNAI.

Esse debate, bastante complexo, será melhor discutido no próximo capítulo, a respeito das experiências de estudantes indígenas na pós-graduação. Adiante, porém, que podemos notar, nele, uma posição crítica em defesa da desvinculação das amarras tutelares da FUNAI. Posição, essa, assumida já há algum tempo por pesquisadores indígenas, como o antropólogo Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2011, 2009). Trata-se de defender o protagonismo das próprias comunidades indígenas, por meio de suas lideranças e associações, para decidirem quais pesquisas e trabalhos permitem e querem que nelas sejam realizados. E, diante da ampliação da formação acadêmica de estudantes indígenas, acrescenta-se a esse debate, a figura do/a pesquisador/a indígena, que estaria, de alguma forma, “mais próximo/a” das comunidades indígenas. Percebe-se que, no caso de Ednaldo utilizado como exemplo, não é dispensado ao pesquisador indígena a necessidade de autorização das lideranças de sua comunidade, pois, para ele, cabia (somente) a elas permitirem ou negarem a realização da pesquisa. Ou seja, mesmo sendo um “pesquisador indígena”, reconhecido como membro pela comunidade, ele não poderia decidir sozinho pela possibilidade ou não de execução da pesquisa. Certamente, aqui, poderíamos caminhar para uma discussão com relação a questões de “representação”, mas não é o foco do nosso interesse nesta parte do trabalho. Fiquemos apenas com a informação de que essa é uma questão importante já nos debates de estudantes indígenas de graduação na UFSCar¹⁴⁶. Por fim, foi relatado naquele dia do evento, que a UFSCar estava buscando criar um “convênio com a FUNAI” que permitisse que as pesquisas acadêmicas realizadas por estudantes indígenas em suas próprias comunidades fossem dispensadas de autorização de representantes da FUNAI.

O último evento memorável ocorrido na UFSCar nos anos em que realizei minha pesquisa foi a “II SBPC Indígena”, realizada entre os dias 12 a 18 de julho de 2015, como parte da 67^a. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência)¹⁴⁷. A proposta do evento, elaborada por estudantes indígenas por meio do CCI/UFSCar, afirmava tratar-se de:

[...] uma programação em que os debates dos temas indígenas estejam plenamente articulados com toda a programação e atividades da reunião, assim como atividades e debates específicos, abertos ao público, e que

¹⁴⁶ Para aprofundar a questão, sugerimos acessar o trabalho de Cohn (2016).

¹⁴⁷ A I SBPC Indígena ocorreu na UFAC em 2014.

fomentem um espaço de discussão e elaboração de documentos pelos indígenas presentes.

Por estes princípios, apresentamos atividades que reúnam indígenas, vinculados ou não a instituições acadêmicas – respeitando-se o reconhecimento dos especialistas indígenas e dos conhecimentos tradicionais –, não indígenas especialistas em temas sobre indígenas, e pesquisadores de diversas áreas para debater temas que tocam tanto os direitos indígenas contemporâneos como as discussões sobre epistemologias, ética, práticas e políticas científicas¹⁴⁸.

Para realização do evento, foi montada uma grande tenda, nomeada de “Tenda Indígena”, na área norte da Universidade, próxima aos locais em que ocorriam as outras atividades da Reunião. O início das manhãs do evento contou com oficinas de pintura, artesanato indígena e etnofotografia, ministradas por estudantes indígenas da UFSCar e convidados/as indígenas externos. Em seguida das oficinas, ocorreram as Conferências, que se abriam para rodas de conversa ao final. A parte da tarde abrigou as mesas-redondas e, ainda, no início da noite, foram realizadas assembleias da comissão organizadora do evento. Os debates nas conferências e mesas-redondas estimularam reflexões em tona de diversas problemáticas, entre elas: “movimento indígena e contexto político”, “pesquisas, territórios e conhecimentos indígenas”, “astronomia indígena”, “sistemas terapêuticos indígenas”, “direito, legislação e histórias de indígenas e afro-brasileiros”, “projetos culturais: identidade e educação indígena”, “povos indígenas, desenvolvimento e ética”, “taxonomias científicas e conhecimentos indígenas”, “desafios e impasses da questão indígena no Brasil”, “ciência indígena”, “saúde mental”, “povos indígenas, educação superior e ações afirmativas”. Para tanto, o evento contou com a presença de muitos/as pesquisadores/as convidados/as, indígenas e não indígenas, de diversas instituições, assim como de lideranças indígenas. Além, é claro, da participação ativa de estudantes indígenas da UFSCar em todas as atividades, inclusive como coordenadores/as e debatedores/as das mesas-redondas, além de palestrarem em algumas delas¹⁴⁹.

Eu não pretendo reproduzir os conteúdos das palestras, aqui, porque seria demasiadamente extenso e pouco produtivo para a reflexão proposta neste trabalho. Mas, gostaria de observar que a proposta do evento pareceu-me, sobretudo, buscar simetrizar as posições de “especialistas indígenas” (acadêmicos ou não) com “especialistas não indígenas” que trabalham com temáticas indígenas (nesse caso, todos/as acadêmicos). Desse modo, as

¹⁴⁸ Texto disponibilizado no *site* do evento. A proposta e a programação completa do evento podem ser acessadas em: <http://www.sbpc.ufscar.br/sbpc-indigena>. Último acesso em 01/12/2017.

¹⁴⁹ A programação completa do evento, com nome das atividades e dos ministrantes, pode ser encontrada em: http://www.sbpc.ufscar.br/documentos/Programacao_SBPC_Indigena3.pdf. Último acesso em 01/12/2017.

mesas-redondas reuniram pesquisadores/as indígenas e não indígenas, assim como as conferências foram ministradas tanto por lideranças indígenas, representantes do Movimento Indígena e pesquisadores/as indígenas, como por professores/as e pesquisadores/as não indígenas. Ainda que as atividades ministradas por indígenas tenham encontrado um público maior de estudantes indígenas do que as palestras discorridas por não indígenas, foi possível perceber nesse evento uma configuração bastante diferente daquela ocorrida no I ENEI, que propôs em todas as mesas-redondas exclusivamente palestrantes indígenas. O diálogo, portanto, entre pesquisadores/as indígenas e não indígenas, foi a aposta central desse evento. Contudo, como a SBPC Indígena era apenas uma parte da Reunião da SBPC¹⁵⁰ (que, como dito acima, estava em sua 67ª edição), é preciso ressaltar que essa busca por diálogo partiu, especialmente, dos/as estudantes e pesquisadores/as indígenas (e não vice-versa).

Além de todo o debate acadêmico em torno de conhecimentos e epistemologias proporcionado pelo evento, a II SBPC Indígena também se configurou como um importante momento de demarcar a presença indígena na UFSCar. O que ficou evidenciado, de modo especial, na fala de encerramento da Pró-Reitora de Graduação à época, Profa. Dra. Claudia R. Reyes, no momento final do evento, quando se formou uma grande roda com todos/as os/as participantes. Nela, estudantes indígenas, professores/as e funcionários/as da UFSCar que trabalharam intensamente na elaboração e execução das atividades ocorridas durante aqueles dias, apresentaram falas de agradecimento. Ao fim, a Pró-Reitora Claudia Reyes afirmou, entre outras coisas, que a presença de estudantes indígenas na UFSCar era a maior conquista da universidade nos últimos tempos.

3. 3. Tecendo relações na universidade – “O CCI não é só político, é para fortalecer a energia, o espírito, que fica fraco por causa da distância de casa”

Ariabo Kezo, em uma fala já mencionada acima, durante a II SBPC Indígena em 2015, dizia que a presença dos estudantes indígenas coloca para a universidade a tarefa de se defrontar com a diversidade cultural e epistemológica. Sua fala também indicava que a conquista do CCI se tratou de um movimento necessário para que os/as estudantes indígenas conseguissem dialogar com a universidade de modo mais eficaz, apresentando demandas coletivas. “Mas não é só isso”, ele acrescentava, “o CCI é também um espaço para a organização e promoção de atividades culturais, como danças e músicas. Ele *não é só político*,

¹⁵⁰ A programação completa da 67ª. Reunião da SBPC pode ser encontrada em: <http://www.sbpc.ufscar.br/>. Último acesso em 01/12/2017.

ele é também para fortalecer a energia, o espírito, que fica fraco por causa da distância de casa, da terra, do povo”.

Diante disso, e daquilo que foi apresentado até agora, eu gostaria de colocar algumas indagações: não estaria esse movimento também falando de conhecimento? A percepção e o entendimento que os/as estudantes indígenas desenvolvem sobre o modo de se relacionar com a política institucional não é também uma maneira de produzir conhecimento? Seus modos de experimentar e vivenciar a universidade – construindo, agregando e potencializando diferentes relações – não devem ser considerados modos de conhecimento?

Acredito que sim, e proponho com essas indagações afirmar que é necessário olharmos para as experiências desses/as 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/as 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. É justamente por isso que os conhecimentos gerados nesses processos podem ser muito diversos.

A experiência de Jaime Mayuruna, que protagonizou a atividade do PET-Saberes Indígenas mencionada no início deste capítulo, é também nesse sentido um bom exemplo. Jaime conta que foi durante o período de graduação em Ciências Sociais, devido às circunstâncias como a formação em Antropologia e a própria participação no PET, que o interesse por reativar suas relações familiares foi sendo ampliado. E Jaime não está sozinho nesse movimento. Muitos/as estudantes indígenas relatam uma aproximação e ampliação de interesses para com as pessoas mais velhas de suas famílias e comunidades após ingressarem nas universidades, com o intuito de aprenderem mais com essas pessoas. É bem possível que isso ocorra por estímulo das próprias atividades de formação acadêmica, que coloca para eles/as a necessidade de pensarem e falarem sobre “seus conhecimentos”. Mas, não é somente por isso. Outro fator importante é a percepção da ausência e da desvalorização de outras formas de saber e de outros conhecimentos no ambiente acadêmico e universitário, que, como vimos, aparece como uma questão central nas falas desses/as estudantes indígenas (e em muitos lugares, como comentamos a respeito das experiências dos grupos PET-Indígenas em outras universidades no país).

Erinilson Severino de Souza, conhecido como Eri Manchineri, que ingressou no curso de graduação em Ciências Sociais na UFSCar em 2008, na primeira turma de estudantes

indígenas dessa universidade, e que irá concluir nesse ano de 2018, apresentou diversas falas ao longo de sua trajetória de formação acadêmica nesse sentido. Nas conversas que tivemos, além de problematizar a pouca criatividade das metodologias acadêmicas de realização e avaliação dos cursos, marcadas pela excessiva preocupação com trabalhos escritos e prazos, Eri sempre se mostrou interessado em se envolver em outras dinâmicas na universidade. Assim, montava oficinas de pintura com grafismos indígenas, oferecia palestras sobre o uso da planta medicinal ayahuasca nos contextos de práticas de conhecimentos tradicionais indígenas, e também passou a participar de atividades em escolas não indígenas apresentando, juntamente a outros/as colegas indígenas, reflexões referentes às situações contemporâneas vividas pelos povos indígenas no Brasil. Um de seus fortes interesses era a música, para o qual dedicava boa parte de seu tempo. Em suas falas, ele sempre enfatizava que não conseguia viver imerso apenas em livros, que precisava de mais do que isso para sobreviver nesse contexto universitário. Foi após seu ingresso na universidade que também retomou relações com familiares que viviam na aldeia em que cresceu, mas que havia deixado para viver na cidade. Com isso, penso que foi nesse processo de formação acadêmica/ universitária que também se ampliava nele um processo de construção como indígena; ou melhor, como Eri Manchineri.

Gomes e Miranda (2014) relatam um interessante prosseguimento dado por uma aluna Xakriabá após concluir seu percurso acadêmico no curso Fiei/UFMG:

Célia Xakriabá, após sua formação no Fiei, foi assumida como professora de cultura na escola de sua aldeia. Seu tema – as pinturas corporais – foi provocado inicialmente pelo encontro, durante o curso, com um xamã kaxinawá, que comentou o modo singular como ela apresentava as pinturas em seu corpo. Esse comentário a levou a se voltar para esse tema e a buscar mais informações nas aldeias e no próprio curso com os demais sábios indígenas que teve ocasião de encontrar. Seu trabalho tomou vulto e foi reconhecido pela liderança, que a convidou para assumir aulas como professora de cultura – situação inusitada para uma pessoa assim jovem e cuja qualificação para o cargo foi gerada nas atividades que conduziu também como parte de sua formação acadêmica (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 481).

Esse relato é muito próximo do que afirmou Ariabo Kezo, em outra ocasião: *“querendo ou não, os conhecimentos acabam aflorando”*¹⁵¹. E sua experiência universitária também 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

¹⁵¹ Na Mesa Redonda intitulada “Presença Indígena no Ensino Superior”, da I Semana dos Estudantes Indígenas da UFSCar, realizada em abril de 2015.

dois livros frutos de suas pesquisas no curso de graduação em Letras. Um deles, chamado *Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental* (KEZO, 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”¹⁵². O outro livro, intitulado *Boloriê: a origem dos alimentos* (KEZO, 2015), é uma narrativa oral, “típica do povo indígena Balatiponé, que conta de forma bastante criativa como se deu o processo de surgimento dos alimentos”, conforme consta na contracapa. Os dois trabalhos 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/as 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 Balatiponé. Mais recentemente, Ariabo tem atuado também junto aos movimentos pró-cotas para indígenas em outras universidades do Estado de São Paulo, como a Unicamp e a USP.

Desse modo, há muitos outros exemplos de estudantes indígenas que, após ingressarem nas universidades passam a atuar de forma mais próxima e articulada com suas comunidades, ou com o Movimento Indígena e suas organizações – como percebemos, muitas vezes em consequência da formação acadêmica. A trajetória de Luiz Henrique Eloy Amado (Terena) é, certamente, um caso bastante conhecido. De um acesso à universidade supostamente realizado por um desejo “individual”¹⁵³, resultou um advogado e antropólogo Terena bastante atuante na defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Luiz Henrique ingressou no curso de Direito na UEMS em 2006, por meio da política de cotas dessa

¹⁵² 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.

¹⁵³ Supostamente, porque, como informam Amado e Terena (2014, p. 504/505), ainda que muitos estudantes Terena afirmem que a decisão de prestar o exame vestibular para ingresso no ensino superior seja de cunho “individual”, isto pode estar ligado à ideia da “disposição de diversos sujeitos Terena de se inserir no mundo ‘civilizado’, segundo as regras de impessoalidade e mérito individual que regem esse paradigma”. Discussão que já mencionamos acima, na página 139.

instituição. Seis meses depois, transferiu-se para UCDB ao conquistar uma bolsa de estudos pelo Prouni. Durante a graduação, participou ativamente do Programa Rede de Saberes. Em 2011, apenas três meses após concluir o curso de Direito, foi aprovado no exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e começou a oferecer assessoria jurídica junto ao CIMI (Conselho Indigenista Missionário), no Estado do Mato Grosso do Sul. Nesse período, cursou Mestrado em Desenvolvimento Social na UCDB. Depois de concluir, ingressou no Doutorado em Antropologia Social na UFRJ. Sua atuação, portanto, ocorre tanto em uma esfera mais local, onde oferece assessoria ao Conselho Aty Guasu Guarani Kaiowá e ao Conselho do Povo Terena no Estado do Mato Grosso do Sul, como na esfera nacional, onde se encontra trabalhando recentemente na Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (SANTOS; AMADO, 2014).

Gostaria de destacar também o exemplo de Custódio Benjamim da Silva (Baniwa), formado em Pedagogia pela UFSCar e que atuou como pesquisador membro do Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI/UFSCar) em projetos que envolvia as escolas Baniwa, na região do Alto Rio Negro. Atualmente, Custódio ocupa um cargo na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM e desenvolve diversas atividades de gestão e formação nessa área (além de demonstrar interesse em retornar para a universidade para realizar um curso de pós-graduação).

Contraditoriamente a isso, é comum ouvir de lideranças indígenas, especialmente daquelas consideradas como detentoras de conhecimentos, que os jovens não se interessam mais em aprender os conhecimentos (indígenas/ tradicionais). 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 (Terena), estudante de Ciências Sociais na UFSCar, comentou: *“Por que ‘retorno’? Não acho que eu saí de lá, eu ainda pertenço à comunidade”*. A ideia do “retorno” parece pressupor uma quebra, uma ruptura, um desligamento – e essas não são condições que encontrei nas experiências desses/as estudantes. Ao contrário, como vimos acima, pode-se notar em muitas delas um grande interesse em refletir sobre “conhecimentos indígenas”. Ainda que, algumas vezes, isso parta de um estímulo ou de uma demanda de professores/as e de projetos acadêmicos, é necessário o interesse do/a estudante para que esse movimento se efetive. E, para tanto, é preciso que esse/a estudante recorra às pessoas que conhecem, ou seja, que são consideradas por suas coletividades por deterem e dominarem conhecimentos. Essa busca

pelo conhecimento, por sua vez, ativa relações, potencializa alguns laços que estavam esfriados ou distantes.

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 saberes/conhecimentos que ocorrem no contexto cotidiano das aldeias e comunidades indígenas. Sobretudo, porque os métodos diferem. Por isso, é preciso também considerar conflitos. Penso nas situações em que se aplicam acriticamente determinadas metodologias de pesquisa científicas 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/as estudantes indígenas, e eles/as 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 desses processos sejam, também, muito particulares, por serem diretamente conectados às pessoas neles envolvidas¹⁵⁴.

Acompanhar algumas experiências de estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia Social, do PPGAS/UFAM, deixaram todas essas questões ainda mais evidentes para mim. Seguimos, então, com elas, no próximo e último capítulo deste trabalho.

¹⁵⁴ 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, p. 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”.

CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

- 4.1. Breve panorama da presença de estudantes indígenas na pós-graduação (stricto sensu) no Brasil**
- 4.2. Apontamentos iniciais em torno de propostas de “antropologia indígena”**
- 4.3. As experimentações do NEAI: uma *Antropologia Yepamahsã (Tukano)* é possível?**

CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

No capítulo anterior, vimos que estudantes indígenas de graduação (em cursos regulares/ convencionais) estão refletindo sobre questões em torno de “conhecimentos” e “culturas”, especialmente nos momentos em que pudemos acompanhar palestras, cursos de extensão acadêmica e outros eventos universitários. Suas reflexões nos revelam os processos criativos pelos quais enunciam suas “culturas”, e produzem, assim, uma sorte de “conhecimentos” que compõem e entrelaçam experiências de vida e aquilo que aprendem ao longo da formação acadêmica e universitária. Com isso, estudantes indígenas nos demonstram que há diversas formas possíveis de experienciar a vida universitária, e que essas possibilidades, para eles/as, devem passar, sobretudo, por serem reconhecidos/as e respeitados/as *como indígenas*, nesse contexto e para além dele.

Neste capítulo, direcionamos nosso olhar para experiências de estudantes indígenas de pós-graduação. Como se sabe, a pós-graduação (*stricto sensu*) configura-se como uma atividade de continuidade da formação acadêmica voltada, principalmente, à pesquisa. Desse modo, acompanhar experiências de pós-graduandos/as indígenas tornou-se uma oportunidade privilegiada de perceber como ocorrem *os processos* de produção das pesquisas acadêmicas – para além de momentos públicos de reflexão sobre “conhecimento” e “cultura”. Nesse movimento, buscamos nos atentar para os modos de conhecer atualizados nessas experiências, e se elas apontam para possibilidades de articulações e composições de regimes de conhecimento distintos na universidade.

É preciso evidenciar, sobretudo, que as experiências de estudantes indígenas na pós-graduação se distinguem entre si de acordo com os contextos de realização da formação, que envolvem aprendizados, relações e interesses diversos. De modo que, para abarcar mais profundamente todos esses aspectos, foi necessário optar por acompanhar alguns casos, conforme explicitado na introdução deste trabalho.

Iniciamos oferecendo um breve panorama da presença de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) no Brasil, baseando-nos, principalmente, nos dados apresentados por Mariana Paladino, no artigo *Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil* (PALADINO, 2016), como forma de adiantar questões centrais que serão discutidas ao longo do capítulo.

4.1. Breve panorama da presença de estudantes indígenas na pós-graduação (stricto sensu) no Brasil

Por meio de consulta às Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil que contavam com maior quantidade de estudantes indígenas formados/as até o ano de 2012, Mariana Paladino (2016) identificou que, naquele momento, 70 estudantes indígenas já haviam realizado ou estavam realizando cursos de pós-graduação (stricto sensu) no Brasil. Desse total, 47 haviam concluído a formação, representando uma produção acadêmica de *autoria indígena*¹⁵⁵ composta por 39 dissertações de mestrado e oito de doutorado (PALADINO, 2016, p. 95).

Com relação às IES, 23 contavam com estudantes indígenas em seus programas de pós-graduação, distribuídos/as por 41 programas diferentes de 20 áreas distintas (Ibid., p. 105). Até o ano de 2012, as IES com maior quantidade de estudantes indígenas nos cursos de pós-graduação eram: PUC-SP, com 10 estudantes¹⁵⁶; UCDB/MS, com 09¹⁵⁷; UFPE, com 08¹⁵⁸; UNB, com 06; UFAM, com 06; UFRGS, com 04; UFPA, com 04; e, por fim, UFRJ, PUC-RS, PUC-PR, UFMT, UFRRJ tinham apenas um ou dois estudantes indígenas na pós-graduação¹⁵⁹. Com relação às áreas (ou Programas), a quantidade de estudantes indígenas se apresentava da seguinte maneira, em ordem decrescente: Educação, 18; Antropologia, 09; Linguística, 08; Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Sustentável, 05; Direito, 05; e Ciências Sociais, 04. História; Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade; e Conservação e Desenvolvimento Tropical, contavam com apenas 02 estudantes indígenas. Por fim, Enfermagem; Letras e Linguística; Geografia; Agronomia; Ecologia;

¹⁵⁵ O termo “autoria indígena” é utilizado no trabalho de Paladino (2016) para se referir aos/às pós-graduandos/as indígenas autores/as das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Ela não entra, portanto, nas problemáticas específicas que a noção de “autoria” coloca para os modos de enunciação e representação indígenas de sujeitos (ou de um “eu” narrativo, na expressão de Saez [2006], que aborda essa questão a partir de uma análise de trabalhos feitos por indígenas de cunho autobiográfico, por exemplo). Uma vez que não é essa a intenção da autora com o uso do termo, também não levantaremos, aqui, essa discussão.

¹⁵⁶ Possivelmente em virtude do Projeto Pindorama, como também menciona a autora. O Projeto Pindorama é realizado desde 2001 pela PUC-SP em parceria com a Pastoral Indigenista da Arquidiocese de São Paulo e com comunidades locais indígenas, e visa à inclusão de indígenas no ensino superior através da oferta anual de bolsas de estudo. Mais informações disponíveis em: <http://www.pucsp.br/pindorama/#project-descricao>. Último acesso em 01/12/2017.

¹⁵⁷ Como vimos no capítulo acima, a UCDB/MS faz parte da composição do Programa Rede de Saberes, que apoia a permanência de estudantes indígenas no ensino superior, tendo a Fundação Ford como parceira.

¹⁵⁸ Quase todos/as os/as pós-graduandos/as indígenas que ingressaram na UFPE contaram com apoio do Programa Internacional de Bolsas (IFP) da Fundação Ford (ver capítulo 02, página 77).

¹⁵⁹ O trabalho de Paladino (2016) apresenta o balanço mais completo que encontramos de presença de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação (stricto sensu) em IES no Brasil, até o ano de 2012. No entanto, mesmo para o período abarcado, ele pode não representar dados exatos da presença de estudantes indígenas na pós-graduação em todas as IES no Brasil, o que se justifica pela dificuldade de aferição desses dados, que, assim como na graduação, não possuem sistematização e divulgação pelas IES.

Memória Social; Teoria da Literatura; Gerontologia; Administração; Psicologia Social; e Cultura e Sociedade Amazônica, apresentavam somente 01 estudante indígena em seus quadros discentes.

Com isso, podemos notar que o predomínio da presença de estudantes indígenas na pós-graduação estava nas áreas de Educação, Antropologia, Ciências Sociais, Linguística, Direito e Desenvolvimento Local ou Sustentável (Ibid., p. 106).

Sabemos que de lá para cá, ou seja, do ano de 2012 para os dias atuais de 2018, esses números se ampliaram significativamente após a implementação de ações afirmativas com reserva ou adicional de vagas para estudantes indígenas nos cursos de pós-graduação, conforme apresentamos no capítulo 2. O PPGAS/UFAM, por exemplo, sobre o qual temos dados mais recentes, aumentou para 25 o número de estudantes indígenas que ingressaram no Programa até o ano de 2017¹⁶⁰. O PPGAS/USP recebe no ano de 2018 os dois primeiros estudantes indígenas no curso de mestrado, Jaime da Silva Mayuruna e Emerson de Oliveira Souza, aprovados no primeiro processo seletivo com ações afirmativas do Programa. E assim também ocorre com outros programas de pós-graduação, como o PPGAS/Unicamp e o PPGAS/UFSCar, que em 2016 e 2018, consecutivamente, receberam os/as primeiros/as estudantes indígenas ingressantes por meio de ações afirmativas; entre muitos outros¹⁶¹.

Ainda que esse novo cenário das ações afirmativas na pós-graduação aponte para a necessidade de atualização desse balanço¹⁶², os dados apresentados acima já revelam a presença expressiva e em plena expansão de estudantes indígenas na pós-graduação no país, especialmente na área de Antropologia.

Não obstante, Paladino afirma que a produção acadêmica desse/as estudantes indígenas é ainda pouco conhecida; afirmação ilustrada pela autora pelo fato de que, até o ano de 2012, apenas a dissertação de Mestrado de Tônico Benites (Guarani-Kaiowá) havia sido publicada. Sabemos também da existência de mais duas publicações, após esse ano: a dissertação de Mestrado de Márcia Nunes Maciel (Mura) em 2013 e a tese de Doutorado de Gersem dos Santos Luciano (Baniwa), em 2014. As dissertações de Mestrado de João

¹⁶⁰ Desse total de 26 estudantes indígenas, 12 já concluíram o mestrado e 12 continuam matriculados/as, sendo 09 no curso de mestrado e 03 no de doutorado (Informações disponibilizadas pela Secretaria do PPGAS/UFAM, em dezembro de 2017).

¹⁶¹ Ver o debate sobre implementação de ações afirmativas na pós-graduação, com tabela dos programas de pós-graduação em Antropologia Social que aderiram a essa política, no capítulo 2, página 77.

¹⁶² Que não pudemos realizar até a conclusão deste trabalho, ficando a indicação para um momento futuro.

Rivelino Rezende Barreto e João Paulo Lima Barreto (ambos Yepamahsã [Tukano]) encontram-se em vias de publicação¹⁶³.

Gostaria também de destacar a coletânea, mencionada no capítulo 2, intitulada *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas* (ATHIAS; PINTO, 2008), que reúne artigos de bolsistas egressos/as do Programa Internacional de Bolsas (IFP) da Fundação Ford¹⁶⁴, resultados de suas dissertações e teses produzidas em cursos de pós-graduação em distintas áreas acadêmicas¹⁶⁵. São nove trabalhos, oito deles de autores/as indígenas de diversas regiões do país, sendo eles/as: Gersem dos Santos Luciano, mencionado anteriormente; Francisca Novantino P. de Ângelo (Paresi), Mestre em Educação pela UFMT; Francisco K. A. de Souza (Apurinã), Doutor em Ciências Ambientais pela Indiana University; Júlio Cesar Inácio (Kaigang), Mestre em Ecologia pela UFRGS; Maria das Dores de Oliveira (Pankararu), Doutora em Letras e Linguística pela UFAL; Nanblá Gakran, Laklãnõ (Xokleng), Mestre em Linguística pelo IEL/Unicamp; Adão Oliveira (Taliáseri [Tariano]), Mestre em Antropologia pela UFPE; e Paulo Celso de Oliveira (Pankararu), Mestre em Direito Econômico e Social pela PUC-PR¹⁶⁶.

Paladino (2016) acredita que uma das razões para o pouco interesse na divulgação e circulação da produção acadêmica feita por autores/as indígenas seria:

[...] a forte concorrência das produções de pesquisadores e assessores não indígenas sobre a temática indígena que continuam dominando o mercado e o imaginário social. Ou seja, ainda impera a visão de que são os brancos assessores que possuem os conhecimentos e as *verdades* sobre os povos indígenas, e suas produções ainda têm a preferência dos leitores, da mídia, das editoras e, conseqüentemente, dos gestores públicos (LUCIANO e BARROSO-HOFFMANN, 2010 citados por PALADINO, 2016, p. 96, grifo nosso).

¹⁶³ BENITES (2012); MACIEL (2013); LUCIANO (2014); BARRETO, J.R. (2012) e BARRETO, J. P. (2013). Menciono também o livro de Bruce Albert e Davi Kopenawa (2010), *A Queda do Céu*, que me parece bastante acessado e circulado em cursos de pós-graduação em Antropologia. Porém, é necessário destacar que o livro não é uma produção acadêmica, tampouco os autores têm intenção de projetar essa experiência como algo relacionada ao âmbito acadêmico.

¹⁶⁴ Ver informações sobre o IFP/Fundação Ford no capítulo 02, subtópico 2.1.3.

¹⁶⁵ Segundo os organizadores da coletânea, os “estudos refletem, de um lado, o interesse pessoal de cada autor/a por um campo disciplinar específico e, por outro lado, o interesse do movimento indígena na produção e divulgação de conhecimentos sobre a situação dos povos indígenas no Brasil” (ATHIAS; PINTO, 2008, p. 22).

¹⁶⁶ Os artigos que resultaram das dissertações e teses, assim como as biografias desses/as autores indígenas, podem ser encontrados em Athias e Pinto (2008). Acredito que esses/as autores/as tenham sido contabilizados/as no balanço de Paladino (2016), mas, infelizmente, não há nele informações dos nomes dos/as autores/as e títulos das produções acadêmicas coletadas, deixando-nos sem saber quem são eles/as e o que produziram. Nas referências bibliográficas, constam apenas cinco produções acadêmicas de autores indígenas que foram citados em algum momento do trabalho, são eles: BENITES, 2009 (citado em nota acima); DUTRA, Israel (2010), Mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP; FONTOURA, Ivo F. (2006), Mestre em Antropologia pela UFPE; MEHINAKU, Mutua (2010), Mestre em Antropologia pela UFRJ; e OLIVEIRA, Adão (2007), Mestre em Antropologia pela UFPE (que também aparece na coletânea citada acima).

Concordo em parte com essa afirmação, porque é indiscutível que os trabalhos de autores/as indígenas ainda são pouco conhecidos e consultados nos cursos universitários, inclusive na pós-graduação em Antropologia, onde se concentra a segunda maior quantidade de dissertações e teses produzidas por indígenas (como vimos nos dados acima). Um cenário que, infelizmente, não parece estar mudando¹⁶⁷. Entretanto, não posso deixar de apontar que “produzir *verdades* sobre os povos indígenas”, conforme a autora afirma na citação acima, é um entendimento extremamente desacertado sobre a reflexão acadêmica, sobretudo antropológica, realizada acerca de temáticas indígenas.

A despeito disso, Paladino considera que “não se trata de substituir uma pela outra” (Ibid., p. 97), ou seja, de substituir a “produção indígena” pela produção feita por não indígenas. E sim, em suas palavras: “de garantir espaços para todos, condição indispensável para a construção de uma atividade intelectual crítica e descolonizadora” (Ibid.). Quanto a isso, manifesto meu total acordo.

Podemos observar que esse também é o posicionamento de muitos/as pesquisadores/as e autores/as indígenas. Entre eles/as, os pós-graduandos Yepamahsã (Tukano) – João Paulo Lima Barreto, Dagoberto Lima Azevedo e Gabriel Sodré Maia (Mestres e doutorandos em Antropologia pela UFAM), cujas experiências de formação e produção acadêmica eu só pude acompanhar justamente porque se posicionam a favor do diálogo entre regimes de conhecimento distintos, assim como entre antropólogos/as indígenas e não indígenas, e pesquisadores/as de outras áreas.

Contudo, eles insistem que esse diálogo só pode ocorrer em uma via de mão-dupla, de modo simétrico. João Paulo L. Barreto, por exemplo, relata que sentia um “desencantamento” pela Antropologia, que, segundo ele, “não fazia outra coisa senão continuar a contaminar os alunos indígenas com as ‘teorias imperantes’” (BARRETO, J. P. 2013, p.21). Seu envolvimento (e gosto) pela disciplina só aconteceu quando passou a participar de aulas que

¹⁶⁷ Faço um merecido destaque para a disciplina ministrada pela profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois, intitulada “Redes de Saberes e Relações Ameríndias” que, pelo menos desde 2013, quando ingressei no curso de doutorado do PPGAS/USP, busca acessar a produção antropológica acadêmica feita por indígenas. No entanto, uma rápida pesquisa nos programas de curso apenas do PPGAS/USP demonstra que isso não se repete em outras disciplinas; nem mesmo naquelas consideradas dentro da subárea “Etnologia” (considerando, ainda, que estudantes indígenas não apresentam, necessariamente, interesse por temáticas indígenas). Os programas de curso do PPGAS/USP disponíveis podem ser encontrados em:

<https://uspdigital.usp.br/janus/componente/disciplinasOferecidasInicial.jsf?action=2&codcpg=8&codare=8134>, e também em: <http://ppgas.fflch.usp.br/node/190>. Último acesso em 01/12/2017. Não expandi essa pesquisa para outros Programas de Pós-Graduação em Antropologia do país, mas, como o PPGAS/USP está entre os programas mais bem conceituados na avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e recebe aproximadamente 30 novos/as alunos/as por ano, totalizando nesse momento cerca de 150 discentes nos cursos de mestrado e doutorado, acredito que já ofereça uma dimensão da falta de acesso desses/as alunos/as à produção acadêmica feita por indígenas.

contavam com a presença especial de “conhecedores indígenas como expositores das epistemologias indígenas” (Ibid., p. 23) e, assim, pode “vislumbrar um *diálogo* possível entre o conhecimento indígena e a ciência, lançando mão da própria antropologia” (Ibid., grifo nosso).

Dagoberto Lima Azevedo, em sua dissertação de Mestrado, aposta na possibilidade não somente de pesquisadores/as indígenas dominarem melhor as tecnologias e teorias de autores/as não indígenas, mas, sobretudo, de as “ciências não-indígenas” levarem a sério a complexidade de seus conhecimentos. Assim, ele afirma:

Muitos dizem que as tradições indígenas e suas histórias estão desaparecendo, que elas estão no meio entre o novo e o velho. Vejo e penso, pelo contrário, que elas estão acompanhando os avanços tecnológicos e teorias atuais; e também que as ciências não-indígenas estão se aproximando, *dialogando* e começando a levar a sério a complexidade dos conhecimentos indígenas. Isso é muito importante para nós e reforça meus investimentos na formação antropológica (AZEVEDO, 2016, p. 106, grifo nosso).

Gabriel Sodré Maia, por sua vez, explicita também sua intenção de diálogo e de contribuição, enquanto antropólogo indígena, para o que ele chama de “antropologia tradicional”, conforme anuncia:

[...] o conhecimento dos Yepamahsã encontra-se aberto para *diálogo simétrico* dentro do mundo acadêmico, um dos requisitos da luta dos antropólogos indígenas e indígenas antropólogos, isto é um desafio árduo, que será possível cumprir com esforço e determinação. Trata-se de propor a contribuição de uma antropologia indígena para o conjunto de ideias e conceitos da antropologia “tradicional” (MAIA, 2016, p. 79-80, grifo nosso).

E não são somente os antropólogos Yepamahsã (Tukano) que afirmam essa possibilidade de *diálogo* entre acadêmicos/as indígenas e não indígenas. A partir de uma perspectiva diferente, Gerssem dos Santos Luciano (Baniwa), Doutor em Antropologia pela UnB, também defende que a antropologia é um importante caminho de “diálogo intercultural”:

A antropologia me permitiu conhecer um pouco do que os brancos pensam sobre os índios e como os índios se relacionam com esse modo de pensar dos brancos sobre eles. Isso tem permitido buscar caminhos para melhorar a compreensão das diferentes racionalidades e modos de vida, sem a qual não pode haver o propagado *diálogo* intercultural (LUCIANO, 2015, p. 235, grifo nosso).

Rosilene Fonseca Pereira (Waikhana [Pitapuaia]), Mestre em Antropologia pela UFAM, no primeiro parágrafo de sua dissertação de mestrado já anuncia a busca pelo diálogo

com outras produções acadêmicas da área de pesquisa, ao apresentar como objetivo do trabalho:

Descrever as concepções nativas de criação de gente, tomando por base um acervo pessoal descritivo, gravações, conversas, diálogos e anotações de campo diretamente com meu grupo familiar e parentes Waikhana e Arapaço. O texto busca colocar esses dados *em diálogo* com etnografias recentes feitas no escopo da antropologia da criança entre povos indígenas (PEREIRA, 2013, p. 11, grifo nosso).

Do mesmo modo, Marcia Nunes Maciel (Mura), Doutora em História Social pela USP, afirma que constrói sua tese de doutorado a partir de “reflexões resultantes dos *diálogos* entre as narrativas, vivências de campo e referências retiradas da produção teórica indígena e não indígena” (MACIEL, 2016, p. 17). Contudo, para atingir seu objetivo no trabalho, de “trazer presente um sentido indígena para a reflexão de memória”, ela diz ter sido necessária uma *ruptura epistemológica* com relação a alguns entendimentos em que a disciplina se apoia nesse campo de estudos (Ibid., p. 29). O motivo, segundo ela aponta, “não se deu pela qualidade da reflexão, a qual corresponde com relevância dos debates acadêmicos bem conceituados, foi mesmo por uma *posição política* de reivindicar a valorização dos conhecimentos indígenas e comunidades tradicionais como capazes de gerar reflexões no espaço acadêmico” (Ibid., grifo nosso). Márcia Mura, portanto, posiciona-se a favor do diálogo, mas deixa bem claro que ele ainda está longe de ser simétrico.

A partir dos posicionamentos desses/as pesquisadores/as indígenas, eu gostaria de apontar que, ao que me parece, a intenção de um diálogo/troca de conhecimentos está mais bem posta por parte desses/as pesquisadores que por parte de pesquisadores/as não indígenas, haja vista que a *assimetria* nos trabalhos consultados e referenciados tanto em cursos universitários como também nas produções de autores/as não indígenas permanece.

Todavia, gostaria de elucidar que não estou afirmando com isso uma divisão entre, de um lado, “produções acadêmicas indígenas” e, de outro, “produções acadêmicas não indígenas”. Penso que impor essa barreira seria um modo simplista e, sobretudo, essencialista de considerar essas produções – o que levaria, inclusive, à impossibilidade de simetria. Acredito que um modo de olhar mais interessado pelas produções de autores/as indígenas é justamente colocando essa questão: o que diferencia uma “produção acadêmica indígena” de uma produção acadêmica (convencional)? A mesma pergunta se estende às propostas de “antropologias indígenas”, ou seja: em que elas se diferenciam daquelas feitas por antropólogos/as não indígenas? Com isso, é necessário que nos atentemos aos *processos* ou

modos pelos quais elas são construídas, para além do fato de serem *feitas por* indígenas. Para seguir esse caminho, passaremos, antes, por algumas outras questões.

Ao voltarmos ao balanço de Paladino (2016), veremos que ela destaca uma particularidade nas produções acadêmicas feitas por indígenas: “em algum ou vários lugares dos textos (geralmente na Introdução) os autores fazem referência a suas identidades étnicas, evidenciando-se que pertencem a povos diferentes” (p. 98). Gallois et al (2016, p. 16), ao também analisarem alguns casos de estudantes indígenas na pós-graduação no Brasil, ressaltam algo próximo a isso, mas vão um pouco além, demonstrando que os/as autores/as explicitam a *trajetória de vida* (para além da referência etno-política¹⁶⁸) e que o fazem como *parte dos recursos metodológicos* utilizados na pesquisa. Para entendermos um pouco melhor o que isso indica, seguimos com algumas ponderações às afirmações apresentadas por Paladino.

Assim, ela observa que as principais questões que orientam os trabalhos dos/as autores/as indígenas estão “estritamente vinculadas às suas trajetórias, seus campos de atuação profissional e militante, ou a processos que envolvem seus povos [...], isto é, trata-se de um esforço de compreender questões que estão muito presentes no dia a dia dos autores” (PALADINO, op. cit., p. 109). Ela apresenta, então, um dado extremamente relevante: todos os trabalhos levantados abordam “temáticas vinculadas a questões indígenas”, e a maioria dos/as autores/as trata de assuntos que envolvem “seu próprio povo” (Ibid., p. 110). As temáticas elencadas por Paladino nas produções coletadas são: educação escolar indígena (20 trabalhos); terra, territorialidade indígena e desenvolvimento sustentável (16); linguística/revitalização das línguas/ perfil sociolinguístico de sua comunidade/ construção de gramáticas (13); etnicidade, identidade e organização do movimento indígena (09); saúde indígena (04); cosmologias, mitos, histórias indígenas e conhecimentos tradicionais (04); questões jurídicas vinculadas à proteção do conhecimento tradicional (01); imagem dos índios na literatura brasileira (01); questão de gênero, analisando o papel e a situação da mulher indígena (01)¹⁶⁹.

A autora arrisca algumas explicações para essa opção de exclusividade por temáticas indígenas, entre elas: “o envolvimento concreto de alguns dos autores no movimento indígena ou na sua atuação em alguns cargos e funções que foram detonadores para tentar compreender

¹⁶⁸ “Etno-política” é uma formulação de Albert (2005) utilizada por Gallois, Moisés e Sztutman (2012, p. 74) para uma expressão melhor da ideia de construção de identidades.

¹⁶⁹ O número total ultrapassa as 47 dissertações e teses que Paladino informa ter coletado porque, nesse caso, ela baseou-se também nas experiências de pós-graduandos/as indígenas que estavam ainda em andamento.

ou estudar as problemáticas vivenciadas no seu cotidiano” (p. 111); e “a influência [...] por parte dos professores-orientadores, que poderiam estar incentivando-os a estudar assuntos que já fizeram parte das suas pesquisas (ou ficaram sem tratar) e que pretendem que sejam abordados pelos alunos” (Ibid.). A respeito desse último aspecto, Paladino não hesita em caracterizar como “novas formas de tutela [...], que suporia a ideia de que o índio ou *nativo* sempre tem que abordar assuntos que lhe dizem respeito e não teria legitimidade para abordar temáticas ‘universais’ ou da cultura dos ‘outros’” (Ibid., grifo nosso). Considero importante o fator de influência dos/as professores/as-orientadores/as, especialmente, em relação ao direcionamento teórico-metodológico dado aos trabalhos. Isso é percebido, por exemplo, quando produções acadêmicas de uma mesma área e/ou de um mesmo Programa de pós-graduação apresentam abordagens distintas em torno de uma mesma problemática. Ainda assim, não acredito que seja possível medir essa influência, e muito menos considerá-la como um fator preponderante nas escolhas dos/as estudantes indígenas por aquilo que pretendem pesquisar. Enfim, acredito que as explicações apresentadas pela autora não são suficientes para compreender a complexidade geralmente envolvida nessas escolhas. Continuemos com alguns outros dados para compreender melhor esse cenário.

Com base nas referências etno-políticas apresentadas nas produções acadêmicas coletadas, Paladino (2016) observa que os/as autores/as disseram pertencer a 26 povos indígenas distintos. O que, segundo ela, demonstra que “são poucos os que têm acesso a esse nível de formação” (p. 99), haja vista no Brasil serem mais de 300 povos indígenas. Mais do que um acesso desigual entre os povos indígenas, os dados apontam para uma concentração da produção acadêmica feita por indígenas em determinadas regiões do país: a maior quantidade de autores/as provinha da região Norte, mais especificamente da região do Alto Rio Negro/Noroeste Amazônico, representando 17 pessoas (“pertencentes a seis povos indígenas diferentes: Tukano, Tariano, Baniwa, Baré, Tuyuca e Piratapuia”, [Ibid., p. 99])¹⁷⁰. Em segundo lugar, encontrava-se a região Centro-Oeste, onde se registrou uma maioria de pós-graduandos/as Terena: 12 pessoas ao todo. Na região Sul, eram os/as Kaingang que predominavam: 06 deles/as na pós-graduação. No Nordeste, 02 Pankararu e 02 Potiguara estavam na pós-graduação. Por fim, na região Sudeste não havia nenhum registro de estudante indígena na pós-graduação (*stricto sensu*) até o ano de 2012, segundo o balanço de Paladino.

¹⁷⁰ Esse número ainda poder ser atualizado com os dados dos PPGAS/UFAM, de 2013 a 2017 (período após o balanço de Paladino), quando recebeu 11 ingressantes indígenas do Alto Rio Negro, nos cursos de mestrado e doutorado. Entre eles/as, 04 Tukano, 02 Piratapuia, 02 Baré, 01 Tariano, 01 Desana e 01 Tuyuka.

A informação sobre a região do Alto Rio Negro/Noroeste Amazônico nos interessa de modo especial neste trabalho, então, vejamos mais alguns dados sobre ela apresentados pela autora. Segundo Paladino, os dados de “Luciano de 2011”¹⁷¹ apontam que, no ano de 1997, havia 40 indígenas com ensino superior no Alto Rio Negro, egresso/as da primeira turma do curso de Licenciatura em Filosofia oferecido pela UFAM na cidade de São Gabriel da Cachoeira entre os anos de 1992 e 1996 (do qual Gersem dos Santos Luciano [Baniwa], autor da referência de onde Paladino retirou os dados, havia, inclusive, feito parte). Em 2011, passados 14 anos, esse número havia se ampliado para mais de 500 estudantes indígenas que já haviam concluído algum curso de ensino superior na região (na UFAM e na UEA). Além deles/as, 600 estudantes indígenas estavam matriculados/as em cursos universitários na sede do município (oferecidos pela UFAM, UEA e IFAM) e mais de 100 estudavam em Manaus em IES tanto públicas como privadas. Esses dados, portanto, totalizam cerca de 1.200 indígenas da região do Alto Rio Negro que, até 2012, já haviam ingressado no ensino superior. Entre aqueles/as estudantes que haviam concluído a graduação, pelo menos 30 já estavam em cursos de pós-graduação (PALADINO, 2016, p. 99).

Diante desses dados que demonstram a presença expressiva e predominante de alguns povos indígenas no ensino superior (graduação e pós-graduação) e, conseqüentemente, na produção acadêmica feita por indígenas, Paladino avalia que é importante analisar “as histórias de contato desses povos e sua relação atual com a sociedade envolvente” (Ibid.). Assim, ela sublinha a atuação significativa e incisiva da Missão Salesiana, desde o início do século XX, entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, cujo efeito, entre outros, segundo a autora, teria sido instituir “um *habitus* escolarizado” entre esses povos (Ibid.). Situações semelhantes teriam ocorrido entre os Terena, no Mato Grosso do Sul, e os Kaingang, no sul do país, porém, a partir de intervenções do órgão indigenista oficial (Serviço de Proteção aos Índios-SPI, posteriormente substituído pela FUNAI) com “ações educativas, integracionistas e civilizatórias” (Ibid.). Desse modo, para Paladino, as situações de contato vividas por esses povos explicariam *em parte* os interesses e anseios pelo acesso à educação escolar e à busca por formação no ensino superior.

Certamente, esse é um ponto bastante central. Mas, ele me parece um pouco mais complexo. É preciso ter cautela para falar sobre ele sem correr o risco de ser mal interpretado/a. Isso porque, ao considerarmos as “situações de contato”, veremos que a

¹⁷¹ Paladino (2016, p. 99) faz a referência dessa forma: “dados de Luciano de 2011”, porém, ao final do artigo, na seção de referências bibliográficas, não consta nenhuma publicação desse autor com essa data. Supomos que ela se refira a sua Tese de Doutorado, intitulada *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real* (LUCIANO, 2011).

escolarização, apesar de ter sido violentamente imposta por essas instituições aos povos indígenas acima mencionados, passou a ser um fator de procura e adesão de *modo intenso e massivo* por eles. Refiro-me à boa parte dos povos do Alto Rio Negro (entre eles, os Yepamahsã [Tukano]) em relação aos internatos salesianos; e aos Terena, em relação às escolas em geral. É imprescindível, portanto, ao abordar esse fator, levar em consideração os sentidos atribuídos pelos povos indígenas às situações de contato e às instituições que participaram desse período de suas histórias¹⁷².

Muito já se debateu em torno da presença incisiva das Missões Salesianas na região do Alto Rio Negro. De fato, não me cabe retomar todo o histórico desse debate e da escolarização entre os povos indígenas dessa região¹⁷³. Devo apresentar, apenas, e de modo muito breve, uma consideração que me parece importante para os rumos que tomaremos neste trabalho.

Com efeito, a chegada das missões salesianas na região do Alto Rio Negro/Noroeste Amazônico, no início do século XX, é considerada um “marco histórico” para os povos indígenas da região, conforme aponta Dagoberto L. Azevedo (Yepamahsã [Tukano]):

Os salesianos chegaram em Pari-Cachoeira em 1940 e ficaram até em 1998. Sua chegada é marco histórico significativo para os povos indígenas que moram nesta região: Tukano, Tuyuka, Desano, Barasana, Hupda, Makuna... A história anterior à chegada dos salesianos não é medida cronologicamente pelos povos indígenas da região. É história narrada de forma mitológico-ritualística: a compreensão/interpretação do surgimento do mundo e do homem; a formação étnica, determinação de espaços ocupados durante o nomadismo e sua estabilização; explicação da dimensão política, social, econômica e religiosa da vida. Antes dos salesianos já andavam pela região outros colonizadores, seringueiros, comerciantes e missionários Carmelitas, Franciscanos e Capuchinhos. Assim aconteceu o primeiro contato com os não indígenas e acesso aos bens materiais levados por eles (AZEVEDO, 2016, p. 14).

A respeito da atuação das missões salesianas, ele acrescenta:

Os salesianos iniciaram sua presença sistemática entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, desenvolvendo as atividades da evangelização, catequese, escolarização e profissionalização, provocando mudanças nas culturas

¹⁷² Apoio-me, para tanto, na abordagem proposta pelos/as organizadores e autores/as do livro *Pacificando o branco – cosmologias do contato no norte amazônico* (ALBERT; RAMOS, 2002), explicitada na Introdução do livro por Albert (2002, p. 10): “este volume procura refletir sobre a complexidade dos modos indígenas (cognitivos, simbólicos e políticos) de construção da história remota ou imediata. Assim, trata-se de reconciliar análises dos sistemas cosmológicos com a sócio-história das situações de contato, de rearticular o mítico e o histórico na expressão oral, ritos com etno-política, classificações com mobilizações, estruturas com estratégias e invenções com tradições”. O livro reúne diversos trabalhos realizados a partir dessa abordagem.

¹⁷³ A respeito da presença e atuação das missões salesianas entre os povos indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas, ver os trabalhos de Andrello (2006), Angelo (2016), Azevedo (2016), Barreto, J. R. (2012), Barreto, J. P. (2013), Cabalzar (2010, 2012), Maia (2016), Luciano (2011) e Rezende (2007), entre outros.

autóctones. Implantando os novos métodos de ensino-aprendizagem, geraram “estranhamentos”, “medos”, “traumas” e “dependências” (Ibid.).

Como vimos acima, autores/as indígenas costumam iniciar suas produções acadêmicas refletindo sobre suas trajetórias de vida e, em especial, de formação escolar. Entre aqueles/as que são do Alto Rio Negro, quase todos/as passaram por longos períodos de formação em internatos salesianos quando crianças, geralmente um caminho orientado por seus familiares. Suas reflexões apontam para um sentimento de ambiguidade quanto a essa escolha. Se, por um lado, valorizam a prática escolar, por outro, ressentem-se dos prejuízos causados pelo distanciamento das casas e das famílias. Gersem dos Santos Luciano (Baniwa) demonstra bem essa ambiguidade:

Posso dizer que os anos de internato foram marcantes na minha vida e com certeza foram decisivos para a minha vida de militância política, acadêmica e profissional. O afastamento dos pais foi uma experiência de muita dor e sofrimento. Nas primeiras semanas e meses passava noites chorando, de saudade da família, da casa, da comida, da vida comunitária e da aldeia. Mas também os maus tratos sofridos no internato, os castigos físicos, a repressão moral e as violências de todos os tipos foram fortes e inesquecíveis (LUCIANO, Gersem dos Santos, 2011, p. 18).

Em vários outros momentos de seu trabalho, ele demonstra essa certeza com relação à necessidade da formação escolar, como nos trechos seguintes:

O aspecto determinante para este percurso formativo foi perceber a necessidade permanente de ampliação dos conhecimentos acerca do mundo branco, principalmente em razão das funções que fui assumindo ao longo da vida, tanto no âmbito do movimento indígena, quanto no das políticas públicas. [...].

Assim, posso testemunhar que na relação com os não índios, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito da academia, não basta ser indígena ou uma prestigiada liderança indígena. Precisa-se também de *status* acadêmico, profissional e político (Ibid., p. 33).

De outra forma, João Paulo L. Barreto (Yepamahsã [Tukano]) reflete sobre a ida para o internato e a interrupção no aprendizado das práticas de conhecimento tukano:

Minha mãe sempre me motivou a estudar, tomando a vida dos missionários como exemplo de vida tranquila e abastada, como prêmio de longos anos de estudos bem sucedidos. Ela almejava isso a todos os seus filhos, na certeza de evitar a dura vida de roçado e de penúria.

Quando criança, eu cresci com meu avô Ponciano Barreto, conhecido como Ponciano *Yai*¹⁷⁴, considerado o último grande especialista das práticas de cura tukano da região do Rio Tiquié, respeitado pelo seu ofício e procurado por todos da região. Até os meus cinco anos de idade estive sob seus cuidados, como seu neto preferido para assumir o seu ofício quando

¹⁷⁴ Segundo Barreto, “*Yai*, *Kumu* e *Baya* são três categorias de especialidades Tukano, adquiridas após longo período de formação” (BARRETO, J. P., no prelo).

falecesse. Nesse período, aprendi *kihti*¹⁷⁵ com ele, o suficiente apenas para aquela idade, de forma que hoje, algumas narrativas me aparecem com mais timidez. Todavia, não pude cumprir o seu projeto como seu sucessor por ser conduzido a seguir a proposta de educação dos missionários.

Meu rumo de vida se voltou para o estudo convencional, com objetivo de superar aquela condição que tanto minha mãe reclamava. Tendo terminado o ensino primário na escolinha da comunidade, dei continuidade aos meus estudos no colégio salesiano, em regime de internato, que fica no distrito de Pari-Cachoeira, a distância de um dia da minha comunidade com canoa a remo. Foi quando perdi o contato definitivamente com meu avô, e, conseqüentemente, estava comprometida minha formação de *Yai* (BARRETO, J. P., no prelo).

Gabriel Sodré Maia (Yepamahsã [Tukano]), em sua dissertação de mestrado, apresenta um comovente relato desse momento em sua vida, demonstrando também ganhos e prejuízos em função da ida para o internato:

Um fato marcante da minha vida foi quando o meu pai me deixou numa outra comunidade com pessoas que não eram meus parentes próximos. Numa manhã, meu pai se despediu, retornando para comunidade de Pato Cachoeira. Eu, com dez anos de idade, sem muitas palavras, fiquei parado na beira do porto, vendo meu pai remando numa canoa de cinco metros, retornando para comunidade de Pato Cachoeira. Paulatinamente, nas lonjuras das águas foi sumindo, enquanto isso eu, perplexo com lágrimas nos olhos, sozinho, buscando uma resposta, fiquei mais de duas horas no porto esperando meu pai, retornar, até que a senhora que me acolheu apareceu e me levou de volta para casa dizendo: “o teu pai vai voltar”. Antes da viagem, meu pai pediu uma coisa: “respeite as pessoas, e terá respeito”, isso me soa como se fosse ontem. A dor e o medo que senti, naquele momento de infância, é um estímulo para avançar mais no mundo acadêmico.

Entre 1981 a 1985 estive no Internato Salesiano, na Missão Salesiana de Iauareté. Foi um tempo de aprendizado com outros grupos indígenas. O ambiente de internato me fez apreender e conviver com as diferentes etnias. Havia regras cotidianas como acordar cedo, almoçar na hora certa, trabalhar no campo, falar e escrever somente em Português, praticar esporte (futebol, futsal, voleibol, basquetebol entre outras), cultivar a roça com o plantio de arroz, feijão, milho e amendoim. Apesar de tantas regras, os religiosos Salesianos tinham o carisma para cuidar dos jovens. Naquele período, estávamos durante a ditadura militar: aprendi a valorizar a “Semana da Pátria”, como desfile escolar e a cantar o Hino Nacional. Foi um período ótimo como brasileiro, no entanto representou uma perda total nas aquisições dos conhecimentos tukano (MAIA, 2016, p. 8-9).

Ele continua, em seguida, ao refletir sobre o ingresso no Mestrado em Antropologia, demonstrando que, apesar desse momento disruptivo em sua vida, comum às crianças indígenas naquele período, o que se havia aprendido antes da ida para o internato não foi totalmente esquecido:

¹⁷⁵ “*Kihti* é todo o conjunto de narrativas míticas que são o resultado das tramas sociais vivenciadas pelos demiurgos responsáveis pela origem do mundo e dos seres” (BARRETO, J. P., no prelo).

O que fortalece a minha caminhada como acadêmico é, principalmente, o fato de carregar comigo os conhecimentos transmitidos ouvidos pelo meu avô paterno. Mesmo morando há duas décadas na cidade de Manaus venho expressando em minha língua, e tenho a facilidade de escrever a língua aprendida desde pequeno. Carrego essa tradição dos indígenas de jamais esquecer a fala da língua (Ibid., p. 10).

Como disse acima, não tenho a pretensão, neste trabalho, de elaborar uma reflexão sobre a trajetória escolar dos povos indígenas do Alto Rio Negro¹⁷⁶. Tampouco me proponho a construir uma análise etnográfica acerca dos modos de viver e conhecer desses povos, o que demandaria um trabalho a parte¹⁷⁷. Espero, apenas, ter deixado evidente que a formação escolar é parte significativa da vida dessas pessoas desde há muito tempo, e que a procura por dar continuidade a ela, por meio da formação acadêmica na universidade, sobretudo na Antropologia, é mais do que uma simples contingência histórica. Ela demonstra as formas de atuação dos povos indígenas ao processarem suas histórias de contato e de relações com as instituições não indígenas, como parte das transformações atualizadas nos seus modos de vida e de conhecimento.

Não me parece, portanto, nem um pouco fortuito que, de todos os povos indígenas do país, os/as estudantes que mais procuram e acessam as universidades são justamente estudantes do Alto Rio Negro (entre eles, Yepamahsã [Tukano]) e estudantes Terena, do Mato Grosso do Sul (conforme vimos acima nos dados do balanço de Paladino [2016]). Podemos acessar novamente o trabalho de Santos (2016), já mobilizado no capítulo anterior, que acompanhou experiências de estudantes indígenas nas universidades do Estado do Mato Grosso do Sul, para entender melhor essa ponderação.

Santos afirma que uma das “descobertas etnográficas”¹⁷⁸ de sua pesquisa se configura na relação existente entre as duas modalidades de acesso de estudantes indígenas às universidades (em cursos regulares e em licenciaturas interculturais) e a procura de estudantes Terena predominantemente (e massivamente) pela primeira enquanto estudantes Guarani e Kaiowá optam pela segunda. Assim, a respeito dos/as acadêmicos/as Terena, ele afirma:

[...] o ato de ingressar em cursos universitários regulares, parece estar ligado a uma disposição muito própria dos Terena de ir em busca de melhores e mais amplas posições no mundo “lá fora”; visam *dominar* a linguagem do

¹⁷⁶ Para tanto, sugiro consultar os trabalhos de Luciano (2014, 2011), Cabalzar (2012), Rezende (2007), entre outros.

¹⁷⁷ Afora já existir uma vasta e rica produção antropológica acerca dos povos indígenas dessa região, incluindo as recentes produções acadêmicas de antropólogos/as indígenas. Sugiro consultar: Azevedo (2016), Maia (2016), Oliveira (2016), Angelo (2016), Barreto, J. P. (2013), Fonseca (2013), Barreto, J. R. (2012), Cabalzar (2010), Lolli (2010), Andreollo (2010, 2012, 2006), Hugh-Jones (1979, 2001, 2002), entre muitos outros.

¹⁷⁸ Sobre “descoberta etnográfica”, ver Santos (2016).

outro e, com isso, *conquistar* espaços de maneira estratégica, eficiente e própria (SANTOS, 2016, p. 209, grifos nossos).

Essa *conduta* (Ibid., p. 208) propriamente Terena de dominância do “mundo ‘lá fora’” explica, segundo o autor, não somente a preferência pelo acesso aos cursos regulares no ensino superior, mas também “uma ênfase na reivindicação por políticas de *permanência*, materializadas sobretudo no programa Redes de Saberes, que trouxe visibilidade e consolidou a conquista de um espaço indígena no ensino superior” (Ibid.). Portanto, não se trata de desconsiderar o papel fundamental dos órgãos e programas institucionais nas experiências dos/as estudantes Terena, mas de se atentar, especialmente, para os *modos* Terena de se relacionar com todos esses atores do contexto universitário. Isso porque, conforme ele afirma, a *conduta* Terena atualizada na intensa procura pelo ensino superior “está ligada a um adensamento notável de relações com múltiplas parcelas do mundo *purutuya* [“brancos” ou “civilizados”] que vem sendo processado pelos Terena já há algum tempo” (Ibid.).

As experiências dos/as acadêmicos Kaiowá e Guarani, por sua vez, produzem um interessante efeito de contraste que deixa ainda mais evidente as diferenças entre os modos de ser desses povos indígenas, atualizadas nos modos de acessar e experienciar a formação universitária. Segundo aponta Santos, acadêmicos/as Kaiowá e Guarani se engajaram na formação no ensino superior, predominantemente, após a criação da licenciatura intercultural *Teko Arandu*, ocorrida em 2006. O *Teko Arandu*, por ser um curso voltado exclusivamente à formação de professores/as Kaiowá e Guarani, difere-se sobremaneira dos cursos regulares. Desse modo, para Santos:

[...] ele aparece como um projeto alternativo, que possibilita relações de outra ordem com o mundo *karai* (‘brancos’, ‘não indígenas’). Tais relações envolvem a produção de enunciados e práticas reflexivas, diferentes maneiras de transitar entre o *ore reko* e o *karai reko* (‘nosso sistema’, ‘sistema dos brancos’). Parece haver, assim, uma ênfase na existência de sistemas diferentes, acompanhada de uma disposição favorável à experimentação de pontes e conexões entre eles (p. 209, grifos nossos).

Mobilizamos o trabalho de Santos para argumentar que os diferentes modos de engajamento dos povos indígenas na formação escolar, incluindo a continuidade dos estudos no ensino superior (graduação e pós-graduação), estão relacionados aos modos de ser e de conhecer desses grupos, assim como aos modos pelos quais, historicamente, eles constroem suas relações com as instituições não indígenas. Estudantes Terena não apenas acessam as universidades, eles/as a *conquistam*. Tomam a prática escolar e acadêmica como uma importante estratégia de ampliar as relações com o mundo “lá fora”. De uma perspectiva

diferente, estudantes Guarani e Kaiowá preferem construir relações de outra ordem com o “sistema dos brancos”, seguindo outro movimento.

Povos indígenas do Alto Rio Negro, por seu turno, também apresentam um interesse massivo e intenso pelo ensino superior (como vimos nos dados e relatos e reflexões acima), motivado por estratégias e perspectivas distintas. Parece-me que, especificamente entre os pós-graduandos Yepamahsã (Tukano) que acompanhei neste trabalho, a Antropologia se mostra como uma nova possibilidade de aproximação aos seus modos de saber, uma via possível de acesso aos conhecimentos e ao “pensamento yepamahsã (tukano)”. Em certa ocasião, quando confrontados sobre o porquê de insistirem na “Ciência” (em contraposição a formas não acadêmicas de expressar conhecimentos, como pelas artes, músicas etc.), o professor Gilton Mendes dos Santos – que orienta alguns desses estudantes, compartilhando com eles projetos e aprendizados já há algum tempo – respondeu, entre outras coisas, que eles teriam um “fascínio pelo pensamento”.

Essa resposta do prof. Gilton nos ajuda a lembrar os pontos levantados mais acima. Primeiramente, que as motivações nas escolhas de estudantes indígenas por seus percursos de formação acadêmica estão estritamente conectadas às suas trajetórias de vida. E, em segundo lugar, que essas trajetórias e experiências de vida são mobilizadas como recursos metodológicos nas pesquisas desses/as estudantes (conforme apontam Gallois et al. [2016]). Espero, assim, aprofundar esses apontamentos ao refletir mais diretamente em torno das experiências dos pós-graduandos Yepamahsã (Tukano), no tópico mais a frente.

Ao concluir o seu balanço, Paladino (2016) lança alguns questionamentos para debate. Vejamos um deles de grande relevância para este trabalho:

Nota-se que, no caso brasileiro, a produção acadêmica indígena *não rompe* com as teorias e as visões dos pesquisadores não índios – à diferença do que acontece em outros países. Assim, não se revela a existência de *epistemologias diferenciadas*, embora, sim, apareçam, em alguns casos, perspectivas e pontos de vista originais e sumamente ricos. Caberia indagar se esse fato deve-se à própria estrutura do texto acadêmico que limita pelo seu próprio formato e estilo a expressão de epistemologias e tradições de conhecimento que possuem outra lógica de apreensão, construção e circulação. Ou se é também uma limitação dos próprios orientadores que não estão preparados para acompanhar aos estudantes no tão mencionado “diálogo de saberes” (p. 118, grifos nossos).

Ela não apresenta, contudo, referências às produções acadêmicas feitas por indígenas de outros países, tampouco uma explicitação de quais são os casos que apresentaram “perspectivas e pontos de vista originais” entre os trabalhos por ela coletados. Mas, a questão

levantada é crucial: como possibilitar, por meio da formação e produção acadêmica, uma articulação entre distintos modos de conhecer? No capítulo anterior, começamos a refletir sobre isso, e daremos, agora, continuidade. Pois, ainda que os/as professores/as orientadores/as estejam mais diretamente implicados/as nesse movimento, como aponta Paladino, acredito que cabe a todos/as nós, acadêmicos/as não indígenas e indígenas, questionar-nos se estamos preparados/as para isso. Ou, mais que isso, como é possível estarmos preparados/as.

Felipe S. M. Cruz (Tuxá), Mestre em Antropologia, apresenta questionamentos semelhantes, ao refletir sobre o acesso de estudantes indígenas às universidades. Desse modo, ele afirma: “percebi na comunidade acadêmica uma retórica de inserção que pararia no acesso. Este se apresentaria como um fim em si mesmo, ainda que se pretenda evidenciar a partir dele um projeto de ‘universidade plural’” (CRUZ, 2016, p. 09). Para que esse projeto pudesse ser efetivado, segundo ele, seriam 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 (Ibid., p. 10/11, grifo nosso).

As experiências de estudantes indígenas de pós-graduação, acompanhadas neste trabalho e refletidas nos tópicos seguintes, apresentam, a meu ver, tentativas, experimentos, ainda pontuais e recentes e, sobretudo, carregados de desafios, para propostas como essas, de “aberturas epistêmicas” e/ou “epistemologias diferenciadas”¹⁷⁹; ou ainda, como prefiro dizer, de articulações e composições de modos de conhecer.

Por fim, gostaria de destacar um último ponto do balanço de Paladino (2016), que nos conecta ao tópico seguinte deste trabalho. Ainda a respeito das teorias mobilizadas nas produções acadêmicas coletadas, a autora aponta que elas tendem a seguir as áreas dos programas de pós-graduação em que os trabalhos se inserem, predominando discussões teóricas próprias das Ciências Sociais e, especialmente, da Antropologia (inclusive em trabalhos de autores/as indígenas de outras áreas). De um modo geral, a autora percebe que essas teorias são utilizadas para fundamentar ou elucidar as reflexões realizadas pelos/as autores/as indígenas, sendo raros os trabalhos que as questionam. Ela percebe que alguns conceitos predominam nas análises, como: “Povos indígenas; Autodeterminação; Autonomia,

¹⁷⁹ Parece-me que “epistemologia” tem se tornado um novo conceito presente nos trabalhos que debatem sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades. Muitas vezes, seguindo-se a mesma tendência do que se costumava fazer com as ideias de “conhecimento” e “cultura” (ou “interculturalidade”), aplica-se um conceito bastante complexo, porém de modo pouco aprofundado.

Território; Desenvolvimento sustentável e etnodesenvolvimento; Conhecimentos tradicionais; Educação diferenciada; Interculturalidade”. Sobre o modo como eles são mobilizados, a autora afirma:

Geralmente contrastam a forma de esses conceitos serem caracterizados pela literatura com a forma em que seu próprio povo, grupo de parentesco ou comunidade os vivenciam. Assim, mostram como conceitos das Ciências Sociais têm impacto e eficácia tanto nas políticas públicas, quanto na vida dos povos indígenas (Ibid., p. 110).

Esse me parece um exercício de reflexão muito próprio das Ciências Sociais, especialmente, da Antropologia. De fato, Paladino observa que a metodologia comum a todos os trabalhos é a qualitativa, com destaque para realização de trabalho de campo, utilizando-se como técnicas “a observação participante e a realização de entrevistas formais e informais, em menor medida a aplicação de questionários” (Ibid., p. 114). Ela afirma que, em geral, trata-se de “inserções curtas” em campo, o que, segundo ela, “contrasta com o trabalho de campo tipo malinowskiano, o qual suporia longas estadias no local de pesquisa” (Ibid.). Porém, Paladino sublinha que “como eles são membros dessas comunidades, lhes é possível verificar ou aprofundar questões que eles já conheciam ou acompanhavam previamente aos estudos de pós-graduação” e, assim, eles/as demonstrariam “uma participação contínua e observação resultante de um envolvimento na comunidade ou na realidade estudada ao longo de muitos anos” (Ibid.).

Penso que é imprescindível problematizar melhor esse aspecto, sustentado pela autora, de que o “envolvimento na comunidade ou na realidade estudada” possibilitaria uma posição privilegiada de realização da pesquisa. Sobretudo, porque devemos nos atentar para o fato de que esse “envolvimento” não ocorria nos mesmos termos anteriormente à realização da pesquisa; ou seja, na condição de pesquisador/a. Essa nova condição levanta questões de várias ordens (epistemológicas e políticas), especialmente, quando se trata de práticas de pesquisa em Antropologia.

Esse é um dos pontos de reflexão centrais nas experiências que acompanhei em minha pesquisa, conforme apresentarei em seguir. Realmente, os pós-graduandos Yepamahsã (Tukano) argumentam que não se trata apenas de uma questão de “participação” na comunidade, mas de uma *relação pessoal* com essa realidade – manifesta na escolha de seus principais interlocutores da pesquisa como sendo seus familiares mais próximos, geralmente seus pais, ou outras pessoas consideradas como detentoras de conhecimentos (e que, por motivos que refletiremos a seguir, podem/desejam transmiti-los a eles). Paladino não deixa de apontar esse fato, contudo, sem desenvolvê-lo. Ela apenas observa que os trabalhos coletados

se apoiam em depoimentos “de moradores indígenas, com especial ênfase nos conhecimentos dos anciãos ou nas falas das lideranças. Os informantes ou interlocutores da pesquisa são quase todos parentes, membros do mesmo clã ou facção” (Ibid., p. 114). Mas, afinal, o que isso nos diz sobre essas pesquisas e produções de autores/as indígenas? Quais são as implicações desse investimento nas relações pessoais/familiares para a própria produção das pesquisas, em comparação com as produções acadêmicas feitas por autores/as não indígenas? Trata-se de um debate fundamental que buscamos aprofundar nos próximos tópicos.

Concluo este panorama de informações e questões em torno da presença de estudantes indígenas na pós-graduação ressaltando a relevância do balanço construído por Paladino (2016), em cujos dados baseei-me para construir um breve panorama do cenário que envolve a presença de estudantes indígenas na pós-graduação (*stricto sensu*) no Brasil. Reafirmo que a intenção audaciosa da autora foi apresentar uma análise inicial da produção acadêmica feita por autores/as indígenas, ressaltando alguns pontos que considerou mais relevantes. Ela não pretendia, portanto, esgotar a análise sobre eles, o que, certamente, não caberia em um único artigo. Ademais, relembramos que a produção acadêmica coletada por ela refere-se a trabalhos concluídos até o ano de 2012, não incluindo produções mais recentes, como, por exemplo, as dissertações de Mestrado dos pós-graduandos indígenas as quais nos debruçaremos mais detalhadamente no último tópico deste capítulo.

Seguimos, então, procurando debater com mais profundidade algumas questões apenas pinceladas até o momento.

4.2. Apontamentos iniciais em torno de propostas de “antropologia indígena”

Como vimos acima, no contexto brasileiro é recente a procura de estudantes indígenas por formação acadêmica na área de Antropologia, diferentemente do que ocorre há mais tempo em outros países¹⁸⁰. Atualmente, contudo, esse interesse vem crescendo, o que se deve, em parte, às novas possibilidades de acesso por meio de ações afirmativas, mas, sobretudo, ao que me parece, por uma crítica à própria disciplina, exigindo que ela faça uma reflexão sobre si mesma, que revise seus próprios métodos, conceitos e sua história, como sugere Luciano (2008), que se “descolonize”.

Apesar de no Brasil ser um cenário recente, propostas em torno do que se tem denominado como “antropologia indígena” ou “antropologia nativa”¹⁸¹ já existem e são debatidas em outros países, pelo menos, desde o final da década de 1970.

Há muitas distinções, contudo, entre o que se faz/discute nesses outros lugares/experiências e o atual contexto antropológico acadêmico brasileiro (que, por si só, já apresenta uma variedade de abordagens teórico-metodológicas no campo de estudos entre povos indígenas, conhecido, no país, como “etnologia”). Sem deixar de considerar as características próprias do cenário brasileiro, fruto do histórico de relações entre povos indígenas e o meio acadêmico/indigenista¹⁸², gostaria de pontuar rapidamente algumas discussões presentes em outros países. A intenção é somente não ignorar o fato de que esse debate em torno do que pode ser uma “antropologia indígena” não começou aqui, no Brasil, tampouco é recente.

Em julho de 1978, ocorreu na Áustria um encontro promovido pela Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, com a presença de 20 participantes de 17 países, que se reuniram para apresentar trabalhos e discutir assuntos relacionados à “antropologia indígena” nos países “não-Ocidentais”. Hussein Fahim e Katherine Helmer (1980) publicaram um balanço desse encontro. Os/as autores/as iniciam a análise com um esclarecimento a respeito do termo “antropologia indígena”, proposto como: “uma noção [working concept] que se refere à prática de antropologia em *país, sociedade e/ou grupo étnico nativos*” (p. 644, grifo nosso)¹⁸³. E também afirmam que consideram apropriado o uso do rótulo “não-Ocidental [non-Western]” para a proposta do simpósio, porque, segundo eles, “a Antropologia

¹⁸⁰ Como, por exemplo, Estados Unidos, Nova Zelândia, México, entre outros, como veremos a seguir.

¹⁸¹ Cf. Kuwayama (2003).

¹⁸² Que não pretendo abordar aqui, mas sugiro o recente e renovado balanço apresentado por Gallois et al (2016).

¹⁸³ “[...] a working concept referring to the practice of anthropology in one’s native country, society, and/or ethnic group”.

se originou e se desenvolveu em um meio intelectual, econômico e político Ocidental e o crescimento do número de antropólogos/as treinados/as e operando fora dessa tradição tem levantado novos assuntos dentro da disciplina” (Ibid.)¹⁸⁴. Takami Kuwayama (2003) observa que essa mesma discussão ocorreu em países da Ásia e da África que estavam em processo de construção da nação (“nation-building”) e que passaram a identificar problemas que os quadros intelectuais Ocidentais não eram capazes de solucionar, “demonstrando uma séria lacuna entre as teorias Ocidentais e a realidade do Terceiro Mundo” (KUWAYAMA, 2003, p. 08)¹⁸⁵.

Talal Asad (1980), contudo, em seus comentários aos debates do encontro que acompanham a publicação de Fahim e Helmer (1980), critica a ideia de uma “antropologia não-Ocidental”, indagando se existiria, de fato, o seu oposto, ou seja, uma disciplina tal como “antropologia Ocidental”. Assim, ele diz: “Eu estou apenas afirmando se todos/as os/as Ocidentais que se chamam de antropólogos/as compartilham as mesmas premissas teóricas ou abordam seus problemas conceituais da mesma maneira” (ASAD, 1980, p. 661)¹⁸⁶. É uma questão elementar, pondera o autor, e que sempre devemos estar atentos, pois, em suas palavras: “não há de fato nenhuma *disciplina unificada* [single discipline] que define o trabalho de pessoas que são chamadas antropólogos/as Ocidentais. E o mesmo se aplica tão fortemente, senão mais, à ‘antropologia não-Ocidental’” (Ibid., grifo do autor)¹⁸⁷. Ele considera, ainda, que há grandes diferenças e até mesmo contradições dentro dessas supostas tradições da disciplina, que podem aproximar mais o trabalho de um “antropólogo/a Ocidental” ao trabalho de um “não-Ocidental”, do que entre o que é produzido nos quadros de uma dita “antropologia Ocidental”.

Tendo essa crítica em mente, voltamos ao texto de Fahim e Helmer (1980) para observar que um dos argumentos principais dos/as autores/as a favor de uma “antropologia indígena” é devido à possibilidade de antropólogos/as indígenas atuarem na defesa de projetos de “desenvolvimentismo nacional”, com a preocupação de se atentarem melhor às demandas e expectativas “locais” (note-se que, para o contexto abordado pelos/as autores/as, “desenvolvimentismo” era algo positivo). Assim, eles/as afirmam: “Muitos países que antes constituíam lugares favoráveis ao trabalho de campo de antropólogos/as Ocidentais, estão se

¹⁸⁴ “[...] anthropology had originated and developed in a Western intellectual, economic, and political milieu and the increasing number of anthropologists trained and operating outside this tradition has raised new issues within the discipline”.

¹⁸⁵ “[...] demonstrating a serious gap between Western theory and the reality of the Third World”.

¹⁸⁶ “I am simply asking whether all the Westerners who call themselves anthropologists share the same theoretical assumptions or approach their conceptual problems in the same way”.

¹⁸⁷ “[...] there is in fact no *single discipline* which defines the work of people who are called Western anthropologists. And this applies just as strongly, if no more so, to non-Western anthropology”.

tornando nações desenvolvidas politicamente sensíveis. Como resultado, começam a restringir a pesquisa antropológica estrangeira [...]” (Ibid., p. 645) ¹⁸⁸. No entanto, eles/as também observam que, conforme os debates apresentados no encontro, essa restrição nem sempre apresentou situações de melhoras para as comunidades de alguns locais. Citam o caso do México como exemplo, em que desde a década de 1940 antropólogos/as “locais” eram contratados/as pelo governo para o desenvolvimento de projetos e, em contrapartida, deveriam produzir pesquisas que legitimassem tais projetos e que garantissem a participação da população “local”. No entanto, ao perceberem as consequências negativas de tais projetos, esses/as profissionais se dissociaram deles, retornaram às universidades e se tornaram pessoas críticas ao modelo de desenvolvimento realizado no país ¹⁸⁹. Depreende-se disso que não se trata do simples fato de ser morador/a ou não do país/local onde se faz a pesquisa, e sim das premissas (conceituais/teóricas/metodológicas/políticas) que estão por trás do trabalho.

Louise Morauta (1979), nessa mesma época, analisa as pesquisas etnográficas realizadas por mais de cem anos por “pesquisadores/as estrangeiros/as” no (atual) Estado Independente da Papua Nova Guiné, propondo “apresentar evidência de que hoje a antropologia nas mãos dos/as Papua Nova Guineses está sendo *descolonizada* em um sentido mais fundamental do que até agora foi descrito” (p. 561, grifo nosso) ¹⁹⁰. Segundo ela, essa antropologia estaria “explorando maneiras de *revisar* aproximações e modelos oferecidos por esses/as estrangeiros/as” (Ibid., grifo nosso) ¹⁹¹. As principais críticas ao que chama de “antropologia estrangeira” referem-se a três pontos: à exploração profissional e econômica das populações locais, ao roubo de artefatos locais e às distorções e incompreensões presentes nos conteúdos dos trabalhos acadêmicos. Com relação às suas defesas por uma antropologia feita por pesquisadores/as “não-estrangeiros” (ou, no caso, por Papua Nova Guineses), a principal delas seria oferecer um *retorno* adequado de suas pesquisas, que contribuísse para as “comunidades locais”. A autora insiste também que a maior demanda por “antropólogos/as nativos/as” se daria pelo fato de eles/as serem mais atuantes e ativistas em relação às “necessidades locais”. Trata-se de uma postura, apresentada pela autora, em favor de um

¹⁸⁸ “Many of the countries that previously constituted favorable settings for Western anthropologist’s fieldwork have become politically sensitive developing nations. As a result, they have set restrictions on foreign anthropological research [...]”.

¹⁸⁹ Para um contraponto muito interessante com relação a essa experiência, podemos citar o caso de Gersem Luciano dos Santos (Baniwa), Doutor em Antropologia, que em sua pesquisa de Mestrado (LUCIANO, 2006) buscou entender porque as comunidades indígenas do Alto Rio Negro, seu local de origem, se interessavam tanto por projetos de “desenvolvimento”, ou “desenvolvimento sustentável”.

¹⁹⁰ “[...] to present evidence that anthropology in the hands of Papua New Guineans today is being decolonized in a more fundamental sense than has so far been described”.

¹⁹¹ “[...] exploring ways of *revising* the approaches and role models offered by these foreigners”.

movimento que ganhou força na época: a “descolonização da antropologia” (e também de outras disciplinas).

Vinte anos depois, Linda T. Smith (1999), professora Maori da University of Waikato/Nova Zelândia, apresenta em seu livro *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People* uma análise crítica acerca do papel e dos impactos da “pesquisa acadêmica Ocidental” desempenhada nos processos de colonização entre povos indígenas/nativos. A autora refere-se às pesquisas como “um lugar significativo de conflito entre os interesses e os modos de saber do Oeste e os interesses e modos de *resistir* do Outro” (SMITH, 199, p. 02, grifo nosso) ¹⁹², acrescentando que “neste exemplo, o Outro está constituído com um nome, um rosto, uma identidade particular, denominada *povos indígenas*” (Ibid., grifo da autora) ¹⁹³. Desse modo, o ponto principal levantado por Smith é situar a prática de pesquisa acadêmica em um contexto histórico, político e cultural, chamando a atenção para o fato de que “as pesquisas não são um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo e que ocorre em um conjunto de condições políticas e sociais” (Ibid., p. 04) ¹⁹⁴. Assim, ela apresenta uma proposta em favor da “descolonização de metodologias”, possível de ser realizada, especialmente, por “pesquisadores/as nativos/as”, em contraste com os trabalhos feitos por “colonizadores/as”. A autora observa, contudo, que “um número crescente desses/as pesquisadores/as se define como indígena, embora seu treinamento tenha sido principalmente dentro da academia ocidental e a partir de metodologias disciplinares específicas” (Ibid., p. 05) ¹⁹⁵. Sua proposta de “descolonização de metodologias” não consiste em um manual de como fazer pesquisa, e sim, em maneiras mais “éticas” de construir a pesquisa; sugerindo, inclusive, alguns assuntos mais interessantes e urgentes para as comunidades indígenas locais. Com isso, Smith ressalta que parte do projeto do livro diz respeito ao movimento de *retorno* das pesquisas “(researching-back)”, a partir do qual ela coloca algumas perguntas, como: “A quem a pesquisa pertence? A quais interesses ela serve? Quem se beneficia dela? Quem projetou suas questões e enquadrou seu escopo? Quem vai realizá-la? Quem vai escrever sobre ela? Como seus resultados serão disseminados?” (Ibid., p. 10). Questões essenciais, segundo a autora, para que possa haver uma “descolonização” da prática de pesquisa acadêmica.

¹⁹² “[...] a significant site of struggle between the interests and ways of knowing of the West and the interests and ways of resisting of the Other”.

¹⁹³ “In this example, the Other has been constituted with a name, a face, a particular identity, namely *indigenous peoples*”.

¹⁹⁴ “[...] research is not an innocent or distant academic exercise but an activity that has something at stake and that occurs in a set of political and social conditions”.

¹⁹⁵ “A growing number of these researchers define themselves as indigenous, although their training has been primarily within the Western academy and specific disciplinary methodologies”.

Podemos encontrar algumas semelhanças com o contexto brasileiro de pesquisa acadêmica. Mariana Paladino (2016), no balanço das produções acadêmicas de autores/as indígenas comentado no tópico anterior, também percebe que os procedimentos éticos são apontados por eles/as como um compromisso central das pesquisas. Ela nota, em especial, que há uma preocupação em se diferenciar das características que atribuem às pesquisas feitas por não indígenas, entre elas, exatamente a questão da falta de “retorno”. Reproduzimos o exemplo fornecido por ela:

Lembro que vários pesquisadores passaram na região e o produto nunca foi conhecido pelos informantes, fora alguns mais recentes. Talvez por ser um trabalho acadêmico e dirigido somente para os acadêmicos que compreendem as teorias antropológicas. Também não queremos generalizar todos os pesquisadores, pois há vários que continuam a se preocupar em colaborar, de alguma maneira, com os seus antigos objetos de pesquisa (Israel Fontes Dutra [Tukano], 2010, p. 119 citado por PALADINO, 2016, p. 117).

Há cerca de uma década, em junho de 2008, Gersem Luciano Baniwa apresentava uma conferência na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, intitulada *Antropologia Indígena: o Caminho da Descolonização e da Autonomia Indígena*. Na ocasião, Gersem iniciou sua fala utilizando a expressão “militância antropológica”, afirmando que se tratava de uma provocação porque entendia a “histórica proximidade da antropologia e do indigenismo no Brasil por meio de muitos excelentes antropólogos [que] que foram muito mais aliados, parceiros e cúmplices de processos de luta e de resistência indígena” (LUCIANO, 2008, p. 02). Sua apresentação discorreu acerca das diferenças entre as “características e pressupostos dos conhecimentos baniwa” e o modo como o “sistema de organização” desses conhecimentos “pode contribuir para repensar o sistema acadêmico moderno” (Ibid., p. 08). Assim, ele defendeu o que anunciou como uma “Ciência Antropológica Indígena Intercultural Descolonizada”, que se constituiria por:

1) reabilitar o senso comum e os conhecimentos tradicionais, dando sentido real, empírico, espiritual e filosóficos à nossa vida; 2) que a disciplina ceda lugar à *indisciplina metodológica* para dar lugar à diversidade, ao inesperado, ao sonho humano, ao possível e sobretudo à busca pelo desconhecido e pela liberdade de pensar, de fazer e de viver; e de estimular e valorizar o espontâneo, o que não é conduzido, pelos dogmas criados e impostos, para que o homem recupere sua capacidade de pensar, inventar, criar, acertar e errar, enfim, ser humano e não máquina ou peça de uma máquina pré-moldada, ou seja, humano como humano ou índio como índio (Ibid., p.10).

Em outro momento, Gersem Luciano Baniwa se posiciona mais criticamente acerca do papel desempenhado por antropólogos/as, sobretudo dos quadros do indigenismo brasileiro,

ao caracterizar como “a terceira fase da tutela” a relação estabelecida entre as organizações não governamentais dirigidas por antropólogos/as não indígenas e os povos indígenas (LUCIANO, 2009, p. 192). Segundo ele, “os assessores [não indígenas] continuam exercendo o papel de porta-vozes dos povos indígenas e reivindicando legitimidade desse papel, e os povos indígenas se acomodam e se sentem mais seguros e protegidos por terceiros a ter que ‘se virar’ para defender seus direitos e interesses” (Ibid.). Desse modo, o autor acredita que a formação acadêmica de indígenas, na Antropologia e em outras áreas, não será suficiente para garantir a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas se não romper com as “diferentes formas de tutela e colonização”.

Os desafios ainda são muitos e sérios. O principal é como as comunidades e as organizações indígenas podem aproveitar o potencial dos emergentes acadêmicos indígenas. Sustento que, para dar o primeiro passo, é necessário romper a muralha tutelar e colonialista dos indigenistas não indígenas, na sua maioria antropólogos, que continuam tutores, porta-vozes e consultores para tratar de questões dos povos indígenas, e repensar o novo papel das ONGS. Em segundo lugar, é necessário romper o dogmatismo e o autoritarismo da ciência acadêmica, para dar lugar ao diálogo de saberes diferentes, mas equivalentes (LUCIANO, 2009, p. 202).

Mais recentemente, em 2014, em Conferência da 29ª. Reunião Brasileira de Antropologia, Gersem Luciano Baniwa reforça sua posição de “indígena antropólogo”, defendendo que “o indígena antropólogo, por ser membro de uma coletividade particular, [tem como] tarefa profissional ou intelectual apoiar e reforçar as lutas de suas comunidades” (LUCIANO, 2015, p. 237). Assim, a antropologia apresenta-se, segundo ele, como uma possibilidade de “conhecimento sobre o mundo do branco”, devido aos seus “valores e riquezas patrimoniais incalculáveis de conhecimentos, de informações e de iniciativas políticas, formativas e práticas de grande relevância para a vida dos povos indígenas” (Ibid., p. 236). Contudo, ele afirma que, para que “indígenas antropólogos” garantam seu protagonismo dentro da disciplina, precisam “romper algumas barreiras clássicas das teorias e práticas antropológicas vigentes, aproveitando-se das próprias potencialidades do campo” (Ibid., p. 238). Entre essas barreiras, Gersem identifica a “cientificidade etnográfica”, que deve ser questionada em sua autoridade por antropólogos/as indígenas, apontando ainda que, em relação a isso, “os antropólogos [não indígenas] estão muito pouco dispostos a aceitar com tranquilidade” (Ibid., p. 236).

Nessa mesma ocasião, Tônico Benites, apresentando-se como “antropólogo indígena” e pesquisador junto às comunidades Guarani e Kaiowá, do Estado do Mato Grosso do Sul, defende que antropólogos/as indígenas “não podem se desvincular tanto de seu povo

pesquisado quanto de estudos antropológicos e do grupo de pesquisadores da área de Antropologia” (BENITES, 2015, p. 246). Benites posiciona os/as antropólogos não indígenas como importantes aliados/as dos povos indígenas nas garantias de seus direitos, especialmente, no contexto de conflitos territoriais que se acirraram entre os povos indígenas do seu Estado e fazendeiros locais. Ademais, ele percebe também como uma tarefa central dos/as antropólogos/as indígenas “a desconstrução ou descolonização das imagens preconceituosas e negativas dos modos de vida dos povos indígenas cristalizadas historicamente na educação brasileira” (Ibid., p. 247). Benites, por fim, observa que a posição de antropólogos/as indígenas – “uma conjunção de posições certamente nova para a antropologia brasileira” (Ibid., p. 245) – é desafiadora, pois acarreta em uma grande responsabilidade diante dos povos indígenas, que esperam cada vez mais deles/as soluções possíveis para suas demandas.

A fala dos dois autores antropólogos indígenas (ou indígenas antropólogos) transparece uma ideia de apropriação da antropologia, sobretudo, em seu caráter instrumental, defendida como ferramenta importante na concretização das demandas dos povos indígenas. Parece-me que, do ponto de vista dos autores, esse é um possível entendimento acerca de um “retorno” mais adequado da prática antropológica para os povos indígenas, em que antropólogos/as indígenas estariam mais sensíveis e comprometidos/as a oferecer.

Contudo, a ideia do “retorno” pode ter entendimentos distintos. Márcia Nunes Maciel (Márcia Mura) entende que sua tese de Doutorado em História Social, ao buscar traduzir as expectativas das comunidades indígenas – das quais ela faz parte –, torna-se um instrumento útil; colocando-se, especialmente, “à disposição para construir possibilidades de valorizações políticas e culturais” (MACIEL, 2016, p. 813).

Como já vimos no tópico anterior e voltaremos a discutir no próximo, os antropólogos Yepamahsã (Tukano) mobilizam a antropologia como uma forma de conhecimento possível para instigar uma *reflexividade* em torno do sistema de conhecimentos Yepamahsã (Tukano) (BARRETO J.P., no prelo). Propõem, assim, um exercício antropológico “onde a ‘tradução’ e os riscos dos ‘equivocos’ são de *outra ordem*”, na afirmação de Dagoberto L. Azevedo (AZEVEDO, 2016, p. 23, grifo nosso). Gabriel S. Maia, por sua vez, afirma ser necessário esse exercício porque, para ele, a “antropologia ‘tradicional’ [não indígena] distorceu algumas vezes, por equivocos de tradução e por falta de uma *interlocução íntima e profunda* com os agentes de suas monografias, fatos importantes” (MAIA, p. 80, grifo nosso)¹⁹⁶. Além disso,

¹⁹⁶ “Não podemos mais traduzir importantes conceitos indígenas em coisas de pouco valor no “mundo de cá” do equivoco. Não podemos mais admitir que um conceito como *bahsese* seja traduzido como “benzimento” ou de

Dagoberto também enxerga nessa proposta, que constroem de modo coletivo, uma possibilidade de abrir novas conversas, onde não apenas antropólogos/as indígenas e não indígenas são convidados/as a participar, como também seus “parentes”, conforme afirma:

[...] mais importante do que ter concluído uma pesquisa antropológica reflexiva sobre um aspecto central da cultura e da socialidade *Yepamahsã*, estarei muito satisfeito se tudo isso vier a servir para provocar novos encontros e abrir outras conversas, reflexões e perspectivas. Seja por parte de meus colegas da academia que há muitos anos investem nesse exercício entre os povos do alto Rio Negro, do Rio Uaupés e do Rio Tiquié, seja por parte de meus parentes que agora poderão entrar na conversa dos antropólogos e se inspirarem para que a antropologia, a cultura e a imaginação conceitual *Yepamahsã* conjuntamente aumentem seus horizontes (AZEVEDO, 2016, p. 106).

Penso que essa proposta de uma tradução com equívocos “de outra ordem”, assim como de trazer “para a conversa” mais pessoas que podem se sentir envolvidas com a pesquisa, pode refletir a ideia de um possível “retorno” manifestada por esses antropólogos *Yepamahsã* (Tukano).

Contudo, devemos buscar entender *como* (e se) é possível realizar uma tradução “com equívocos de outra ordem”, nas palavras de Dagoberto L. Azevedo, e “uma interlocução íntima e profunda”, nas palavras de Gabriel S. Maia, e da mesma forma, *como* fazer para ampliar a conversa para além da esfera acadêmica. Ademais, interessa-nos refletir também sobre quais seriam as implicações dessa proposta para a disciplina antropológica. Ou seja, como afirma Kuwayama (2003), se para além de uma questão de métodos, ela constituiria uma questão epistemológica¹⁹⁷.

É necessário, portanto, que ao invés de toma-las por certo, problematizemos um pouco mais essas questões.

No âmbito dos debates acerca das possibilidades e/ou limites de uma *Antropologia em Casa*¹⁹⁸, Marilyn Strathern, em seu artigo *Os limites da autoantropologia* (2014 [1987]), inicia o texto citando dois trabalhos de pesquisadores/as que, apesar de se voltarem para “sua própria sociedade” refletem sobre a “inevitável distância social entre o acadêmico e o morador da aldeia” (STRATHERN, 2014, p. 133, grifo nosso). A autora ressalta que não se

miriãporã como jurupari, que tem a ver com o demônio. O sentido tukano de *miriãporã* está voltado para *Yemekã apokãse*, ou seja, a preparação dos lábios, momento em que o jovem adolescente, a partir de certa fase da vida fará o uso do conhecimento do *ukũse-kihti*, *bahsese* e *bahsamori* em benefício da comunidade” (MAIA, 2016, p. 15).

¹⁹⁷ “Because the problems posed by native academics – that we might call ‘professional others’ – have the potential to restructure anthropology, it is important to address native anthropology as an epistemological issue, not simply a methodological one” (KUWAYAMA, 2003, p. 09).

¹⁹⁸ *Anthropology at Home* é uma coletânea de ensaios publicada por Anthony Jackson (1987).

trata apenas de problemas morais, pois situações como essa colocam uma pergunta preliminar ao debate: “como se *conhece* quando se está em casa?” (Ibid., p.133, grifo da autora). Diante disso, ela considera uma forma de retirar o conceito de “casa” das impossíveis mensurações de graus de familiaridade do/a pesquisador/a com interlocutores/as da pesquisa. “O que se deve saber é se investigador-investigado estão *igualmente em casa*, por assim dizer, no que diz respeito aos *tipos de premissas* sobre a vida social que informam a investigação antropológica”, afirma Strathern (Ibid., p. 134, grifo nosso). E, assim, ela acrescenta a respeito do conceito de “autoantropologia”:

Autoantropologia, ou seja, a antropologia realizada no contexto social que a produziu, tem de fato distribuição *limitada*. As credenciais pessoais do/a antropólogo/a não nos dizem se ele/ela está em casa nesse sentido. Mas o que ele/ela afinal *escreve* diz se há *continuidade cultural entre os produtos* de seu trabalho e o que as pessoas da sociedade estudada *produzem em seus relatos sobre elas mesmas* (Ibid., grifos nossos).

Assim como os autores citados mais acima, Strathern afirma que uma implicação geral da antropologia “em casa” seria propiciar uma maior reflexividade, mas ela critica uma tendência de igualar reflexividade à autoconsciência elevada, afirmando que não se trata de um atributo pessoal (individual) do/a pesquisador/a, mas de uma *reflexividade conceitual*, “na medida em que o relato antropológico, *como* relato antropológico, devolve ou não para as pessoas as concepções que elas têm sobre si mesmas – aspecto que se aplica igualmente à etnografia e à análise antropológica” (Ibid., p. 135-136, grifo da autora). Note-se que essa ideia de “retorno” envolve tanto métodos quanto conceitos. Portanto, não é uma questão de devolver a informação como ela foi oferecida ao/à pesquisador/a, mas, segundo a autora, de um exercício “do processamento antropológico do ‘conhecimento’ informado por *conceitos* que *também* pertencem à sociedade e à cultura estudadas” (Ibid., p. 136, grifos nossos).

Eduardo Viveiros de Castro, no trabalho intitulado *O nativo relativo* (2002), apesar de não refletir exatamente sobre a concepção de uma antropologia “em casa” – e de não considerar, nesse seu texto, a possibilidade de pesquisadores/as indígenas na Antropologia acadêmica –, mas embebido da reflexão de Strathern, discorre sobre as regras do jogo antropológico e a *relação de sentido* entre o discurso do/a antropólogo/a e o discurso do/a “nativo/a”¹⁹⁹. Assim, ele analisa a possibilidade (e o desafio) de uma antropologia na qual, semelhante ao afirmado pela autora acima, “está uma ideia do conhecimento antropológico

¹⁹⁹ Termo utilizado pelo autor, conforme explica: “O ‘antropólogo’ é alguém que discorre sobre o discurso de um ‘nativo’. O nativo não precisa ser especialmente selvagem, ou tradicionalista, tampouco natural do lugar onde o antropólogo o encontra; o antropólogo não carece ser excessivamente civilizado, ou modernista, sequer estrangeiro sobre o povo o qual discorre. Os discursos, o do antropólogo e sobretudo o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 113).

como envolvendo a pressuposição fundamental de que *os procedimentos que caracterizam a investigação são conceitualmente da mesma ordem que os procedimentos investigados*” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 116-117, grifos nossos).

Desse modo, para os dois autores/as, a questão não está no fato de o/a antropólogo/a ser “de dentro” ou “de fora” (pertencer ao contexto local de pesquisa ou ser de fora dele), pois essa condição é relativa ao contexto da pesquisa, como também afirma Kuwayama (2003). Trata-se da possibilidade de estabelecer uma *relação de conhecimento (de sentido)* entre o discurso do/a antropólogo/a e o discurso dos/as interlocutores/as de pesquisa (as pessoas com as quais se realiza a pesquisa). Essa relação de conhecimento, no entanto, nada teria a ver com a concepção de “antropologia em casa” (ou de “autoantropologia”); ao contrário, no limite, ela impediria tal concepção, pelo fato de antropólogo/a e interlocutor/a de pesquisa, *em princípio*, possuírem relações diferentes com seus discursos²⁰⁰. Tal diferença, comenta Viveiros de Castro sobre os argumentos de Strathern, “ao mesmo tempo *condiciona* a relação entre os dois discursos e impõe *limites* a toda empresa de autoantropologia” (op. cit., p. 141).

Diante dessas reflexões, podemos colocar o seguinte questionamento: um/a antropólogo/a indígena que realiza pesquisas em seu próprio povo (comunidade/coletivo/família) estaria “em casa”? A qual “casa” estaríamos nos referindo, à “casa” como sendo o *campo* de pesquisa (o local da pesquisa, as pessoas que dela participam como interlocutoras) ou à “casa” como sendo a universidade ou a formação acadêmica (de onde ele/a retira as premissas da pesquisa, seus métodos de investigação e produção do trabalho)? Essas duas possíveis “casas” possuiriam a mesma ordem de problemas e/ou de conceitos?

Em sua dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Mutua Mehinaku (2010) percebe-se diante dessa encruzilhada. Sua proposta de trabalho envolveu tomar o conceito de *tetsualii* (palavra kuikuro que traduz como “mistura, misturado”) para construir uma descrição e uma análise da formação plurilíngue e multicultural dos povos indígenas do Alto Xingu (Mato Grosso). Mutua é filho de mãe Kuikuro, de língua karib, e de pai Mehinaku, de língua arawak; ele próprio, portanto, é *tetsualii*, uma mistura (MEHINAKU, 2010, p. 01). Seu material de pesquisa, segundo ele informa, é uma combinação do seu próprio conhecimento com dados coletados em campo, nas aldeias kuikuro (Ibid., p. 13). Diante disso, e da tarefa de “descobrir o conhecimento que estava ou ainda está escondido em mim” (Ibid.), e inspirado

²⁰⁰ “Ainda quando antropólogo e nativo compartilham a mesma cultura, a relação de sentido entre os dois discursos diferencia tal comunidade: a relação do antropólogo com sua cultura e a do nativo com a dele não é exatamente a mesma” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 114).

pelas reflexões de Strathern (1987) e pela proposta de “antropologia reversa” de Roy Wagner (1981), ele afirma:

Na experiência do mestrado tive a oportunidade de estudar na casa dos outros. Essa experiência despertou o que já tinha dentro de mim. Muitos antropólogos fazem pesquisa de campo nas casas dos outros. *Faço duas coisas: aprendi na minha casa e na casa dos outros.* Consegui entender a importância do trabalho de pesquisa. Os próprios pesquisados não têm a menor ideia de como será usado o conhecimento que foi produzido no espaço do outro. Eu quis pensar pela antropologia e pela linguística em mim mesmo e nas pessoas das quais eu venho e às quais eu pertença (MEHINAKU, 2010, p. 11, grifo nosso).

Uma tarefa não somente complexa, mas quase impossível, segundo Mehinaku (2010):

Quando traduzimos nossa língua para outra língua, a maior parte da tradução vai apenas aproximar a semântica das palavras e frases, sem jamais encontrar um equivalente exato. No caso dos conceitos, o antropólogo é sempre vítima de seus próprios conceitos ao buscar compreender os conceitos nativos. É um problema grave para a metodologia comparativa. Como fica, aliás, no meu caso em que os conceitos nativos são os meus conceitos e os conceitos antropológicos, que estou estudando, são os conceitos dos outros? *Como é possível fazer antropologia em casa quando a antropologia é da casa dos outros?* Muitas palavras são difíceis de traduzir em português, muitas vezes o conhecimento contido dentro de uma palavra (*aki*) é quase impossível de ser explicado em outra língua, muitas vezes o tradutor não consegue esclarecer, e o pesquisador que se vire, um quebra-cabeça para montar (ou desmontar) outro quebra-cabeça (Ibid., p. 13, grifo nosso).

O exemplo por ele utilizado, acerca dos limites da tradução, é bastante elucidativo:

Ukagaihagü, ‘meu caraíba’...ou sou dele?

Desde a chegada de Karl Von den Steinen, no final do século XIX, os *aneti* da aldeia chamam o pesquisador de ‘*ukagaihagü*’, meu caraíba, meu Branco. É a pessoa que traz presente para mim. O pesquisador é adotado pelo povo pesquisado, pode ouvir coisas íntima de seus pesquisados, que não sabem qual é intenção do pesquisador. O pesquisado é *otondeli* ‘tem dono’, ele é o nativo objeto de estudo do pesquisador (Ibid).

Gabriel S. Maia, antropólogo Yepamahsã (Tukano), também coloca esse problema dos desafios da tradução em vários momentos de sua dissertação, como nos trechos abaixo:

Nesse dia de *póose* de frutas, o *baya* com a participação de demais membros da comunidade se anima cantando a música de *kapiwaya* de *bu’sa bahsa* (penugem da pétala de flor), executa com o *amotise* (instrumentos), o *haiŋu* (pedaço de embaúba), e também o *kapiwaya* de *pehka bahsa*, com seu *amotika* (instrumento) *yāsaga* (maraca). O repertório musical é composto por letras em Tukano, de difícil tradução. A letra da música de *bu’sa bahsa* pode ser assim resumida:

Buyaku:

Diiyaa buuyako, buuyako, buuyako yaiwñ, buuyako, buuyako, buuyako yaiwñ, buuyakawa diakawa yaiwñ. Yaa buuyakori weekanoma, wayumari keeno buuyako yaiwñ buuyako yaiwñ diakawa yaiwñ (3X). Yaa, yaa, maa ññ maa ññ (assobio) maa (MAIA, 2016, p. 50, grifo nosso).

[...]

Em *Yehe wi'i*, a casa de garça, os *Yepamahsã* deixam suas peles de pássaro e liderados por *Doêtihiro*, seguem para o igarapé *Pôsaya* (igarape macucu), para alcançar o centro do mundo, *ãruári u'tu* (palavra difícil para tradução é uma expressão dos *utãmahsã*, seres quartzo). A palavra *Pôsaya* foi uma adaptação para a língua tukana da palavra dessana *Poyariya*, cuja tradução seria “metamorfose”, ou seja, esse nome foi dado a esse igarapé justamente porque ali os *Yepamahsã* retiram suas peles de pássaros e assumem a forma humana (Ibid., p. 87, grifo nosso).

Vemos, portanto, que no primeiro trecho ele não traduz a letra da música e, no segundo, ele aproxima a palavra à outra expressão.

Espero estar demonstrando que não se trata apenas de traduções de uma língua para a outra, mas de idiomas que carregam regimes distintos de conhecimento (e de relações, já que o conhecimento é sempre uma relação, como diz Viveiros de Castro, 2002).

Diante disso, voltando ao debate sobre “antropologia em casa”, podemos perguntar: estariam os dois antropólogos indígenas “em casa”? A casa pode ser dupla? É possível transitar por duas casas, ou regimes de conhecimentos distintos? A dissertação de mestrado, uma produção acadêmica, pertence a qual casa? Mutua Mehinaku também se coloca essas questões. E ele afirma que sim, que é possível aprender nas duas casas. Lembremos que ele mesmo é *tetsualii*, que já transita por idiomas diferentes. Gabriel S. Maia não parece se colocar essas dúvidas. Ele percebe os limites da tradução para o português, e opta por deixar a letra da música sem tradução. O mesmo ele faz com alguns *bahsese*²⁰¹ descritos em seu trabalho, escrevendo apenas ao final da descrição: “sem tradução”. Por que, então, manter em uma produção acadêmica, descrições sem tradução? Essa é uma questão, parece-me, extremamente pertinente para pensarmos para quem essas produções acadêmicas, dos antropólogos *Yepamahsã* (Tukano), são dirigidas. Uma vez que elas são *escritas*, ou seja, que acionam uma ferramenta de um regime particular de conhecimento (o regime escolar/acadêmico), estariam acessíveis apenas a acadêmicos/as e limitadas aos seus interesses? Ou manter na língua *yepamahsã* (tukano) descrições longas e intraduzíveis, de importantes eventos e procedimentos, sugere que elas podem gerar também interesse em

²⁰¹ Um dos elementos que compõem o tripé do *ukūse* (*kihti*, *bahsese* e *bahsamori*), o conjunto de conhecimentos *Yepamahsã*, segundo Gabriel Azevedo Maia (MAIA, 2016, p. 12).

outras pessoas? No próximo tópico, retomaremos essas questões, para refletir melhor sobre elas.

Deixo, aqui, apenas uma colocação de Dagoberto L. Azevedo, a respeito da intenção (conquistada pelos antropólogos Yepamahsã [tukano]) de escreverem a dissertação de Mestrado também em sua língua indígena, além do português:

[...] meus principais autores, aqueles que fundamentam minha dissertação, não escreveram livros. Eles são doutores, mas nos seus próprios termos, com suas próprias teorias e o que eu fiz foi uma tradução antropológica de uma pequena parte desses conhecimentos. Escrever na língua é uma forma, agora, de *seguir conversando com eles e todos os demais Yepamahsã* que por direito e reconhecimento oficial no Brasil poderão ler minha dissertação e, talvez, se inspirarem para falar desses meus “equivocos criativos” e traduções conceituais (AZEVEDO, 2016, p. 106).

Ao afirmar isso, Dagoberto L. Azevedo também demonstra que Alcida Ramos (2007) estava equivocada ao imaginar que o movimento de apropriação da prática antropológica acadêmica pelos povos indígenas resultaria apenas na produção de “auto-etnografias”, como certa vez ela afirmou:

Tudo indica que começa uma nova era em que os povos indígenas no Brasil (e alhures), depois de se apropriarem do papel de atores políticos, estão no processo de se apropriar também do principal produto dos etnógrafos, ou seja, as etnografias. Daqui em diante, os antropólogos poderão, cada vez mais, observar os primeiros resultados dos programas de educação intercultural que muitos ajudaram a criar e, com eles, o interesse crescente dos indígenas na escrita de auto-etnografias (RAMOS, 2007, p. 17).

Para que fique mais evidente o desacerto de Ramos (2007) acerca do caminho que ela previa que estudantes indígenas predominantemente trilhariam, vejamos o que ela intenta dizer por “auto-etnografia”:

[...] as auto-etnografias, que se saiba, não mostram nenhum compromisso perceptível com o lado acadêmico da antropologia e talvez nunca o façam se persistir a tendência de rejeitar qualquer emulação dos hábitos intelectuais do ocidente. Na atual fase de consciência étnica (insisto novamente em que me refiro ao contexto brasileiro), as auto-etnografias parecem dirigir-se à instrumentalização dos recursos étnicos a ser aplicados em contextos de política interétnica (RAMOS, 2007, p. 23).

Acredito que alguns exemplos acima demonstram que antropólogos/as indígenas estão também interessados pelo lado acadêmico da disciplina, pelos exercícios de tradução, de reflexividade. E que não se limitam, ao menos não em todos os casos, à dimensão da política interétnica.

Asad (1980, p. 661) também nos chama a atenção para o seguinte: “os antropólogos não fazem somente trabalho de campo, eles analisam material etnográfico, fazem comparações entre culturas (baseados nos relatos de outras pessoas) e até ocasionalmente criticam o trabalho de outros antropólogos”²⁰². Pois, então, por que entre antropólogos/as indígenas a etnografia seria o único interesse?

Por fim, retomemos rapidamente algumas considerações finais em torno das possibilidades e limites das propostas de “antropologia indígena” (“nativa” ou “em casa”), pois, restou-nos discutir um dos tópicos levantados pelos/as autores/as (não indígenas e indígenas) que trouxemos para esta discussão.

Trata-se do argumento acerca de uma maior habilidade que antropólogos/as indígenas teriam para coletar dados “íntimos” de pesquisa, devido à proximidade (pessoal) com o local da pesquisa e, sobretudo, à *relação pessoal* com os/as interlocutores/as da pesquisa. Para Fahim e Helmer (1980), essa característica conferiria ao/a pesquisador/a “nativo/a” uma maior *legitimidade* em sua pesquisa. Asad (1980), e outros autores/as, porém, coloca a seguinte questão: “o fato de eu dividir minha nacionalidade [cultura, sistema de conhecimento] com o objeto de pesquisa garante aos resultados do meu trabalho uma autoridade inquestionável?” (Ibid.)²⁰³. Também ao comentar sobre autoridade etnográfica e se referindo ao debate compilado por Clifford (1983) a respeito das formas de representação antropológica, Strathern (2014, p. 136) afirma que a questão parece estar “na maneira como a autoridade etnográfica é construída em referência às vozes daqueles que fornecem a informação e o papel que lhes é atribuído nos textos resultantes”. Evidenciando que, para ela, a preocupação não está nas “vozes” ou na “cumplicidade com os informantes”, mas “*de que tipo de atores se trata*” (Ibid., p. 137, grifo nosso). Ou seja, não importa somente o que as pessoas (interlocutoras da pesquisa) falam, mas a relação que possuem com o que falam, ou nas palavras da autora: “Sem saber como suas próprias palavras lhes ‘pertencem’, não podemos saber o que fazemos ao nos apropriar delas” (Ibid.).

Strathern segue, então, contando como em sua pesquisa na Melanésia a preocupação de seus “informantes” não era com os dados e informações que ela coletava, mas com o *prestígio* que ela sozinha ganharia ao trabalhar com essas informações em um momento posterior da pesquisa, no qual eles não estariam envolvidos ou não teriam acesso. O que a

²⁰² “Anthropologists don’t only do fieldwork; they analyse ethnographic material, make cross-cultural comparisons (based on other people’s reports), and even, on occasion, criticize the work of others anthropologists”.

²⁰³ “Does the fact that I share my nationality with the object of my research ensure for the results of my work an unquestionable authority?”

autora busca enfatizar, nesse momento do texto, é que a *qualidade da relação social* estabelecida entre pesquisador/a e “pesquisado/a” não depende de uma questão de administração pessoal/individual (no sentido daquilo que cada pesquisador/a pode estabelecer afetivamente com seus/as interlocutores/as de pesquisa), mas da “natureza da sociedade em questão” (Ibid.). Isto é, de um regime de relações específico. E o mesmo ocorre, segundo ela, com relação ao “autoconhecimento antropológico”, que também deve “estar situado nas técnicas sociais da produção etnográfica-antropológica” (Ibid., p. 138).

Na conclusão de seu texto, por fim, ao argumentar sobre como decidir se antropólogos/as estão “em casa” *como* (enquanto) antropólogos, Strathern afirma que isso se daria “pela relação entre suas *técnicas de organização* do conhecimento e a forma como as pessoas [pesquisadas] organizam o conhecimento sobre elas mesmas” (Ibid., p. 157, grifo nosso). Guardemos bem essa colocação, para refletirmos sobre as experiências dos antropólogos yepamahsã.

Optei por me debruçar um pouco mais detidamente sobre esse trabalho de Marilyn Strathern – que considero demasiadamente difícil e complexo – porque foi com ele em mente que cheguei à cidade de Manaus para iniciar minha “pesquisa de campo” com os antropólogos indígenas do NEAI/PPGAS/UFAM, no início de 2015. Estava certa de que, após o que eu havia compreendido das argumentações da autora, a proposta que eles apresentavam de uma “antropologia indígena”, que eu conhecia apenas através da dissertação de João Paulo Lima Barreto (BARRETO, J. P., 2013), era irrealizável. Mas, alegra-me constatar que a vida é um movimento de constante aprendizado. Desse modo, acredito que as experiências dos antropólogos yepamahsã (tukano), que acompanhei ao longo de minha pesquisa e busco refletir a seguir, têm muito a acrescentar e a nos iluminar diante de todas essas questões. Passemos, então, finalmente, a elas.

4.3. As experimentações do NEAI: uma *Antropologia Yepamahsã (Tukano)* é possível?

Em novembro de 2014, realizei minha primeira viagem à cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Era também a primeira vez que eu me deslocava para a região Norte do país. Talvez seja impossível descrever a sensação de ver, pela primeira vez, do alto de uma aeronave, a floresta amazônica em sua infinitude; de um tom verde escuro que nunca antes uma sudestina como eu, habituada ao interior paulista com suas pálidas e cruéis plantações de cana-de-açúcar de tons verde-amarronzados, poderia imaginar existir. Talvez uma sensação de impacto comparável somente ao calor escaldante da região; esse, definitivamente, indescritível.

Naquela ocasião, ocorria na cidade de Manaus o *Colóquio Saberes e Ciência Plural no INCT Brasil Plural*, envolvendo uma parceria entre o PPGAS/UFAM e o PPGAS/UFSC, evento cuja divulgação chegara a mim pelo prof. Gilton Mendes dos Santos, do PPGAS/UFAM, que já sabia dos meus interesses de pesquisa. Estive presente nos três dias do evento, mas interessava-me, especialmente, assistir a uma de suas Mesas Redondas, intitulada: “Saberes e diálogos: perspectivas/experiências de indígenas na pós-graduação”, composta por estudantes indígenas de pós-graduação em Antropologia dos dois Programas, e alguns recém-titulados Mestres²⁰⁴. Não pretendo me ater, aqui, às falas e debates da Mesa, pois minha principal intenção dessa viagem era a possibilidade de realizar um primeiro contato com alguns estudantes indígenas do PPGAS/UFAM e com o professor Gilton. Ainda nos dias do evento, conheci pessoalmente Gilton, que também me apresentou a João Paulo L. Barreto (a quem eu já havia assistido palestrar na USP em 2011, mas não havíamos sido apresentados), e marcamos uma conversa para os próximos dias no NEAI. Assim, no dia 27 daquele mês, estive pela primeira vez na UFAM, onde o Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI) se localiza, para uma conversa com o prof. Gilton pela manhã e com João Paulo e os demais pós-graduandos indígenas que frequentavam o Núcleo pela tarde.

Gilton me recebeu com uma simpatia singular e nossa conversa foi bastante instigante. Ele me relatou todo o processo de ingresso de estudantes indígenas no PPGAS/UFAM, desde seu início em 2010 até aquele momento, e contou sobre a experiência de orientação da pesquisa de João Paulo e da relação que criaram de aprendizado mútuo – o que, segundo ele,

²⁰⁴ A Mesa Redonda foi coordenada por João Rivelino Rezende Barreto (Mestre em Antropologia Social pelo PPGAS/UFAM e, atualmente, doutorando do PPGAS/UFSC), os palestrantes eram João Paulo Lima Barreto (PPGAS/UFAM), Dimas Fonseca Pereira (PPGAS/UFAM), Iranilde Barbosa dos Santos (PPGAS/UFAM) e Joziléia Daniza Kaigang (PPGAS/UFSC), e o debatedor era o professor Gilton Mendes dos Santos (PPGAS/UFAM).

foi bem mais intensa e complexa do que já havia passado anteriormente com outros/as alunos/as²⁰⁵. Nós conversamos, também, sobre os enormes desafios que essas experiências têm colocado ao PPGAS e, especialmente, à própria reflexão antropológica. Desafios, esses, que Gilton disse buscar trazer para uma reflexão coletiva no Núcleo, instigando os/as alunos/as, indígenas e não indígenas, a pensarem sobre eles. Ao longo da conversa, eu apresentei meu interesse em acompanhar as pesquisas dos alunos indígenas do PPGAS/UFAM que participavam do Núcleo e ele, gentilmente, não apenas me autorizou a isso, como disse que eu seria muito bem vinda para integrar a equipe do Núcleo e participar de algumas atividades, e que contariam com a contribuição de meu diálogo (inclusive devido à realização da pesquisa). Ressaltou, no entanto, que eu deveria também apresentar minhas intenções aos estudantes/pesquisadores²⁰⁶ indígenas; o que eu viria a fazer logo em seguida.

Na parte da tarde desse mesmo dia, João Paulo Lima Barreto e Dagoberto Lima Azevedo compareceram ao Núcleo para me encontrar. Ambos são Yepamahsã (Tukano), da região do Alto Rio Negro; João Paulo, naquele momento, havia finalizado recentemente o Mestrado em Antropologia Social, mas continuava envolvido nos projetos do núcleo; Dagoberto havia ingressado no Mestrado do PPGAS/UFAM no ano anterior, em 2014, quando cursou as disciplinas e, a partir daquele ano de 2015, começaria o desenvolvimento de sua pesquisa sob a orientação do professor Dr. Carlos Dias Jr. Além deles, havia mais um pós-graduando indígena atuante no núcleo, Gabriel Sodrê Maia, também Yepamahsã (Tukano), que havia ingressado no Mestrado no mesmo ano que Dagoberto e estava sob a orientação do professor Gilton; porém, por motivos pessoais, não pôde comparecer à reunião naquele dia. Eu também contava com a presença de João Rivelino Rezende Barreto, mas soube por eles que Rivelino já havia voltado para Santa Catarina, onde então morava e lecionava aulas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, e que havia acabado de ser aprovado na seleção para o curso de Doutorado do PPGAS/UFSC; portanto, não contaríamos com a presença de Rivelino no NEAI naquele ano.

²⁰⁵ Essa experiência é descrita e refletida de modo muito interessante por eles no artigo *Des hommes et des poissons? une autre anthropologie* (BARRETO; MENDES DOS SANTOS, 2015).

²⁰⁶ Confesso que tenho dificuldades, até esse momento, de encontrar uma palavra mais adequada para me referir aos “estudantes indígenas de pós-graduação”, por ser uma expressão muito comprida para ser repetida com frequência. Chamá-los apenas de “estudantes” não me parece apropriado, porque, na pós-graduação, como realizamos pesquisas e, geralmente, recebemos bolsas de agências de fomento, não costumamos nos referir e nos identificar como apenas “estudantes” (um incômodo que não acontece na graduação, por exemplo). Arrisquei-me, no Exame de Qualificação para o doutorado, a chamá-los de “pesquisadores”, de modo a diferenciá-los dos/as estudantes de graduação, mas fui criticada por isso, porque “pesquisadores indígenas”, como bem me apontaram as professoras avaliadoras, é uma categoria mobilizada em outros contextos, que se distanciam do meu trabalho. Ademais, estudantes de graduação também realizam pesquisas, então não seria uma boa estratégia. Fico variando, portanto, entre pós-graduandos/as indígenas, estudantes indígenas de pós-graduação, pesquisadores/as indígenas e estudantes/pesquisadores indígenas.

A conversa com João Paulo e Dagoberto também foi muito boa. Eles se mostraram abertos e interessados pelas questões que eu me propunha a refletir na pesquisa, em conhecer minha experiência na Antropologia, e João Paulo também relatou um pouco sobre sua experiência de formação acadêmica e de pesquisa antropológica. Dagoberto, porém, por estar em um momento ainda inicial de formação, esteve mais calado, mas nos ouvia com interesse. Por fim, com o aval deles e do professor Gilton²⁰⁷, nós combinamos que eu retornaria à Manaus no início de 2015, quando poderia iniciar o acompanhamento das pesquisas, atividades e projetos do Núcleo. Antes de nos despedirmos, eles aproveitaram para me informar que preparavam um curso de “teoria tukano”, que seria ministrado por eles, pós-graduandos Yepamahsã (Tukano) no semestre seguinte, coincidindo com meu retorno a Manaus. Feliz com a notícia, perguntei qual material eles me indicavam para já me preparar para o curso e, de imediato, sugeriram-me a leitura da coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*, especialmente dos volumes 05 e 06²⁰⁸, que apresentam narrativas yepamahsã (tukano), e as dissertações de Mestrado de João Paulo e de João Rivelino. Percebi, algum tempo depois, que essa era a primeira lição que eu aprendia com eles, qual seja, que suas referências teóricas por excelência são as produções, acadêmicas ou não, escritas ou não, de outros Yepamahsã (Tukano), seus “doutores” (AZEVEDO, 2016, p. 106).

Conforme previsto, no início de 2015 retornei a Manaus, para uma primeira temporada na cidade, frequentando o NEAI²⁰⁹ e, na medida do possível, o PPGAS/UFAM²¹⁰. Cheguei no dia 23 de fevereiro, primeiro dia do curso intitulado “Cosmografia, Vida Social e Classificações Tukano”, ou como passou a ser chamado, curso de *Ye’palogia*. A proposta do curso, elaborada pelos estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano) do Núcleo, que também

²⁰⁷ É importante lembrar que o professor Carlos Machado Dias Jr. estava ausente de Manaus nessa ocasião, caso contrário também teria participado de nossa conversa.

²⁰⁸ São eles: *Dahsea Hausirõ Porã uküşhe wiophesase merã bueri turi*: Mitologia sagrada dos Tukano Hausirõ Porã (2003, vol. 05, narradores: Nahuri [Miguel Azevedo] e K̄marõ [Antenor Nascimento Azevedo]); e *Īsã Yêkîsimia Masîke*: O conhecimento dos nossos antepassados: Uma narrativa Oyé (2004, vol. 06, narradores: Moisés Maia [Akîto] e Tiago Maia [Ki’âmãro]). Moisés Maia, um dos narradores do vol. 06, é pai de Gabriel Sodré Maia, e *Kumu* do grupo *Yeparã Oyé*, dos líderes Yepamahsã, o terceiro na hierarquia yepamahsã (tukano), conforme informa Gabriel S. Maia (MAIA, 2016, p. 08). Para alguns trabalhos que refletem sobre a produção e circulação da Coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*, sugiro ver Andrello (2010, 2011) e Angelo (2016).

²⁰⁹ Gostaria de mencionar parte das pessoas da equipe do NEAI com quem convivi frequentemente naquele período, pois elas também estiveram presentes e atuantes em muitos momentos relatados neste tópico do trabalho: Lorena França e Reis, Ernesto Belo, Guilherme Henrique Soares, Mario Rique Fernandes, Miguel Aparício Suarez e Jaime Moura Fernandez (Diakara) e Fábio Magalhães Candotti (Sociologia/UFAM).

²¹⁰ Naquele ano, o prédio destinado ao PPGAS/UFAM, onde acontecia a maior parte das aulas do Programa, era localizado no centro da cidade de Manaus; enquanto a sala do NEAI ficava (e ainda continua) no prédio da Faculdade de Direito da UFAM, em outro bairro da cidade. Estive no PPGAS/UFAM apenas algumas vezes, para conversas com a secretária do Programa, Franceane Côrrea, com o coordenador da época, prof. Dr. Sidney Antônio da Silva, e para uma ou outra palestra e aula. Atualmente, o PPGAS/UFAM encontra-se no mini campus da UFAM.

foram os palestrantes (João Paulo Lima Barreto, Gabriel Sodré Maia e Dagoberto Lima Azevedo) ²¹¹, informava:

Para os pesquisadores indígenas torna-se importante a construção de um espírito de reflexão antropológica e ressignificação dos saberes tradicionais em seus próprios termos, saindo assim de um esforço simples de narrativa para um exercício de reflexividade sobre suas cosmologias, cosmogonias e sistemas gerais de classificação, trazendo novos elementos teóricos e contribuindo para um novo momento na produção etnográfica sobre os grupos da região rionegrina. Aos olhos dos pesquisadores não indígenas pode parecer que as narrativas indígenas já tenham se esgotado, mas para nós, pesquisadores indígenas, existem muitos e novos caminhos que permitem uma exploração intelectual desse corpus mitológico, calcado na oralidade. Nesse sentido, sem pretender esgotar a discussão, o curso ora proposto por nós, estudantes indígenas de antropologia (buscando uma “antropologia indígena”), pretende criar um espaço de reflexividade acerca dos conhecimentos (AZEVEDO, BARRETO, MAIA, 2015).

O curso foi aberto pela fala de Gabriel S. Maia, que se apresentou como coordenador do curso, posição que ele explicou não ter sido uma opção voluntária, mas que havia assumido devido à ausência dos demais colegas no período de férias que antecedeu o curso. Ele buscou apresentar, em termos gerais, quais seriam os conteúdos tratados ao longo do curso e finalizou dizendo que aquele não seria um curso de “*antropologia indígena*”, o que, segundo ele, “*seria muito abrangente*”, mas, sim, de “*Ye’palogia, que são os conhecimentos dos Yepamahsã, os Tukano, para mostrar ao mundo quais conhecimentos os Yepamahsã têm, levar para fora esses conhecimentos, mostrar o que vivenciamos, o que sabemos*” e que, para tanto, se utilizariam das “*ferramentas da Antropologia*” ²¹².

Não pretendo discorrer sobre as apresentações do curso. Boa parte delas se encontra nas dissertações de mestrado dos palestrantes e em outros de seus trabalhos acadêmicos. Gostaria, apenas, de comentar algumas impressões que tive ao longo daqueles dias.

Foram dias de intenso aprendizado. Apesar de eu já conhecer boa parte dos conteúdos apresentados ²¹³, aprender diretamente com os estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano),

²¹¹ Além dos três palestrantes, o curso contou também com a participação de João Kennedy (*Bu’ú*), Yepamahsã (Tukano) do subgrupo/clã *Sararó Yuúipuri Búbera Pôra, basegu* (em processo de formação tradicional) e artista plástico; e de Jaime Moura Fernandes (Diakara), Desana (grupo de língua Tukano Oriental do Alto Rio Negro), escritor de literatura Desana e atualmente mestrando no PPGAS/UFAM.

O público presente contava com cerca de 30 pessoas, estudantes/pesquisadores de graduação e pós-graduação de diversas áreas, como Antropologia, Ecologia, Biologia, Botânica, Arqueologia, Educação Ambiental, Filosofia, História, Comunicação Social; pessoas vindas de diversos lugares: Manaus, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Sergipe, Mato Grosso, Minas Gerais, além de pessoas da Colômbia e Alemanha que estavam em Manaus e frequentavam o Núcleo.

²¹² As frases entre aspas e em itálico referem-se a informações recolhidas verbalmente.

²¹³ Como eu disse logo acima, haviam me sugerido como referência para o curso as dissertações de João Paulo e de João Rivelino e os livros da coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*; além delas, eu já conhecia também trabalhos de outros/as antropólogos/as que pesquisam na região do Alto Rio Negro. Participar, contudo, do curso

a partir de suas organizações temáticas, de suas explicações e traduções, de suas *performances* de transmissão daqueles ensinamentos, foi uma experiência potente. Quanto às *performances*, por exemplo, é verdade que todos os três optaram pelo uso do power-point, pela apresentação de slides, de imagens e gráficos, mas cada um demonstrou um estilo próprio de construir suas apresentações e de transmiti-las. João Paulo, que parecia dominar tranquilamente o conteúdo de sua fala – possivelmente porque eram assuntos que ele já vinha discutindo há tempos, além de uma habilidade de oratória exemplar –, usou menos slides, onde apenas listava os tópicos que seriam tratados, expondo-os para o público. Sua apresentação focou nos principais pontos que discute em sua dissertação de Mestrado, de forma bastante didática, dando ênfase a alguns momentos que achava mais crucial. Como, por exemplo, a necessidade de maior atenção nas “*dificuldades de tradução de alguns conceitos*”, como ele disse, entre eles, “*waimahsã*”; seu ponto principal da dissertação. Era notável que essa era a primeira preocupação de João Paulo, com a “*tradução de conceitos tukano*”. Gabriel, por sua vez, fez uma exposição bastante diferente da de João Paulo. Ele apresentou um momento da narrativa “*Ye’Pará Oyeá de Diá Kahtapá*”, explicando que o último termo é o lugar onde ele e os membros de seu grupo/clã moram (“*conhecido como o local da ‘flauta sagrada’, a cachoeira de Yauareté, na narrativa mítica*”, ele disse). Assim, contou a narrativa dos irmãos *Ye’para Wauro*, *Ye’para Oakahpeá* e *Ye’para Oyeá*, apresentando-a de forma corrida, exatamente como uma narrativa. Ele não a interrompia para explicar algo sobre ela, ele não fazia cortes, simplesmente a transmitia para nós, do público, para que nós a ouvíssemos e tentássemos, de alguma forma, absorvê-la. Como se tratava de um público bastante heterogêneo, eu fiquei imaginando que as absorções/compreensões sobre a narrativa também o devem ter sido. Dagoberto, em seu turno, também demonstrava ainda outro estilo, mais atento à apresentação dos slides, mais descritivo e um pouco mais tímido, o que poderia refletir o momento ainda inicial que se encontrava na pós-graduação e no desenvolvimento da pesquisa, mas que hoje em dia eu acredito ser próprio de sua personalidade, menos falante e mais atento ao que se passa ao redor, ao menos nesses momentos de atividades acadêmicas. Dagoberto falou sobre *nirõkahsé* (“*saberes/conhecimentos de alta importância*”), e sobre o projeto dos Agentes Indígenas de Manejo Ambiental (AIMA) do Rio Tiquié, composto por um grupo de jovens *yepamahsã* (tukano), cuja formação e alguns trabalhos ele havia acompanhado, sendo seu foco de pesquisa naquele momento. Na segunda parte da fala, apresentou o “*Wiseri Kaharã Yai, Kumu e Baya*”, que traduziu como “*Pilares da casa comunal: Pajé, Benzedor e Mestre*

e auxiliar posteriormente na elaboração do Relatório Final foram, sem dúvida, as melhores oportunidades que tive de aprender o pouco que sei sobre (e com) os Yepamahsã (Tukano).

de *Cerimônias*”, explicando papéis e as diferenças entre esses três tipos ideais de “especialistas” yepamahsã (tukano).

No fim do primeiro dia do curso, eu perguntei a João Paulo o que ele havia achado daquele dia, e ele me disse que esperava contar com mais pessoas da Antropologia, porque gostaria de aprofundar melhor alguns debates antropológicos. Instigada por esse seu comentário e pelas reflexões levantadas em sua dissertação, eu aproveitei alguns momentos de sua fala no dia seguinte para tentar provocá-lo a debater mais sobre o sentido da palavra “mahsã”, que geralmente se traduz como “gente”, “pessoa”, segundo ele, uma “potência humana”, e da palavra “sutiro”, “roupa”, “vestir a roupa”, “tomar a forma de”. Eu estava, na verdade, querendo entender melhor o ponto central de sua dissertação e a diferença entre o que ele dizia sobre os *waimahsã* e os *wai*²¹⁴. No entanto, percebi que minhas inquietações não pareciam animá-lo muito, ele as ouvia com atenção, mas não chegava a debater sobre elas. Fiquei sem entender se não era esse exatamente o ponto de debate antropológico ao qual ele queria chegar ou se sua desmotivação era devido ao público presente não ser formado majoritariamente por antropólogos/as, o que poderia afugentar algumas pessoas do debate.

Alguns dias depois, em uma ocasião mais informal, eu dirigi-me novamente a ele com algumas dessas minhas inquietações, e perguntando, mais diretamente, se ele havia recebido algum retorno de outros/as autores/as antropólogos/as cujos trabalhos ele mobiliza na dissertação buscando um “jogo de aproximações, distanciamentos e provocações” (BARRETO, J. P., 2013, p. 29). A princípio, ele pareceu não se interessar em me responder, mas, após minha insistência certamente inconveniente, recebi uma resposta de João Paulo que me atingiu por alguns dias. Senti que a minha provocação havia ido longe demais. João Paulo pareceu se incomodar e reagiu a ela dizendo que achava que “os antropólogos também precisariam viver nas aldeias como os índios, tentar entender o nosso mundo”, que não era só ele que deveria se esforçar para entender as teorias antropológicas, para “mergulhar no mundo de vocês”. Eu ainda tentei argumentar que antropólogos/as já vêm fazendo isso há muito

²¹⁴ Trata-se das duas principais categorias exploradas em sua dissertação de Mestrado (BARRETO, J. P., 2013). Segundo ele, *wai* é a palavra yepamahsã (tukano) para “peixe”, já o conceito de *waimahsã* (ou *wai-mahsã*, como aparece na dissertação) refere-se a determinados “seres” que povoam e controlam o mundo terrestre e os recursos nele disponíveis, e com os quais os especialistas/conhecedores yepamahsã (tukano) se comunicam em suas práticas de conhecimento. Na dissertação, João Paulo traduziu 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/as colegas, em que me incluo porque foi quando revisávamos sua dissertação, que, pela complexidade do conceito, não é possível encontrar um termo que o traduza adequadamente. Gabriel S. Maia, contudo, tem outra posição a respeito, ele utiliza “guardiões do espaço” para acompanhar a palavra “*waimahsã*” (MAIA, 2016). Dagoberto L. Azevedo, por sua vez, utiliza em alguns momentos em sua dissertação a tradução “super-humanos” (AZEVEDO, 2016).

tempo, mas ainda que passem uma vida inteira entre os povos indígenas, talvez, de fato, nunca consigam compreendê-los adequadamente, certamente não a contento dos próprios indígenas. Tive a impressão que terminamos a conversa sem nos entender, como se estivéssemos falando sobre coisas diferentes. Eu achei, a princípio, que ele não havia entendido minha inquietação e ele, talvez, tenha pensado que eu não captei a dele (e é provável que eu não tenha mesmo captado). Mas, após alguns dias pensando nisso, dei-me conta de que é possível que falássemos exatamente a mesma coisa, porém inversamente: eu dizia que um/a antropólogo/a que se aventura no mundo indígena nunca chegaria a pensar/viver *como* um/a indígena, e ele dizia que um/a indígena que se aventura no mundo da antropologia acadêmica, por mais fundo que mergulhe, nunca chegará a pensar/viver exatamente *como* os/as antropólogos não indígenas. Certamente porque as intenções e os modos de construir esses movimentos são distintos – o que gera efeitos distintos também. Nada disso acontece sem assumir riscos, como ele e o prof. Gilton disseram algumas vezes, “*a Ciência/universidade, é um ‘matapi’*” (referindo-se à armadilha de captura de peixes).

Encerrado o curso de *Ye'palogia*, as atividades no NEAI ficaram menos agitadas por alguns dias. Mas, já na semana seguinte, iniciaram as discussões em torno de um dos projetos desenvolvidos pela equipe do Núcleo, chamado *Rios e Redes na Amazônia Indígena*²¹⁵, que contou com a participação de vários/as pesquisadores/as, inclusive de outras áreas acadêmicas. Apesar de eu não fazer parte da equipe do projeto, fui autorizada a participar da reunião que discutiria os próximos passos de trabalho, o que me deixou bastante animada, afinal meu interesse era justamente acompanhar os pós-graduandos/as indígenas nesses momentos.

A reunião contou com a participação dos três estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano), porque todos estavam envolvidos no projeto. Além deles, estavam presentes também outros/as estudantes/pesquisadores/as do NEAI e alguns/as de fora, de cursos como Psicologia e Engenharia Ambiental. Não entrarei em detalhes sobre o projeto porque não fui

²¹⁵ Segundo informações do site do NEAI/PPGAS/UFAM: “O projeto Rios e Redes na Amazônia Indígena é o resultado de uma convergência de duas importantes frentes de pesquisas levadas a cabo no NEAI, uma no Médio Purus, com investimentos em pesquisas etnográficas entre os grupos Paumari de Tapauá e os Apurinã em Pauini, e outra no Alto Rio Negro, protagonizada pela presença dos estudantes indígenas Tukano no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFAM. Este projeto tem como objetivo de fundo o estudo dos sistemas de conhecimento indígenas na Amazônia, a compreensão e análise de certos conceitos práticos e discursivos ancorados nas cosmopolíticas ameríndias. O projeto conta com apoio do Programa Natura-Campus, do Parque Científico Tecnológico e Inclusão Social (PCTIS/UFAM) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), tendo sido desenvolvido entre os anos 2013 a 2016”. A equipe era composta pelos dois professores, os três pós-graduandos Yepamahsã (Tukano), três bolsistas colaboradores (Ernesto Belo, Lorena França e Felipe Otaviano), dois *kumuã* (Luciano Barreto e Ovídio Barreto), quatro mestrandos do PPGAS/UFAM e mais dois indígenas que estavam na graduação (Ivan Barreto e João Kennedy). Informações disponíveis em: <http://www.neai.ufam.edu.br/projetos/pesquisa>. Último acesso em 01/12/2017.

parte de sua equipe, mas tentarei demonstrar os acontecimentos em torno de sua execução, entre os que pude acompanhar, e que foram importantes em minha pesquisa. O projeto *Rios e Redes* era constituído de duas frentes de atividades e pesquisas etnográficas, uma no Médio Purus e outra no Alto Rio Negro; e era nessa última em que os pós-graduandos yepamahsã (tukano) se alocavam. Na “frente Rio Negro”, como era chamada, estavam previstas algumas atividades, como a revisão de bibliografia/literatura sobre a região, inclusive contando com a publicação de novos materiais; e a realização de um Simpósio com “conhecedores indígenas” do Alto Rio Negro, que passou a ser nomeado de “*Simpósio de Kumuã*”.

No início da reunião, eu me encontrava quieta em um canto da sala, apenas observando. Como não fazia parte da equipe, não fui apresentada no momento inicial, diferentemente das outras pessoas presentes. E comecei a me sentir em uma posição muito desconfortável, de “apenas observadora”. Isso me fez pensar que eu não poderia desenvolver minha pesquisa assim, pois, além de constrangedora, essa atitude me impediria de acompanhar as discussões. De fato, fazer pesquisa em um “laboratório de ideias” não era tão simples. Foi então que, ao perceber o movimento das pessoas se dividindo entre as equipes do projeto (equipe Purus e equipe Rio Negro), aproximei-me discretamente do segundo grupo e acabei recebendo um convite para me juntar a ele/as, talvez porque era um momento menos formal do trabalho. Esse grupo, coordenado pelo professor Carlos, teria três grandes atividades pela frente: revisar as dissertações de Mestrado João Paulo e de João Rivelino que seriam publicadas como livros, organizar o *Simpósio de Kumuã* e produzir um “dicionário de filosofia tukano” (que com o tempo tomou outro formato). Começamos a programar uma agenda e a nos dividirmos entre as atividades, e foi quando eu me dei conta de que estava totalmente envolvida no trabalho, e me senti aliviada. Eu fiquei na equipe que revisaria as dissertações de João Paulo e de João Rivelino, até por sugestão do próprio João Paulo, que disse que eu já a conhecia muito bem. Mas, sem dúvida, eu também pretendia acompanhar as reuniões de organização do Simpósio, atividade que os pós-graduandos yepamahsã (tukano) ficaram responsáveis e se mostravam bastante entusiasmados.

Passamos, então, João Paulo, Lorena, Felipe (integrantes da equipe do projeto) e eu, praticamente duas semanas debruçados/as sobre a dissertação de João Paulo, intitulada *Wai-Mahsã: Peixes e Humanos – Um ensaio de Antropologia Indígena* (BARRETO, J.P., 2013)²¹⁶. Discutimos com ele os pontos que precisavam ficar mais elucidados, dando novas redações a alguns trechos, vibrando com suas reflexões e com a quantidade de conhecimentos

²¹⁶ O livro resultado desse trabalho de revisão está em vias de publicação. Utilizo alguns de seus trechos em citações neste trabalho, referindo-me a ele como “BARRETO, J. P., no prelo”.

que elas transmitiam. Peguei-me, em certo momento, percebendo a forma pela qual João Paulo nos explicava algumas partes do trabalho, quando dirigíamos algumas dúvidas a ele. A cada pergunta que fazíamos, ainda que fosse uma questão aparentemente simples ou pontual, ele acessava toda uma linha de pensamentos para nos explicar, ele ia longe, dava voltas, e explicava muito mais do que tínhamos questionado. Esse movimento me chamou a atenção para dois aspectos, entrelaçados um ao outro: o primeiro é que parecia ser o mesmo movimento que o seu pai, Ovídio Barreto²¹⁷, seu principal interlocutor do trabalho, fazia para expressar a João Paulo seus conhecimentos, como João Paulo conta em sua dissertação:

Tenho trazido para as conversas com meu pai, tudo aquilo que considero importante e merecedor de aprofundamento do conhecimento tukano. No entanto, o modo ou o método de nossas conversas segue uma lógica muito própria, que acabei descobrindo com o tempo, por exemplo, quando pergunto ao meu pai se “peixe é gente”, a resposta não é dada na forma de sim ou não. Antes, ele para, pensa... e recorre aos *kihti*, às narrativas de origem do mundo e aos enunciados da prática de *bahsesse*. É nesse contexto então, que eu identifico a resposta à minha pergunta. Foi assim que consegui extrair diversos conceitos e categorias tukano (BARRETO, J. P., 2013, p. 25).

O segundo ponto é que, apesar de João Paulo construir um recorte e uma sistematização de conhecimentos em sua dissertação, resultado de um processo de reflexão tradução/transformação de um regime de conhecimentos para a forma da escrita acadêmica, quando nós perguntávamos a ele sobre esses conhecimentos, para expressá-los oralmente a nós, ele recorria à forma “tradicional” yepamahã (tukano). Haja vista que, a cada resposta, ele ia muito longe, falava dos *kihti*, de outros momentos de sua formação acadêmica, contava-nos muitas coisas que não estavam na dissertação, entre conhecimentos e reflexões que, deliberadamente ou não, acabou por não escrever. Estou ciente de que nenhum desses dois pontos é novidade, mas acredito que eles sejam bons exemplos de como, mesmo em um contexto bastante peculiar como a revisão de uma dissertação de mestrado, João Paulo, um antropólogo yepamahã (tukano), acionava distintos regimes expressivos de conhecimento.

As reuniões sobre a organização do Simpósio de *Kumuã* foram outros momentos intensos naqueles dias. Durante elas, os pós-graduandos yepamahã (tukano), João Paulo, Dagoberto e Gabriel, junto aos professores Carlos e Gilton, buscavam encontrar uma metodologia adequada para o evento, em que contariam com a presença dos *Kumuã*, os “velhos conhecedores yepamahã”. Pelo o que eu pude compreender naqueles dias, e pelo o

²¹⁷ Ovídio Lemos Barreto é Yepamahã (Tukano), do grupo *Yúpurí Búbera Sararó*, nascido na comunidade/aldeia São Domingos, no alto rio Tiquié, município de São Gabriel da Cachoeira (AM). É *Kumu, baya* e membro colaborador da equipe de pesquisa do NEAI.

que Gabriel e Dagoberto contam em suas dissertações de mestrado (AZEVEDO, 2016; MAIA, 2016), o objetivo do Simpósio era “*extrair conceitos*”. Pretendiam apresentar aos *kumuã* o que eles, os estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano), estavam fazendo na Antropologia, e fazer com que eles, os *kumuã*, se sentissem parte desse processo. Ou seja, mostrar para eles o lugar que, de fato, eles ocupam para esses estudantes/pesquisadores, que afirmam que os *Kumuã* são suas “fontes de conhecimento”, seus “teóricos”, seus “doutores”. Portanto, a intenção era construir uma oportunidade privilegiada de aprender (e apreender) ao máximo possível com eles. Um aprendizado, entretanto, que não tinha para os estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano) o objetivo de tornarem-se *Kumuã* eles próprios, e isso eles também deixavam bastante enfatizado. Eles sabem que, para tanto, seria preciso seguir outras práticas de formação (descritas em BARRETO, J. P. 2013, entre outros). A intenção era se tornarem “antropólogos yepamahsã”, para construir uma “teoria do conhecimento yepamahsã” antropológica/acadêmica. Como o evento teria duração de poucos dias, cerca de uma semana, para que as trocas de conhecimentos e os diálogos tivessem algum “rendimento” para o propósito almejado, um rendimento acadêmico, de “extrair conceitos”, eles se preocupavam em construir uma metodologia que funcionasse nessa situação. Isso porque eles diziam, os professores e os estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano), que já sabiam o que iria acontecer se somente colocassem questões aos *Kumuã*: esses se expressariam por meio de *kihti*, longas narrativas, ou recorreriam aos enunciados de práticas de *bahsesse*. Nas palavras dos pós-graduandos yepamahsã (tukano): “*quando eles [os kumuã] começam com kihti e bahsesse, não têm mais fim*”. Diante disso, prepararam algumas estratégias para que a conversa com os *Kumuã* atingissem os pontos que eles tinham mais dúvidas, que queriam entender/conhecer melhor.

Essa proposta de “extrair conceitos” dos *kihti* (“narrativas míticas”) ²¹⁸ já havia sido iniciada por João Paulo em sua pesquisa de mestrado, conforme ele explica na citação mais acima, retirada de sua dissertação. Em outra parte da dissertação, ele também esclarece o seu propósito de construir uma sistematização dessas narrativas míticas, da seguinte maneira: “explorando-as com um olhar ‘*por dentro*’ e ao mesmo tempo *mantendo certa distância*, traduzindo-as numa linguagem capaz de dar conta de um debate antropológico, e considerando que elas não foram sistematizadas como ‘teorias indígenas’” (BARRETO, J. P., 2013, p. 14, grifos nossos). No trecho abaixo, vemos um pouco mais de como ele explica esse exercício:

²¹⁸ *Kihti* é o conjunto das narrativas míticas, “a ‘matéria prima’ sobre a qual são produzidos ou extraídos os esquemas de conhecimentos” (BARRETO, J. P., 2013, p. 34).

Não parece difícil exprimir os conhecimentos indígenas na forma de narrativas míticas – e nós, indígenas, já demos muitas provas disso. No entanto, exercitar a *reflexividade* desse conteúdo de modo inteligível, numa certa lógica, pensando num diálogo com a Antropologia, constitui um esforço que nós não estamos acostumados a fazer. Menos ainda, não somos estimulados – diferentemente do que se faz com a produção mítica – a pensar *sobre* nossos conhecimentos, a tratá-los na forma de conceitos ou teorias. Ao contrário, quase sempre, o envolvimento de indígenas nos projetos e estudos toma por base a matriz e a metodologia científica, nas quais os indígenas aparecem reproduzindo as teorias “de fora para dentro” (BARRETO, J. P. no prelo, grifo do auto).

Interrompo por um momento a descrição das atividades acompanhadas no NEAI, para tecer algumas considerações iniciais a respeito desse exercício antropológico que, entre os pós-graduandos yepamahsã (tukano), já havia sido proposto por João Paulo L. Barreto, que estimulou a companhia de seus colegas.

Podemos notar que João Paulo mobiliza a expressão “um olhar *por dentro*”, também acionada por alguns/as autores/as que refletem em torno de propostas de “antropologias indígenas” ou “antropologias em casa”, como vimos no tópico anterior. Mas, ele acrescenta que o exercício de “um olhar por dentro” ocorria “*ao mesmo tempo* [que] mantendo certa *distância*” (Ibid., grifo nosso). Em outros momentos, ainda, João Paulo explicou esse movimento de *reflexividade* como uma “antropologia iô-iô”²¹⁹, em que a busca por entender o sistema de conhecimento do “outro” provoca um movimento de volta ao seu próprio sistema de conhecimento. Em seu caso, o “outro” era o sistema classificatório de peixes no laboratório do INPA, ou seja, o modo como a “Ciência” (o conhecimento científico) considera e classifica os peixes; e o seu “próprio” sistema era aquele que ele buscava entender e “extrair” do modo como o seu pai (um *Kumu* Yepamahsã [Tukano]) explicava para ele – o que o fez chegar aos conceitos de *waimahsã* e *wai*, e a construir uma produção teórica acerca disso. Nas palavras de João Paulo: “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*” (BARRETO, J. P., 2013, p. 26, grifo nosso).

Como podemos perceber nessas suas palavras, ele diz ter mergulhado na compreensão da “teoria indígena”, o que demonstra que, para ele, essa teoria já existia. Assim, o que ele buscou fazer foi sistematizá-la através de um processo de reflexividade e de tradução. A tradução, nesse caso, é tanto da língua yepamahsã (tukano) para o português, como de um sistema de conhecimento para o outro (o modo de seu pai de expressar esse conhecimento, por meio dos *kihti* e *bahsese*, e o formato escrito, sistematizado, acadêmico). É uma

²¹⁹ Em alusão ao brinquedo infantil que traça um movimento de “ida e volta”.

tradução/transformação, portanto, de um conhecimento, já que, mobilizado pelas palavras de seu pai esse conhecimento possui outro efeito. É justamente nisso que eu quero chegar. Quando João Paulo questiona seu pai sobre algum “tópico” do conhecimento yepamahsã (tukano) que ele se interessa em saber mais – pensemos no próprio exemplo da citação mais acima, quando ele pergunta ao pai se “peixe é gente?” – ao fazer isso, ele provoca uma reflexão em seu pai, que a expressa em seus próprios termos yepamahsã [tukano] (recorrendo ao *kihti* e aos enunciados de prática de *bahsese*). Portanto, o pai de João Paulo também produz uma *reflexividade* em torno de sua questão²²⁰. Diante disso, podemos perguntar, recordando-nos da discussão do tópico acima sobre “autoantropologia”: será que essa reflexividade que seu Ovídio Barreto, o pai de João Paulo, produz é a mesma reflexividade produzida por João Paulo nessa relação estabelecida entre eles? Certamente que não, porque cada um deles possui uma relação diferente com seu discurso/reflexão. Não se trata, portanto, de “autoantropologia”, e João Paulo mesmo nunca havia dito que se tratava disso. Pois, para ele, sempre houve a intenção antropológico-acadêmica de “extrair conceitos” e de sistematizá-los, produzindo uma teoria antropológica a partir deles. E isso foi exatamente o que ele fez, resultando em sua instigante dissertação de Mestrado. Esse produto de sua reflexão, portanto, uma produção acadêmica, fruto de etnografia e análise antropológica (e, no caso desse trabalho João Paulo, escrita somente em português), não corresponde à noção de conhecimento/saber pertencente ao regime de conhecimento Yepamahsã (Tukano). João Paulo sempre esteve ciente disso, como afirma no final de sua dissertação: “minha formação acadêmica em nada corresponde ao modelo e às práticas de conhecimento indígenas locais. [...] 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, J. P., 2013, p. 90).

Contudo, se parássemos por aqui nessa leitura que podemos fazer do trabalho de João Paulo, nós não estaríamos considerando o outro ponto dessa relação. E quanto ao seu pai, seu Ovídio Barreto, seu principal interlocutor de pesquisa, qual era a sua intenção ao contribuir com o trabalho do filho?

²²⁰ Considerando, como “ponto de partida” que, na relação entre antropólogo/a e interlocutor/a de pesquisa, “o antropólogo não é o único a analisar, e, portanto, a ter reflexividade em relação à maneira de recortar e olhar para fatos sociais” (GALLOIS; PERRONE; SZTUTMAN, 2012, p. 6-7). Acrescento, ainda, que, conforme afirma Viveiros de Castro (2002, p. 141), “pensar contemplativamente, sublinhe-se, não significa pensar *como* pensam os antropólogos: as técnicas de reflexão variam crucialmente. [...] Somos todos antropólogos (WAGNER, 1981, p. 31), mas *ninguém é antropólogo do mesmo jeito*”. Essa citação será retomada ao fim deste capítulo.

Vejamos mais algumas passagens da dissertação de João Paulo, alocadas justamente na sessão “O método e minha pesquisa de campo”, quando ele reflete sobre a construção do processo de conhecimento com o pai e as vantagens dessa relação para o seu trabalho:

Alguém pode perguntar qual é afinal, a vantagem do meu modo de fazer Antropologia e aquele seguido por um antropólogo não indígena. Vejo que tal vantagem está, em primeiro lugar, na facilidade de acessar, com certo nível de compreensão e profundidade, os conhecimentos sob os quais estou imerso ou que posso alcançar a partir das consultas, diálogos e debates insistentes com os conhecedores indígenas, mais particularmente com meu pai Ovídio Barreto, *kumu*, especialista nos conhecimentos tukano. Meu pai mora, atualmente, comigo em Manaus, e com ele tenho feito este aprofundamento dos conhecimentos tukano sobre os peixes e todo o contexto cultural que ele articula.

Outra vantagem da minha condição ou posição como tukano, diz respeito ao meu conhecimento da língua e da cultura Tukano: 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.

Meu pai é um *kumu*, um especialista com pleno domínio sobre o pensamento tukano, das “narrativas”, sistema de comunicação e das formulações de *bahsese*. Ele está morando em Manaus desde janeiro 2012, é com quem consulto sempre sobre a produção dos textos, além da certificação dos *kihti* tukano, tenho-o, portanto, como principal interlocutor.

[...] meu pai, diante de minhas inquietações, me perguntou se eu queria saber dos *kihti* para me tornar um *kumu* ou se íamos escrever um livro juntos. Essa pergunta me fez refletir demoradamente sobre qual era de fato o objetivo da minha pesquisa, ou melhor, a forma de exploração e tradução dos conhecimentos expressados pelo meu pai.

Notei que minha posição apontava para um terceiro caminho, isto é, servir-me da Antropologia para filtrar e sistematizar, em termos antropológicos, os conhecimentos tukano (BARRETO, J. P. no prelo).

João Paulo expõe nessas passagens as suas vantagens em acessar os conhecimentos expressos, principalmente, por seu pai. Mas, eu gostaria também de chamar a atenção para a *agência de seu pai* nessa relação, enquanto interlocutor principal da pesquisa, sobretudo nesse trecho: “na maioria das vezes os informantes indígenas costumam simplificar as noções e os conceitos mais complexos [...] E esse não foi um problema para mim”. João Paulo sabe disso, inclusive, por já ter sido um “informante”. Conforme aponta, sua pesquisa estaria livre desse problema pelo fato dele dominar “a língua e a cultura”, as éticas, a *performance* expressiva do pai. Mas, e o seu pai, será que as intenções dele, ao expressar seus conhecimentos ao filho (recorrendo ao *kihti* e aos enunciados de prática de *bahsese*), eram apenas informá-lo menos erroneamente, sem simplificações? Era apenas contribuir com a produção de um conhecimento acadêmico feito pelo filho? Um conhecimento desconectado por completo das suas práticas de conhecimento (*yepamahsã* [tukano])?

É bem possível que seu Ovídio Barreto, a quem eu tive o privilégio de conhecer, tenha entendido as intenções acadêmicas de João Paulo. Ele tinha certeza, ao menos, de que o filho fazia outra coisa muito diferente da formação “tradicional” yepamahsã (tukano), ou seja, que não buscava se tornar um *kumu*. Mas, ainda assim, acho que devemos nos atentar um pouco mais sobre a peculiaridade e a qualidade dessa relação construída entre eles durante a pesquisa. Pois, João Paulo, ao se dar conta de que era necessário aprender melhor sobre os conhecimentos yepamahsã (tukano), não pensou em recorrer à outra pessoa que não ao seu pai. Veremos abaixo que o mesmo se passou com Gabriel S. Maia. Não me parece se tratar de uma simples questão de comodidade, inclusive porque os dois viviam em cidades distantes de seus pais²²¹. E, sim, de uma opção propriamente yepamahsã (tukano), uma vez que, entre os Yepamahsã (Tukano), conforme já relatado em extensa literatura antropológica, incluindo as dissertações deles mesmos, o conhecimento idealmente deve ser transmitido seguindo a linhagem patrilinear, ou seja, de pai para filho, de avô paterno para neto. Isso não nos levaria a pensar que há uma questão de método um pouco mais complexa em suas pesquisas? Dagoberto L. Azevedo, por não ter mais as presenças em vida de seu pai e avô, recorreu aos familiares e amigos mais próximos, especialmente aos próprios colegas pós-graduandos yepamahsã (tukano). Do outro lado da relação, seu Ovídeo Barreto, pai de João Paulo, por exemplo, sempre manteve o interesse de transmitir conhecimentos a seu filho, pois tinha esperanças de despertar nele o interesse por se tornar *kumu*, um conhecedor (e é possível que ainda tenha). Ainda que essa relação entre eles, tão particular, de transmissão de conhecimentos, se desse em um contexto divergente do “tradicional”, seu Ovídeo demonstrou um interesse especial pela pesquisa, o que provavelmente não ocorreria da mesma maneira caso ela fosse realizada por outra pessoa²²².

Guardemos essas reflexões iniciais, construídas por enquanto apenas em torno do trabalho de João Paulo, que já havia concluído o Mestrado, e retornemos à descrição das atividades de pesquisa do NEAI.

Falávamos sobre a elaboração da proposta metodológica para o Simpósio de *Kumuã*. Naquele período, Gabriel e Dagoberto, que estavam no segundo ano do curso de Mestrado, já tinham suas intenções temáticas de pesquisa mais desenvolvidas. Foi durante as discussões de preparação para o Simpósio, se eu não estiver enganada, que eles chegaram às definições

²²¹ O pai de Gabriel vive em Iauareté. O pai de João Paulo vive na comunidade São Domingos Sávio, no Rio Tiquié, Alto Rio Negro/AM, e passa apenas alguns períodos do ano em Manaus, junto ao filho.

²²² Recordemos que em uma passagem, já citada no primeiro tópico deste capítulo, da dissertação de João Paulo L. Barreto, ele conta que seu avô um “especialista” *Yai* reconhecido, tinha a intenção de torna-lo um “conhecedor” como ele.

desses recortes temáticos (ou, talvez, um pouco antes). Os dois, somados a João Paulo e aos professores Carlos e Gilton, já estavam há algum tempo buscando construir um arcabouço “teórico” dos “conhecimentos yepamahsã (tukano)”. Inicialmente, chamavam a proposta de “dicionário de filosofia tukano”, e chegaram a identificar uma quantidade enorme de palavras (“verbetes”) e de encaixá-las em classificações que eles mesmos, os estudantes yepamahsã (tukano), construía. Eu pude acompanhar alguns desses momentos enquanto frequentei o NEAI, naquele ano de 2015, e me surpreender com as ramificações intermináveis de categorias e elementos que Gabriel, especialmente, aventurava-se a produzir na lousa, um espaço que se mostrava pequeno para tamanha complexidade de conhecimentos. Desistiram da ideia de um dicionário, não sei bem se porque essa malha de elementos parecia, a meu ver, inesgotável; ou se porque havia dificuldade em decidir em que ponto cortá-la. Adotaram, enfim, uma nova estratégia que a eles parecia mais condizente com a proposta de construir uma “teoria do conhecimento yepamahsã (tukano)”. Elegeram o que passaram a chamar de “tripé do conhecimento yepamahsã (tukano)” (ou “triângulo conceitual”), formado por *Kihti-ukūse*, *bahsese* e *bahsamori*²²³. Dagoberto L. Azevedo explica o “tripé” da seguinte maneira na sua dissertação:

Acreditamos, com o que temos de distinção e diferenças, de acordo com os resultados dos estudos já acumulados pela equipe, que o conhecimento tukano pode ser bem entendido e traduzido a partir de três termos conceituais essenciais: *kihti ukūse*, *bahsese* e *bahsamori*. Sugere esse mesmo grupo de antropólogos e especialistas, que essas noções, tomadas em conjunto respondem pelo *tripé do conhecimento tukano* (AZEVEDO, 2016, p. 26, grifo do autor).

E Gabriel S. Maia coloca nos seguintes termos:

De modo especial, o Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM tem funcionado como um espaço de diálogo entre os acadêmicos indígenas desta instituição, auxiliando para tecer um novo parâmetro, sobretudo porque nós pesquisadores Tukano estamos explorando, coletivamente, o tripé conceitual: *Ukūse-Kihti*, *Bahsese* e *Bahsamori*, conhecido como *Kahtirokāhse nise* (conhecimento tukano), como a base para o entendimento e elaboração de uma “teoria Tukano”. (MAIA, 2016, p.15-16).

²²³ Chamado também por Gabriel S. Maia de “tripé do *ukūse* (*kihti*, *bahsese* e *bahsamori*)”, que também explica, a respeito de *bahsamori*: “*Bahsamori* é o conjunto das cerimônias rituais (*póose*), e compreende, dentre outras, os conhecimentos e práticas das músicas, coreografias e instrumentos musicais” (MAIA, 2016, p. 12). João Paulo L. Barreto traduz o conceito de *bahsese* como: “*Bahsese* é um repertório de palavras e expressões especiais, que possibilitam a comunicação como os *wai-mahsã*. O *bahsese* é também, a habilidade de um homem especialista em invocar elementos e princípios curativos, contidos nos tipos de vegetais e animais” (BARRETO, J. P. 2013, p. 74-75). *Kihti* é o conjunto das narrativas míticas, “a ‘matéria prima’ sobre a qual são produzidos ou extraídos os esquemas de conhecimentos” (Ibid., p. 34).

Uma vez descoberto/eleito o “tripé”, Gabriel e Dagoberto destacaram os recortes de suas pesquisas, conforme seus interesses e considerando essa proposta de reflexão mais coletiva/ composta. Assim, Gabriel S. Maia se propôs a investir no *Bahsamori*, “o conjunto das cerimônias rituais [...] músicas, coreografias e execuções instrumentais” (MAIA, 2016, p. 12). Como, segundo ele, as cerimônias estão organizadas ao longo do ano de acordo com um calendário inscrito pelas constelações, ele apresenta em sua dissertação uma detalhada e complexa descrição de dezessete diferentes constelações “(*Yōkoāpa*) existentes no *Yōkoāpa ma’a* (trajetória das constelações), organizadas em duas grandes estações” (Ibid., p. 07). Ele apresenta também o “*Póose* (conhecido por dabucuri); momentos rituais, que acontecem de acordo com a passagem de cada constelação e por determinação atenta do *baya*” (Ibid.). As ramificações das quais eu falava mais acima, que preenchiam a lousa pelas mãos de Gabriel, estão presentes em sua dissertação (ou, ao menos, parte delas).

Dagoberto L. Azevedo optou por se dedicar ao espaço *Di’ta/Nuhku* (terra-floresta), a partir das práticas de *bahsese*, descrevendo também os tipos de vegetação e de terra existentes nesse espaço, de acordo com um sistema de classificações *Yepamahsã* (Tukano). Ele destaca também as relações de “comunicação” que os “especialistas” *yepamahsã* (tukano) travam com os *Waimahsã*, por meio de *bahsese*:

Em muitas ocasiões, essa comunicação é essencial para o equilíbrio e ordenamento dos seres e coisas e para a manutenção da boa ordem do mundo. Acessar os recursos naturais, abrir roça, entrar na terra floresta, para que as gerações possam se suceder em harmonia e equilíbrio, enfim, tudo o que envolve bem-estar dos seres e das coisas sobre a plataforma da terra, depende da mediação dos *bahsegu* junto aos *Waimahsã* (AZEVEDO, 2016, p. 13).

Definidos um primeiro esboço do “tripé do conhecimento”, os recortes das pesquisas e a metodologia do evento, estava tudo pronto para o Simpósio dos *Kumuã*. O evento ocorreu em agosto de 2015, na Casa do Saber da FOIRN, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, Amazonas²²⁴. Apesar das minhas expectativas, não pude participar do Simpósio, porque a participação de pessoas que não pertenciam à equipe do projeto foi bastante restrita. Mas, soube depois do evento, pelos pós-graduandos *yepamahsã* (tukano) e por outros membros do NEAI, que os debates e diálogos com os *Kumuã* haviam sido intensos e produtivos. Dagoberto L. Azevedo dedica um tópico de sua dissertação de Mestrado para relatar as atividades ocorridas no evento e refletir sobre sua importância. Assim, ele conta

²²⁴ A ideia inicial era realiza-lo na comunidade *Yepamahsã* (Tukano) São Domingo Sávio, no Alto Rio Tiquié, afluente do Rio Aupés. Mas, dificuldades com logística, transporte e recursos fizeram com que fosse transferido para a cidade, em acordo com coordenador local da FUNAI e diretor da FOIRN, que apoiaram o evento.

que, inicialmente, a proposta previa convidar os *Kumuã* apenas do Rio Tiquié, mas com o ingresso dele e de Gabriel ao curso de mestrado e ao projeto no NEAI, redimensionaram-na para a Bacia do Rio Tiquié, com objetivo de “socializar, ouvir e escutar o que teriam a dizer os especialistas dos grupos *yaparikã kura* (grupo último), *dekokaha kura* (intermediário) e *em̄tari kura* (primeiro)” (AZEVEDO, 2016, p. 41). De 14 *kumuã* convidados, 11 participaram do evento.

Reproduzo, abaixo, mais algumas considerações de Dagoberto e Gabriel sobre o evento:

Nessa ocasião foram tratadas várias dimensões de conhecimentos dos *kumuã*, inclusive o *kihti ukuse*, *bahsese* e *bahsamori*. Foi um evento propício para aprendizagem e enriquecimento da construção da reflexividade tukana. Nessa circunstância pude complementar ouvindo, escutando e perguntando os *kumuã* aspectos associados à minha temática de pesquisa, o espaço *Di'ta/Nuhku* através dos *bahsese* (AZEVEDO, 2016, p. 12-13)

O Simpósio tinha exatamente esse objetivo de fortalecer conhecimento Tukano, o papel dos *kumuã* para a produção do conhecimento, a manutenção da cultura, produzir uma “antropologia Tukano”. Para obter um bom rendimento nas atividades do Simpósio com os *kumuã*, para iniciar os trabalhos nas manhãs, fazíamos uma pequena introdução geral e, em seguida, dividíamos grupos de trabalho. Cada um dos grupos era acompanhado por um de nós, pesquisadores tukano, e deste modo íamos aprofundando a conversa registrando informações e esclarecendo dúvidas, enquanto os professores coordenadores circulavam entre os grupos acompanhados por João Kenedy que traduzia o conteúdo das falas. Desse modo, pudemos aprofundar o que tínhamos elaborado sobre os conceitos que julgamos importantes: *kihti ukuse* (“narrativas míticas”), *bahsese* (“benzimentos”) e *bahsamori* (“cantos/danças”) (Ibid., p. 42).

O fato *mais pertinente* desse trabalho da dissertação foi na participação do I Simpósio dos *kumuã* (velhos conhecedores Tukano) realizado no município de São Gabriel da Cachoeira, no mês de agosto de 2015. O encontro aconteceu na casa do saber (*mahsise kuori wi'i*), a maloca da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN. Este encontro tão único fortaleceu-nos na ideia de que o conhecimento dos *Yepamahsã* se alicerça no tripé do *ukuse* (*kihti*, *bahsese*, e *bahsamori*). Estes foram os temas abordados nesse encontro. E para os antropólogos indígenas foi o momento ideal para a busca de novos conceitos, junto aos velhos conhecedores. Os velhos *kumuã* nos deram todo o apoio e prometeram continuar nos apoiando, afinal o trabalho está sendo construído pelos seus filhos, agora antropólogos indígenas. O diálogo baseado na língua tukano deu mais liberdade aos velhos e ampliou a compreensão dos conhecimentos investigados (MAIA, 2016, p. 16, grifo nosso).

Importante dizer que entre os *Kumuã* participantes estavam os pais de João Paulo e de Gabriel, o pai de João Rivelino Rezende Barreto (tio de João Paulo), que também participou do evento, entre outros familiares e pessoas muito próximas dos estudantes/pesquisadores

yepamahsã (tukano). Vale também constatar que boa parte dos dados analisados por Dagoberto em sua dissertação, especialmente com relação às “fórmulas de *bahsese*”, apresenta como referência o Simpósio, indicando que foi colhido durante ele.

O Simpósio tinha como objetivo, além de aprender com os *kumuã* e de “extrair” conceitos, apresentar a eles a proposta do “tripé de conhecimento yepamahsã (tukano)” como uma possibilidade de uma teoria desse conhecimento, entre outras possíveis. As reações dos *Kumuã*, segundo disseram os pós-graduandos yepamahsã (tukano), não poderiam ter sido melhores. Todos os *Kumuã* se demonstraram satisfeitos com a proposta e dispostos a apoiá-los, como afirma Gabriel acima. Assim, Gabriel, Dagoberto e João Paulo pareceram voltar mais confiantes do evento, e também os professores coordenadores do Projeto Rios e Redes e do NEAI e outros membros da equipe do NEAI, que apostam, tanto quanto os pós-graduandos yepamahsã, nessa proposta de construção de uma teoria yepamahsã do conhecimento²²⁵.

Acredito que as considerações acima de Dagoberto e de Gabriel sobre o evento, assim como as reflexões sobre a dissertação de João Paulo e outros momentos comentados neste trabalho fornecem uma ideia da proposta metodológica dos trabalhos desses três antropólogos yepamahsã (tukano) e daquilo que consideram “antropologia indígena”, ou mais especificamente, “antropologia yepamahsã”. Como todos/as os/as estudantes de pós-graduação, eles também têm suas pesquisas individuais e, em alguns momentos, tiveram que dedicar-se a elas solitariamente; como no momento da escrita, por exemplo. Porém, para eles, o fato de desenvolverem-nas de modo mais coletivo, discutindo principalmente entre eles três os principais pontos, compartilhando dúvidas e conhecimentos, somados aos professores e a outros/as colegas da equipe, é o diferencial que permite que consigam e que desejem esse investimento árduo na vida acadêmica. Dagoberto deixa isso bem claro nas conclusões de sua dissertação:

Alguns encontram e alcançam essa força impulsionadora para reflexividade através do diálogo, aproximando-se da pessoa que detém e que se presta a fazer *bapatisê* (acompanhar/ ser companheiro). Outros encontram e alcançam essa força no *bahsese* de *tuõña tuhtuasé*, recorrendo a um *kumu* renomado. Eu busquei impulso em minha própria experiência de vida e, também, ao ler e discutir as dissertações de João Paulo e João Rivelino e outros escritos dos antropólogos renomados que passaram no Alto Rio Negro-AM. Assim, de certo modo, fui me aproximando e fazendo *bapatisê* com eles (AZEVEDO, 2016, p. 25).

²²⁵ Desde então, iniciaram a organização de um livro em que será apresentada a proposta do “tripé do conhecimento yepamahsã”. As últimas notícias que recebi foram de que o livro será intitulado *Omerõ: constituição e circulação dos conhecimentos Yepamahsã (Tukano)*, e que se encontra no prelo.

Recentemente, quando perguntei a Dagoberto como estava sendo o primeiro ano do curso de doutorado (que iniciou em 2017), ele me disse que estava sendo diferente porque as atividades no NEAI haviam diminuído, e que ele estava fazendo algumas disciplinas, precisava ler muito e quase não se reunia mais com os outros colegas yepamahsã (tukano). E que isso era muito ruim, que tornava as coisas mais difíceis. Acredito que a situação deve ter mudado com o retorno de Gabriel ao NEAI em 2018, após ter ingressado no curso de doutorado, e com o fato de Dagoberto e João Paulo já terem avançado mais na realização das disciplinas. De qualquer modo, as palavras de Dagoberto demonstram a importância para ele desse trabalho conjunto.

Contudo, isso não significa que só haja consensos e acordos entre eles. Podemos notar, em suas dissertações e outros trabalhos, as diferenças de estilos, de traduções de alguns termos importantes (por exemplo, *waimahsã*) e, certamente, há diferenças e dissensos entre eles que o produto final, a dissertação escrita, não é capaz de transmitir. A presença e a influência dos professores em todos esses trabalhos são também fundamentais. Não há dúvidas que foram eles que estimularam os alunos a focarem na “extração de conceitos”, a construir sistematizações; pois é assim que funciona o conhecimento antropológico acadêmico, por meio de traduções, de reflexividades, mas também de recortes, de sistematizações. Acredito que todos eles, pesquisadores/alunos e pesquisadores/professores, estão cientes disso. Ou seja, que produzem *uma versão* da “teoria yepamahã (tukano)”, que é um modo de explicação possível, entre outros – mas que, para eles, o principal é ter sido feita em conjunto com os *kumuã*, os velhos conhecedores. Por outro lado, que ela está aberta ao debate, às contestações, às perspectivas futuras e aos elogios. Acima de tudo, acho que a intenção é que ela seja *valorizada*.

Mas, valorizada por quem? Gabriel parece responder:

[...] almejo a todos que vierem a ler esta obra, compreendam que o *bahsamori* está diretamente ligado na temporalidade e orienta a vivência no cotidiano da vida social dos Tukano do Alto Rio Negro. Esta contribuição, escrita também em *Yepamahsã*, foi construída com muito cuidado e sempre pensado nos seus futuros leitores, *tantos os Yepamahsã, quanto os outros*. Por fim, termino a minha contribuição nestas linhas, que assim encontra-se aberta a recepção de eventuais críticas, futuras contribuições e possíveis elogios (MAIA, 2016, p. 80, grifo nosso).

A intenção de escrever a dissertação na língua yepamahsã (tukano) foi apresentada pelos pós-graduandos yepamahsã (tukano) ao Pró-Reitor de Pós-Graduação da UFAM no final de 2015, e aprovada em fevereiro de 2016. Em matéria do jornal *Amazônia Real*, eles apresentam como as principais justificativas do pedido: “evitar os equívocos das traduções” e

“maior facilidade de se expressar na língua”. O ofício encaminhado à UFAM, contudo, dizia: “Uma vez que não somos apenas *indivíduos*, mas pessoas coletivas que ocupam um lugar na estrutura social do sistema de descendência Tukano, tal iniciativa garante também a nossos grupos étnicos o direito de ler essa produção sobre nosso conhecimento em sua própria língua” (grifo do autor) ²²⁶. Se eles estavam desde já certos com relação à expectativa de que seria mais fácil se expressar na língua materna/indígena por a dominarem melhor do que o português, eu tenho as minhas dúvidas, porque não estamos falando de uma expressão ao “modo yepamahsã (tukano)”, e sim, ao “modo acadêmico/antropológico”. Então, escrever uma dissertação de mestrado em antropologia na língua yepamahsã (tukano) pode não ter sido tão mais simples do que escrever em português, quanto pareceu à época. Mas, eles assim as fizeram. E, não só fizeram, como, em dezembro de 2016, defenderam as dissertações *também* na língua, e na Casa do Saber da FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro/Amazonas, na presença de lideranças locais e *Kumuã* (e no caso de Gabriel, de seu pai, que, como já dissemos, é *kumu*). Pude estar presente nesse dia e foi um evento inesquecível.

A potência de circulação dessas produções antropológicas escritas em yepamahsã (tukano) ainda está para ser descoberta, porque suas elaborações são muito recentes. Mas, elas já saíram do forno provocando a atenção dos Yepamahsã e de outros indígenas da região.

Como demonstram Gabriel e Dagoberto, manter a língua yepamahsã viva é um fator muito cuidado e valorizado entre eles:

O que fortalece a minha caminhada como acadêmico é, principalmente, o fato de carregar comigo os conhecimentos transmitidos ouvidos pelo meu avô paterno. Mesmo morando há duas décadas na cidade de Manaus venho expressando em minha língua, e tenho a facilidade de escrever a língua aprendida desde pequeno. Carrego essa tradição dos indígenas de jamais esquecer a fala da língua transmitida pelo pai, como a primeira língua (MAIA, 2016, p. 10).

[...] eu já transitei em vários espaços nesse nosso país, mas apesar disso em nenhum momento a minha história de origem desapareceu na minha mente, na minha vivência, na minha fala. Mantenho minha história apesar de me situar na nova sociedade e no mundo globalizado, sei onde estou pisando e onde me encontro. Utilizo minha língua, por exemplo, ao encontrar outro falante da língua Yepamahsã. E no mestrado estou escrevendo a minha dissertação na minha língua e também na língua não-indígena (AZEVEDO, 2016, p. 105).

A reflexão de Dagoberto é muito interessante, pois, se falar na língua ao encontrar outro falante é um ato de respeito, por que não fazer o mesmo com as produções acadêmicas?

²²⁶ Reportagem do jornal Amazônia Real, de Elaíse Farias, publicada em 26/02/2016. Disponível em: <http://amazoniareal.com.br/educacao-alunos-tukano-escrevem-dissertacao-de-mestrado-da-ufam-na-lingua-da-etnia/>. Último acesso em 01/12/2017.

Por que não coloca-las para circular entre as pessoas que não dominam o português? Considerando que há muitas pessoas falantes de Yepamahsã (Tukano) na região, e que muitas delas são estudantes universitárias (de graduação e de pós-graduação), será que haverá interesse pelas dissertações de Antropologia? Gabriel disse, como vimos acima, que escreveu pensando nisso.

Há dez anos, Geraldo Andrello (2008) escreveu que o fenômeno, recente naquela época, de escrever e publicar livros de narrativas míticas e histórias de clãs entre os grupos indígenas do Alto Rio Negro, consagrado pela coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*, mostrava-se menos como uma preocupação em registrar conhecimentos que podem desaparecer, e mais como uma forma de “atualizar distinções entre clãs Tukano, Desana, Tariano, etc” (ANDRELLO, 2008, p. 04). Uma vez que as práticas rituais já eram raras na região, esse novo fenômeno da “apropriação da escrita e dos préstimos dos antropólogos” parecera, para o autor, como uma “reiteração das diferenças sociais a partir de falas e diálogos cerimoniais” (Ibid., p. 02). Assim, ele continua:

Fazendo circular os novos livros entre si, o papel e a escrita dos brancos tornam-se objetificações de um novo tipo. Não são reificações das coisas em si, com valor meramente utilitário – *preservar a memória*, pleitear propriedade sobre conhecimentos – mas sim, um análogo à exibição de riqueza nos antigos rituais: aqui não se trata de propriedade como direito exclusivo de fala sobre algo, mas *uma versão própria de um conhecimento*, em grande medida compartilhado, dirigida a certa audiência, com a intenção de afetar outros com suas próprias capacidades. Mais uma *estratégia política* demonstrada pelos grupos indígenas da região, buscando colocar a seu serviço as capacidades de escrita e tradução de seus etnógrafos (Ibid., p. 10, grifos nossos).

Passados dez anos, os pós-graduandos Yepamahsã (Tukano) apropriam-se agora do exercício antropológico. Tanto de sua principal ferramenta metodológica: a pesquisa, a investigação, que permite buscar conhecimentos, ampliando e potencializando relações; como de seu exercício de reflexividade, de tradução, de transformação de conhecimentos. Será essa também uma estratégia política no sentido que coloca Andrello, de atualizar distinções entre clãs? Eu arriscaria dizer que não é somente disso que se trata, mas não há como saber, por ser um movimento ainda recente, impossível de prever seus efeitos em longo prazo. Percebe-se, contudo, uma diferença evidente quanto a isso: a proposta de construir uma “teoria de conhecimento yepamahsã” é coletiva, porque ela agrega estudantes/pesquisadores de subgrupos/clãs diferentes.

Além de ser um movimento ainda muito recente entre esses estudantes/pesquisadores yepamahsã (tukano), é também bastante singular, porque envolve um conjunto de relações e

circunstâncias muito particulares; sobretudo, o tipo de reflexão antropológica estimulada pelos professores-orientadores.

Contudo, considerando todos esses fatores (influência dos orientadores, experiências muito recentes e singulares), ainda assim acredito que haja algo muito potente sendo por eles movimentado, especialmente por atraírem a atenção de tantos *kumuã*, velhos conhecedores. Se eu puder arriscar algumas hipóteses, eu diria que os antropólogos Yepamahsã (Tukano) estão capturando a antropologia, especialmente a sua forma, para atualizar seus modos de conhecimento.

Em outubro de 2016, estive em Manaus para apresentar algumas reflexões sobre a minha pesquisa em um Seminário do NEAI. Após o evento, conversava com Gabriel S. Maia quando ele me contou que sua filha mais nova havia nascido há poucos dias e que ele, como de costume, entrou em contato por telefone com seu pai, seu Moisés Maia, que vive em Iauareté, para pedir a ele que se deslocasse até Manaus para realizar na filha o *heri-porã*²²⁷ (ritual de nomeação da criança recém-nascida, que lhe confere proteção, fortalecendo o coração). Para a sua surpresa, seu pai disse que enviaria o *bahsese* para ele por *skype* (internet) e que ele mesmo, Gabriel, poderia realizá-lo na filha. Pelo o que eu pude entender do que Gabriel me contava, foi por meio da realização de sua pesquisa, na qual ele demonstrou interesse em aprender mais com o pai, consultando-o com mais frequência sobre os conhecimentos yepamahsã (tukano), que ele foi considerado pronto para colocar em prática esse conhecimento. Na dissertação, no tópico em que discute os “aspectos metodológicos”, ele diz:

Minha pesquisa não é etnográfica no sentido clássico. Eu não fiz um “trabalho de campo”, observando e anotando o que as pessoas faziam ou contavam. Meu material é *extraído de mim mesmo*, do conhecimento que tenho e carrego comigo, pela formação que tive e pela *experiência* indígena que trago e sou. Meu material é também fruto de constantes trocas de conversas e conhecimentos com meu pai, meus parentes mais próximos (irmãos) e meus colegas que fazem Antropologia e conhecem a cultura do meu povo. [...]. Tive a oportunidade de ouvir muitos dos conhecimentos dos velhos, especialmente do meu avô Lino Maia (*in memoriam*). [...]. Realmente Lino Maia estava preocupado com o futuro do seu neto, para que ele não fosse uma pessoa sem *uküse*, os conhecimentos do grupo *Yeparã Oyé porã*. [...]. Vendo agora, com outros olhos, *sob a visão da antropologia*, os

²²⁷ “Em suma, os elementos da vida mais essenciais para os Tukano são: o banco de vida (*kahtiri kumũro*), o cigarro de vida (*kahtiri mũroro*), e a cuia de vida (*kahtiri waharo*), todos esses elementos mencionados aqui possuem o valor de conduzir a vida, sem eles uma pessoa Tukano nasce fraca, vive debilitada, tanto física quanto mentalmente, por isso que o *heriporã bahsese* (fortalecimento do coração), torna-se necessário. Sem o *bahsese* não há como fortalecer a vida da pessoa. A partir desse momento recebendo o *bahsese*, cada *Yepamahsu* tem a contribuir conforme a sua capacidade na sua comunidade” (MAIA, 2016, p. 77).

ensinamentos do velho Lino Maia passam a ter mais sentido do que conseguia ver anteriormente (MAIA, 2016, p. 13-14, grifos nossos).

Passado algum tempo, consultei Gabriel para tirar algumas dúvidas sobre essa conversa que havíamos tido. Como eu estava em São Paulo, falei com ele por meio da rede social *Facebook*, perguntando se eu poderia usar esse exemplo em meu trabalho de doutorado, porque queria pensar melhor sobre isso. Expliquei que eu gostaria de entender se, por ele estar na universidade realizando uma experiência de reflexividade sobre os conhecimentos (sobre os *bahsese*, por exemplo), que é diferente da formação “tradicional”, se esse novo contexto de aprendizado (acadêmico), não estaria necessariamente desconectado de praticar o conhecimento. Ele então me respondeu:

É isso mesmo. Estando na universidade, jamais perco o uso do conhecimento *yepamahsã*, para um indígena o uso do *bahsese* é fundamental, ele acompanha desde o início mítico do surgimento dos primeiros *pamurimahsã* e continua até agora e prosseguirá enquanto os indígenas *yepamahsã* existir. Porém, com outro formato, ou seja, agora para ser *kumu* é necessário aprender a partir da leitura dos livros escritos pelos próprios velhos *yepamahsã*. Eles, com suas próprias iniciativas, sem apoio, mas preocupados com o futuro dos seus filhos e netos, vêm escrevendo o *bahsese*. Eu aprendi a fazer *bahsese* a partir da escrita do meu pai, não tive o aprendizado do molde antigo, de levantar à meia noite pra ouvir de um velho conhecedor. Fiz a leitura que meu pai me enviou por meio da escrita. Tanto que já sou de outra geração pra falar os conhecimentos dos *Yepamahsã* (Gabriel S. Maia, comunicação informal, 25.04.2018).

A leitura do livro e o processo de reflexão realizado na pesquisa parecem ter permitido a Gabriel que apreendesse o conhecimento e o colocasse em prática. Considero, a partir disso, que não podemos tomar a reflexividade sobre conhecimento/pensamento como um processo completamente desconectado dos possíveis efeitos da prática desse conhecimento. Contudo, faço um importante destaque: Gabriel não leu qualquer livro, ele leu o livro escrito por seu pai, Moisés Maia²²⁸. Eu não sei se a leitura do livro provocaria o mesmo efeito em qualquer outra pessoa, mas eu tenho quase certeza que não (pois, afinal, o livro está à disposição de todos/as, mas não é qualquer um de nós que consegue praticar o *bahsese*). Desconfio que existam mais elementos na história de Gabriel do que somente a leitura de um livro. Parece haver um nível de compreensão/afetação/comunicação que faz com que ele possa mobilizar

²²⁸ Angelo (2016, p. 429) nos chama a atenção para a figura do escritor dos livros da coleção *Narradores*, a qual Gabriel se refere: “Mas, não é qualquer um que está autorizado a publicar na coleção *Narradores*. Requisito fundamental é a legitimidade. Envolve a identificação do *kumu* dentro de um elo de ancestralidade que o conecta ao ente mítico e requer uma longa e complexa preparação do corpo necessária para a absorção dos conhecimentos. Por um lado, é necessário conhecimento profundo das histórias de origem e da genealogia do clã. Por outro, este conhecimento precisa ser demonstrado e as reivindicações devem ser validadas através de *performances* públicas”. Eu apenas acrescento a essa argumentação também a figura do leitor.

os conhecimentos, que nem todos conseguem acessar. Desconfio, ainda, que esteja relacionado também à constituição física da pessoa, do seu corpo, e de sua colocação em uma rede de relações Yepamahsã (Tukano) ²²⁹.

Penso nisso porque a questão da alimentação, da preparação e cuidado com o corpo, recebe uma atenção especial quando os três pós-graduandos falam sobre processos de conhecimento. A formação dos “conhecedores”, “especialistas”, por exemplo, depende de uma série de regras bastante rígidas, que envolvem restrições alimentares (comidas e bebidas) e abstinência sexual e ainda o consumo em maior quantidade de alguns elementos, especialmente, *muroro* (cigarro) e *pâatu* (ipadu). Conforme explica João Paulo L. Barreto:

Para alcançar uma das especialidades Tukano (*yai*, *kumu* ou *baya*), antigamente a pessoa passava por cuidados rígidos, que começavam desde a concepção e se prolongavam na adolescência até a vida adulta.

Ao nascer, uma criança era submetida às ações do *kumu* de seu grupo patrilinear, que lhe concedia um nome capaz de conferir a essa criança proteção. Isto é chamado de *heri-porã* (nome da pessoa). Durante toda a fase de crescimento, a criança era mantida sob dieta alimentar, submetida a sessões de limpeza estomacal (vômitos diários, induzidos por bebidas especiais), banhos matinais, ingestão de sumo de pimenta pelo nariz, etc. (BARRETO, J. P., 2013, p. 72).

Porém, não é apenas quando se pretende tornar-se um “especialista” / “conhecedor” que a alimentação deve ser controlada e cuidada, mas, no cotidiano da vida também. Os peixes, por exemplo, são, ao mesmo tempo, o alimento principal da dieta dos Yepamahsã (Tukano) e, potencialmente, o mais perigoso. Por isso, além do *heri-porã* feito na criança ao nascer, faz-se também *bahsese* de “assepsia”, “limpeza”, nos primeiros alimentos que ela recebe, especialmente, nos peixes; chamado de *wai-bahseakaro*. Como também explica João Paulo:

Na tradição tukano não há uma explicação biológica para a origem dos tipos de peixes, antes pelo contrário, ela está imbricada numa teia de eventos e tramas sociais dos *wai-mahsã* e dos humanos. E mais, o sentido dessa teia é encontrado no contexto dos enunciados de *bahsese*, formulados pelos especialistas na assepsia dos peixes antes de seu consumo. O fato mais

²²⁹ Ou talvez “metafísica”, como afirmam Andrello e Ferreira (2014, p. 35-36) sobre os povos do Uaupés, no Alto Rio Negro: “Aqui não se está falando de modo de vida ou modo como hoje se leva a vida, mas de vida em sentido metafísico, como uma qualidade com a qual são dotados os corpos indígenas já na concepção e reforçada por meio da nomação. Em tukano o nome que se dá a isso é *katiró*, uma “força de vida” que particulariza os povos do Uaupé, enquanto distintas modalidades de sujeitos – yepâ-masa, tukano, bipodiró-masa, tariano. [...]. Isto é, a aquisição progressiva da chamada “civilização” pode ter transformado o modo de se viver, mas não chegou a corromper certa substância imaterial que sustenta a vida dos índios. [...]. Afirmam ser o mesmo tipo de gente porque sua comida é, basicamente, a mesma, e sua alimentação ideal, apesar da crescente introdução de comida dos brancos, continua sendo baseada em peixe com pimenta e beiju. Um mesmo tipo de gente, porém internamente diferenciada pela posse desses itens de riqueza [cantos, nomes, narrativas, ornamentos rituais etc.] ou, como se convencionou formular, de cultura”. Acredito que João Paulo Lima Barreto tem refletido sobre essa questão mais atualmente, em sua pesquisa de doutorado, que se encontra em desenvolvimento.

evidente está na fórmula de assepsia de peixes e de outros animais para a primeira alimentação da criança, feita após seis ou oito meses de vida.

Os peixes são veículos de perigos à saúde humana. Primeiro, porque sua carne é impregnada por substâncias adquiridas pela ingestão de alimentos contaminados; segundo, por causa dos elementos e micro-organismos deletérios, existentes no meio aquático, que aderem ao seu corpo. Todos esses agentes podem provocar doenças como diarreia, feridas na pele, vômitos, queda de cabelo, branqueamento da tez, salivação excessiva, preguiça e sonolência, entre outras. [...].

Para proteger as pessoas de tais perigos e, ao mesmo tempo, neutralizar e retirar dos peixes tais agentes etiológicos, os especialistas (*yaí*, *kumu* e *bayá*) lançam mão das práticas de *bahsessé*, especificamente do processo conhecido como *wai-bahseakaro*. Essa é a formulação de *bahsese* imprescindível na vida dos *pamuri-mahsã* (BARRETO, J. P. 2012, p. 76 e 86).

Pamuri-mahsã (“gente da transformação”) são todos os humanos. A indicação do *bahsese*, portanto, é dirigida a todos nós, que somos humanos. Isso poderia nos levar a pensar, por exemplo: será que as pessoas não indígenas e que vivem na cidade conhecem a procedência, a qualidade ou mesmo a composição mais básica dos alimentos que come? Ou seja, o que uma pessoa *conhece* sobre aquilo que come?²³⁰ Mas, para além de os “brancos” dizermos aquilo que já sabemos (ou melhor, que sabemos que não sabemos), eu gostaria de inverter a indagação e enfatizar o tanto que os povos indígenas, nesse caso os Yepamahsã (Tukano) e, mais especificamente ainda, os antropólogos Yepamahsã (Tukano) *conhecem* sobre aquilo que comem, sobre os espaços em que vivem, sobre a composição dos seres (animais, humanos, “extra-humanos”) que compartilham com eles esse mundo. As dissertações de Mestrado de João Paulo Lima Barreto, Gabriel Sodré Maia e Dagoberto Lima Azevedo, que foram as que nos debruçamos mais dedicadamente neste trabalho, apresentam descrições de uma enorme riqueza de detalhes sobre alguns tópicos desses conhecimentos/saberes. E não são somente descrições daquilo que compõe o mundo, mas as descrições se entrelaçam a conhecimentos também sobre como habitar/viver no mundo. O trabalho de João Paulo (BARRETO, J. P., 2013) foi feito antes da descoberta/invenção do “tripé conceitual yepamahsã”, que, como vimos, é formado por três conceitos: *Kihiti-ukuse*,

²³⁰ Esse pensamento me remete diretamente a um trecho da apresentação oral do prof. Jorge Luiz Mattar Villela, no encontro chamado Diálogos com Antonio Negri, na USP em outubro de 2016. Jorge contava a seguinte história relatada por uma de suas alunas: “Thaís Mantovanelli passeava pela Avenida Paulista [cidade de São Paulo/SP] com cinco homens Xikrin [Xikrin do Bacajá, povo indígena do Pará]. Os mais velhos tinham que comer peixe no almoço. Sua anfitriã pôs-se à procura de um PF de peixe. Encontrando-o, perguntaram os seus companheiros de passeio de que peixe se tratava e lhes foi respondido: era dos peixes de maior consumo entre os clientes. E era um peixe de couro ou de escama? Ninguém sabia. Perplexos, os Xikrin perguntaram se sua amiga costumava comer coisas desconhecidas. A incredulidade generalizada dos comensais dizia respeito ao grau de heteronomia dos brancos que, para além de egoístas, de terem, portanto, poucos filhos e de não saberem viver em família, também não sabiam sequer o que comiam”.

bahsese e bahsamori. Mas, nele, João Paulo opta por explorar um desses conceitos, o *bahsese*, por perceber, nas conversas com seu pai, que era central entender de *bahsese* para *refletir* sobre a relação entre as categorias *wai* (peixe) e *waimahsã*. E, ainda mais que isso, João Paulo constrói uma comparação entre um possível “sistema classificatório tukano de peixes”, elaborado por ele, e o sistema classificatório utilizado pelos pesquisadores do INPA. Uma comparação, portanto, *entre* regimes de conhecimento. Essa comparação é, sem dúvida, antropológica, acadêmica. E uma bela de uma antropologia, em minha opinião. Mas, será que esse conhecimento que João Paulo constrói é apenas *intelectual/reflexivo*? Ele está desconectado de seus modos de vida? Qual dos sistemas é acionado por João Paulo, por exemplo, no momento de escolher o que se deve *comer*?

Foi após uma ligeira resposta dada por João Paulo a um importante senhor rezador Guarani e Kaiowa, no Seminário Internacional de Etnologia Guarani, na UFGD, em outubro de 2016, que todas essas questões começaram a produzir algum movimento em minha cabeça.

João Paulo e o prof. Gilton haviam sido convidados a participar de uma Mesa Redonda no Seminário. Nela, João Paulo apresentou os pontos principais da “teoria de conhecimento yepamahsã (tukano)”. Encerrada a apresentação, o rezador Guarani e Kaiowá, que havia acompanhado a exposição atentamente, dirigiu-se a João Paulo e perguntou: “*Mas na universidade, na antropologia, você deixa de ser índio?*”. E João Paulo, aparentando tranquilidade, rapidamente 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, como aracu, pacu e surubim, que aprendi com meu pai que são melhores*”.

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 reflexão antropológica sobre conhecimentos yepamahsã (tukano), não anula essa condição. Resposta, essa, que pareceu satisfazer a liderança Guarani Kaiowá, dada sua aparente aquietação após ouvi-la. João Paulo, portanto, *conhece* aquilo que deve comer, porque aprendeu com seu pai.

Isso é importante, portanto, para que João Paulo se mantenha “índio” (nas palavras do rezador Guarani e Kaiowá), para que se mantenha Yepamahsã (Tukano). Essa era uma preocupação do senhor Guarani e Kaiowá, e parece ser algo para o qual João Paulo está sempre atento. Pois, a vida na cidade e na universidade é sempre arriscada (“um matapi”, uma armadilha, como dizem os estudantes/pesquisadores yepamahsã), e parece-me que eles buscam controlar esse risco há muito tempo, a partir de várias estratégias, como comer

sempre que possível as comidas mais adequadas, falar na língua indígena, *pensar/refletir* na língua indígena e *fazer pesquisa juntos*.

Fazer pesquisa juntos, como eles dizem, possibilita aprenderem uns com os outros, com equívocos “de outra ordem”. Pelo o que eu entendo, os problemas de tradução não são apenas uma questão de transposição entre conceitos e modos de pensar, mas também entre modos de se relacionar, de se expressar, de éticas, estéticas, *performances* muito distintas. Por isso, demonstram a valorização nos momentos de pesquisa juntos, com seus modos próprios (de uso de rapé, de dar mais tempo ao pensamento, de falar quando achar que deve, que pode e que vale a pena se manifestar).

Acredito que essa reflexão ajude-nos a chegar aonde eu quero para concluir este capítulo do trabalho. Eu dizia, acima, que para João Paulo, o polo “yepamahsã” da relação “antropólogo-yepamahsã” nunca deixou de ser uma preocupação. E isso vale para todos eles, João Paulo, Dagoberto e Gabriel. Pois, ainda que eles não pareçam preocupados se vão deixar de ser Yepamahsã porque estão na universidade e na antropologia, essa é uma questão séria e enfrentada por eles, suas famílias, comunidades e povos indígenas há muito tempo, como vimos em alguns momentos neste trabalho. Desde crianças, desde antes de eles nascerem, “tornar-se branco”, ser capturado por armadilhas, sempre foi um risco a ser enfrentado. Contudo, a meu ver, mais perigoso do que “tornar-se branco”, a preocupação principal é “manter-se Yepamahsã”. Desse modo, *conhecer/ saber* o que importa para ser Yepamahsã (e se manter Yepamahsã) é sempre uma questão primordial. Aprender os conhecimentos yepamahsã (tukano) continua sendo a questão mais premente nas reflexões acadêmicas desses antropólogos yepamahsã, assim como evidenciar a necessidade de reconhecer/ valorizar esses conhecimentos e seus conhecedores, para que eles continuem sendo colocados em prática. Porque, sem eles (conhecimentos e conhecedores) não há possibilidade de os/as Yepamahsã continuarem a existir (enquanto Yepamahsã). A questão, central, portanto, não é somente como lidar com os “brancos”, mas *como lidar com os waimahsã*. Como manter o *modo de se relacionar/comunicar* com os *waimahsã*. É isso que eles precisam/querem continuar aprendendo a fazer – ou a insistir que seja reconhecido e valorizado (tanto entre os/as próprios/as Yepamahsã, quanto entre os/as não indígenas). E, se em muitos momentos do passado, nós, “brancos”, os prejudicamos quanto a isso, destruindo suas malocas, roubando *miriã* (“flautas sagradas”) e outras tantas coisas mais, hoje, nossas ferramentas (de conhecimento acadêmico, de material produzido, de caminhos para acessar o conhecimento acadêmico) são por eles conquistadas e apropriadas. Desde a escola até a pós-graduação.

Eu entendo que a Antropologia é mais uma forma de se aproximarem mais daquilo que um dia pode vir a se tornar uma relação de conhecimento/comunicação com os *waimahsã*, e/ou de reconhecimento e valorização desse modo de conhecer yepamahsã (tukano). É uma nova possibilidade/tentativa. É uma experimentação. E enfatizo que estou falando apenas dos casos desses estudantes/pesquisadores/antropólogos yepamahsã (tukano) do NEAI/UFAM, porque há muitas outras experimentações antropológicas acontecendo em outros lugares, mas só posso falar daquilo que acompanhei e do que acho que entendi estando com eles. Pelo o que eu pude compreender, dentro dos meus muitos limites e equívocos, eles mobilizam e se apropriam muito bem da antropologia, pois a entendem como uma possibilidade de acessar conhecimentos, por meio dos seus pais, os *kumuã*, dos colegas yepamahsã, e deles mesmos. Daquilo que guardam em suas *memórias*.

Gabriel S. Maia insiste por vários momentos em sua dissertação na importância da *memorização*, quando ele reflete sobre os “especialistas” *kumu*, *baya* e *yai*, os “velhos conhecedores”. Lembremos que ele também relata, em um trecho já citado acima, que quando era criança teve a oportunidade de aprender os conhecimentos com seu avô Lino Maia, que era um importante *kumu*, e que ele ainda hoje carrega consigo esses conhecimentos. E, mais, que ele *extrai* esses conhecimentos de si mesmo. *Extrair* é também a palavra que eles utilizam pra se referir às conversas com os *Kumuã*, seus interlocutores por excelência das pesquisas. E extrair é também o verbo usado para falar da relação entre *bahsese* e *kihti*, porque é dos *Kithi-ukuse*, os fios condutores do conhecimento, as bases do conhecimento, é deles que os *kumuã* extraem os *bahsese*. Conforme explica João Paulo:

A vasta coleção intitulada Narradores Indígenas do Rio Negro, já constituída por oito volumes, traz um tema central que é a origem do mundo e da humanidade, tal como compreendida pelos diferentes povos do Alto Rio Negro. Ela forma, de fato, a *base do conhecimento indígena*. Por base quero dizer os *kihti*, a “matéria prima” sobre a qual são produzidos ou *extraídos* os esquemas de conhecimentos (BARRETO, J. P., 2013, p. 34).

Não acho, portanto, que os livros da coleção *Narradores* sejam somente estratégias políticas para atualizar distinções de clã, como disse Andrello (2008). Acho que esse é apenas um dos seus *efeitos*. E acho que devíamos estar mais atentos/as à ideia de “*preservar a memória*”, que Andrello acaba por descartar (ver citação do autor na p. 213 deste trabalho). Porém, não no sentido de um “resgate” ou algo que deva ficar fixado, e sim como uma busca, um movimento que precisa ser alimentado, cuidado, praticado – preservar a ação de memorizar. Vejamos o que diz insistentemente Gabriel S. Maia sobre isso em sua dissertação:

O maior patrimônio dos velhos especialistas *kumũ*, *yai* e *baya* é a memorização do *ukũse*. Para exercitar o conhecimento, por exemplo, o *baya* a qualquer momento e em qualquer lugar, começa a cantar o *kapiwaya*, conta os mitos de origem das constelações (na boca da noite) e fala dos *bahsese* que acontecem naquela estação. Assim, esses especialistas são os responsáveis por manterem a memória em dia. Se sentir que houve “esquecimento”, antes de deitar, usa o *muroro* e *pâatu*. [...]

Em resumo, para manter o conhecimento em dia, os velhos conhecedores fazem combinar a memória e sua prática. Para facilitar a memorização, os velhos formadores pedem aos futuros especialistas, o uso do *muroro* (cigarro) e *pâatu* (coca) *bahseke* "benzido". Esses dois elementos são fundamentais na formação e dão suporte para o bom aprendizado. O *muroro* tem o poder de abrir a mente, para adquirir toda a bagagem repassada oralmente pelo velho formador. Com isso o formando é capaz de memorizar o *kihiti*, o *bahsese* e o *bahsase/bahsamori*. O *pâatu* por sua vez, fortalece o físico, para que o futuro especialista tenha resistência suficiente de ouvir toda a oralidade repassada. Por isso que os velhos especialistas buscam um lugar silencioso, pois com o silêncio eles sentem mais facilidade de processar a mente, na busca de resposta.

A preocupação maior do velho conhecedor parte de uma ansiedade, de não cair no esquecimento, de perder todo o conhecimento adquirido no espaço de sua formação. Visando isso, o velho sempre busca manter a sua mente em exercício. Assim, o velho mantém a conversa com seus filhos e netos cotidianamente, repassando-lhes o *ukũse* (todo conhecimento Tukano) e evita o esquecimento. Esta atitude dá a garantia de que o velho que repassa seu conhecimento aos membros da sua família está com isso mantendo vivo o *ukũse* dos *Yepamahsã*. E os *Yepamahsã* (Tukano) estimulam os filhos a valorizarem os velhos, por serem eles os detentores dos conhecimentos (MAIA, 2016, p. 72).

E não é pouco o que eles guardam na memória. Gabriel descreve e esquematiza em sua dissertação de Mestrado “*dezesete* constelações (*Yõkoãpa*) existentes no *Yõkoãpa ma'a* (trajetória das constelações) e suas fases referentes ao tempo, isto é, os marcadores do ciclo anual relacionados às constelações, ao tempo dos acontecimentos, os mitos de origem das constelações e os fenômenos naturais mais importantes que caracterizam cada uma delas no calendário anual tukano” (Ibid., p. 08, grifo nosso).

Dagoberto Lima Azevedo, por sua vez, utilizando o extenso material que transcreveu de encontros de Agentes Indígenas de Manejo Ambiental (AIMAs) por três anos, do Seminário de *Kumuã*, e das dissertações dos colegas *yepamahsã* e outras referências bibliográficas, produziu uma incrível descrição do espaço *Di'ta/Nuhk*, (Terra-floresta), que, segundo ele, compõe:

[...]. cinco diferentes tipos de vegetação (*yokẽbũkero* – floresta madura, *wiakaro* - capoeira, *tatabohá* – floresta sobre areia, *tari* - chavascais e *diakoe* - igapó), e cinco tipos de terra que os *Yepamahsã* classificam segundo suas características próprias (*di'tá ñiro* - terra preta, *di'tá soãrõ* - vermelha, *di'tá witarõ* - argilosa, *di'tá waharo* - arenosa e *omadiá* – cor de rã2). É nesse espaço *Di'ta/Nuhku* que se encontram plantas frutíferas de *uru k̄osé*

(mitológicas e curativas), animais e seres humanos visíveis e “invisíveis” (*waimahsã*). A classificação e distinção desses espaços e seres foram extraídas do *bahsese* e do *kihti ukusé* que são domínios dos especialistas *bahserã* (*kumu*, *baya* e *yaí*). Por serem detentores do *bahsese* e do *kihti ukuse* estes são responsáveis pela comunicação com os super-humanos *Waimahsã*. Em muitas ocasiões essa comunicação é essencial para o equilíbrio e ordenamento dos seres e coisas e para a manutenção da boa ordem do mundo. Acessar os recursos naturais, abrir roça, entrar na terra floresta, para que as gerações possam se suceder em harmonia e equilíbrio, enfim, tudo o que envolve o bem-estar dos seres e das coisas sobre a plataforma da terra, depende da mediação dos *bahsegu* junto aos *Waimahsã* (AZEVEDO, 2016, p. 13).

Talvez as dissertações de Dagoberto e Gabriel tenham um caráter mais descritivo, com densidade de detalhes; enquanto que a de João Paulo se pretenda a produzir um exercício mais comparativo. Porque foram realizadas em momentos diferentes de pesquisa coletiva no NEAI, como dissemos acima, e eles disseram também. E, assim, todas elas parecem servir muito bem aos seus propósitos.

Diante disso, percebemos que, nesse movimento que eles constroem de *extrair conceitos* e compor *teorias*, o *modo como* o fazem envolve, sobretudo, relações importantes com os *kumuã* (“conhecedores”), seus pais, familiares, amigos, parentes, e que isso pode 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 e extensas. Mas, a partir do momento que sentam para ouvi-las, quem comanda a conversa são os velhos conhecedores. A posição e o interesse deles, portanto, devem ser considerados como pontos-chaves nessas experiências. Porque os velhos conhecedores também perceberam, já há algum tempo, que precisam considerar outros modos de transmitirem seus conhecimentos, como Gabriel falou sobre seu pai.

Mas, devemos sempre lembrar que cada experiência é única, e os efeitos dessas práticas e relações são muito particulares. Para todos eles há, sim, uma distinção entre o modo “tradicional” *yepamahsã* (tukano) de se tornar “especialista”, *kumu*, e o que eles fazem agora na antropologia. Há uma certa distância entre a reflexão e a prática, como afirma João Paulo 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, J. P. 2013, p. 90).

Dagoberto compartilha da mesma opinião, como já me disse várias vezes, (especialmente quando eu tendia a caminhar em uma conclusão diferente, e ele parecia me dizer: “tenha calma”). Assim, ele escreve em sua dissertação:

Que os futuros estudantes *Yepamahsã* em antropologia almejem a partir de estes nossos trabalhos iniciais ingressarem nessa empreitada tão desafiadora e que venham fazer *bapatise* (companhia) e somar forças conosco para pensar nosso pensamento, fazer reflexividade e escrever no *papera* (papel) o nosso *mahsise* (conhecimento) e *tuõñase* (pensamento). Os *paperaturiri* (os livros) dos antropólogos não têm a potência para abraçar as inúmeras, e talvez infinitas, possibilidades de criação e ação oferecidas pelos *mahsise*, *tuõñase*, *kihti ukuse*, *bahsese* e *bahsamori* praticados pelos *kumuã*, *yaíwa*, *bayaroa* e *bahserã* na construção e manutenção do *añuro ñi kahtisetise* (o bem-viver *Yepamahsã*) neste nosso mundo. Porque isto, finalmente, ninguém pode fazer no lugar deles, nem mesmo os antropólogos *Yepamahsã* (AZEVEDO, 2016, p. 106-107).

Esse parece continuar sendo um conflito importante e permanente em seus trabalhos, como demonstram as palavras que João Paulo publicou em seu perfil de *facebook*:

PAPERA 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 entre os humanos (índios e brancos). Portanto os indígenas formados nas Universidades são chamados de PAPERA KUMUÁ (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, p. 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 Kîsêdje:

Há um sentido, meu amigo [kisêdje] 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 (Ibid.).

Como me disseram em diversas ocasiões os pós-graduandos yepamahsã (tukano), um dos efeitos esperados é aumentar o interesse de jovens yepamahsã pelos conhecimentos e, inclusive, pela formação como *kumu*. Trazer os conhecimentos yepamahsã (tukano) para o contexto acadêmico, para o lugar da “Ciência”, seja para contrapô-los aos conhecimentos científicos, seja para somá-los, seja ainda para “revisar equívocos”, possui também, para alguns desses estudantes, o efeito de legitimar tanto os conhecimentos quanto os conhecedores. “Reconhecê-los de fato e de direito”, como me disse João Paulo muitas vezes.

A inauguração recente do *Bahserikowi'i* (Centro de Medicina Indígena)²³¹, localizado no centro da cidade de Manaus, no dia 06 de junho de 2017, talvez seja um dos principais exemplos desse efeito. O *Bahserikowi'i* foi um projeto idealizado e implementado por João Paulo Lima Barreto, que desde então é seu coordenador. Estive na inauguração, além de acompanhar também a primeira semana de atividades do Centro (de 07 a 11 de junho de 2017), como os primeiros atendimentos realizados pelo senhor Manoel Lima, *kumu* Tuyuka. A proposta principal do Centro é oferecer os serviços de cura dos *Kumuã* e, para tanto, são convocados vários *kumuã*, de diversas comunidades indígenas do Alto Rio Negro, que se intercalam para atender no Centro. Entre os atendimentos, estão práticas de prevenção e tratamento de problemas de saúde dos mais diversos tipos: doenças de pele, situações emocionais, doenças urinárias, gástricas, uterinas, feridas e coceiras no corpo, dores no corpo, etc.

Apenas na primeira semana que estive por lá, houve uma grande procura por atendimentos. Seu Manoel Lima não teve uma folga sequer. O maior interesse na procura por atendimentos, contudo, não foi de indígenas, mas de “brancos” (não indígenas) moradores/as de Manaus. E pelas notícias que recebo, continua sendo esse o público principal. O Centro também tem atraído o interesse de estudantes (indígenas e não indígenas) da área de Saúde, de profissionais da área do Direito, da Educação, e de muitas outras áreas. Parece, portanto, que o *Bahserikowi'i* está atingindo o efeito procurado de legitimar os conhecimentos e os

²³¹ Para saber mais sobre o *Bahserikowi'i* (Centro de Medicina Indígena), localizado em Manaus/AM, acesse: <https://www.facebook.com/bahserikowi/>. Último acesso em 01/12/2017.

conhecedores indígenas, inclusive e especialmente por parte de “especialistas” não indígenas. Ou seja, o efeito de construir uma maior simetria nessas relações.

No âmbito da antropologia, há também um longo caminho a ser percorrido. Pois, ainda que uma certa antropologia proclame a simetria entre “teorias indígenas/ nativas” e “teorias antropológicas/ etnográficas”, uma simetria epistemológica e, portanto, política (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; GOLDMAN, 2006), eu ainda não vejo, ao menos no cenário acadêmico, uma realidade em que essas teorias estejam destituídas de uma *assimetria* nas relações de poder. E acredito que é justamente essa diferença que, *em parte*, explique a procura de indígenas, que já são considerados como “antropólogos/as” por se tornarem “antropólogos/as acadêmicos/as”; ou seja, por efetuarem a passagem de “indígenas” para se tornarem “antropólogos/as indígenas”, para que seus conhecimentos, suas teorias, sejam reconhecidos “de fato e de direito”. O reconhecimento “de direito” já existe na legislação brasileira, já que a Constituição Brasileira garante o direito dos povos indígenas de manterem suas práticas próprias de conhecimento. Ainda assim, ele passa também pelo reconhecimento dos “conhecedores” – dos *kumuã* yepamahsã, neste caso – como os verdadeiros “autores”, ou “doutores”, desse conhecimento (e não apenas “atores”, e não pela via do antropólogo acadêmico, a não ser que esse antropólogo seja seu filho, neto, sobrinho, “parente”). É outro *status*, outra legitimidade que se dá a esse conhecimento. É no âmbito dessa discussão, de que *somos todos antropólogos, mas ninguém é antropólogo do mesmo jeito* (ver nota 219), que acredito que se encaixe a distinção entre as “antropologias indígenas” (teorias indígenas/nativas) e as possibilidades de “antropologias indígenas acadêmicas”. Ou, no caso tomado como estudo etnográfico deste trabalho, a possibilidade de uma “antropologia yepamahsã (acadêmica)”. E ainda que os caminhos tomados nessa “nova antropologia”, em termos de metodologias acadêmicas, não sejam totalmente novos, o que a difere são suas intenções e seus efeitos.

Já o reconhecimento “de fato”, estamos vendo se efetuar em experiências como a do *Bahserikowi'i* (Centro de Medicina Indígena), ou seja, na procura cada vez maior, sobretudo, de “brancos” (não indígenas) pelas práticas de cura yepamahsã, indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu gostaria de finalizar este trabalho afirmando que estamos vivendo, nesse momento, um cenário político nacional de desvalorização do Ensino Superior público no país. No ano de 2015, ainda sob o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, o Ministério da Educação (MEC) anunciava um corte em 47% dos investimentos nas universidades federais. A Pós-Graduação, por sua vez, também foi atingida com uma redução em 75% no repasse para verbas de custeio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Os cortes continuaram no ano de 2016, sob o governo – ilegítimo – de Michel Temer, e se repetiram na faixa de 45% nas universidades federais em 2017. Um contexto que chegou a ser caracterizado por colegas de profissão como “a mais grave ameaça de destruição do sistema brasileiro de pós-graduação – e talvez do ensino público superior em geral – em marcha no país desde há muito tempo” (Goldman e Banaggia, 2017).

Afirmo isso para que se saiba que o processo de produção dessa pesquisa esteve o tempo todo acompanhado do debate político-acadêmico que se realizava no país sobre os investimentos na educação superior e, especificamente, do que se passava na Universidade de São Paulo, a instituição da pesquisa. Essa crise do sistema brasileiro de educação superior deve ser levada em conta em uma pesquisa que tematiza, justamente, a presença de estudantes indígenas nesse sistema (afora esse ser um compromisso que cabe a todos/as nós, cidadãos desse país). Isso porque a crise não implica apenas em uma questão financeira do problema, ela reflete uma postura governamental que se mostra pouco preocupada com a qualidade e a viabilidade do ensino superior público²³².

E não são somente as políticas educacionais que estão sob ataque. Com o golpe político engendrado em 2016 pelas bancadas evangélicas e ruralistas no Congresso, muitos direitos sociais conquistados a duras penas nas últimas décadas, desde o período de redemocratização do país, encontram-se fragilizados. Entre eles, os direitos

²³² Em matéria recente à sessão Educação da TV UOL, o recém-empossado Reitor da USP, Vahan Agopyan, disse: "Somos péssimos administradores para manter residências estudantis, para fazer restaurantes ou para administrar auxílios de bolsas. Não é nossa especialidade. [...]. Precisamos discutir com os poderes públicos que não é a tarefa da universidade ser uma entidade assistencialista". Depois de quase 20 anos do início da implementação de ações afirmativas nas universidades no país, finalmente, a USP recebe em 2018 os/as primeiros/as alunos/as cotistas. Há de se imaginar que o cenário a ser enfrentado por eles/as não será nada fácil. Reportagem de Ana Carla Bermúdez, do UOL, em 01/02/2018. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/02/01/usp-nao-e-entidade-assistencialista-diz-novo-reitor-sobre-ajuda-a-cotistas.htm?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=fb-uol&utm_content=geral. Último acesso em 01/02/2018.

constitucionalmente reconhecidos aos povos indígenas, que mais do que nunca têm sido alvo de ações nefastas do governo federal e de governos estaduais. Podemos citar o desmonte da FUNAI, a reativação de debates sobre mineração em terras indígenas, a CPI FUNAI-INCRA que criminaliza lideranças indígenas, antropólogos/as, indigenistas e outros/as profissionais aliados aos povos indígenas, etc.

É preciso explicitar esse contexto de ataque a direitos porque, no limite, impede a continuidade da existência desses povos, de viverem como desejam viver.

O acesso à universidade não é somente um caminho possível, mas, em muitos lugares, a única opção para que se garanta a sobrevivência de famílias e populações indígenas. As comunidades e suas lideranças confiam aos/às jovens estudantes indígenas o desafio de lutarem, através de suas formações escolares e universitárias, pela re(x)istência com dignidade e respeito. Isso explica de modo forte o aumento da demanda de estudantes indígenas pelo acesso ao Ensino Superior. “*Hoje, nossa luta não é com bordunas, flechas, mas sim com a caneta*” (Lindomar Terena, liderança da retomada Mãe Terra, no Município de Miranda/MS, citada na dissertação de Mestrado de Simone Eloy Amado Terena).

O que os/as estudantes indígenas e todos os movimentos descritos e refletidos neste trabalho têm demonstrado é que não há mais caminho reverso. Mesmo com o cenário atual de retrocesso do investimento governamental nas políticas sociais, especialmente na área da Educação, estudantes, professores/as, pesquisadores/as e lideranças indígenas demonstram que não permitirão que as conquistas dessa última década, sobretudo nas políticas afirmativas nas universidades, sejam perdidas. A reação massiva e coletiva de estudantes indígenas ao corte financeiro no Programa Bolsa Permanência do MEC, ocorrido muito recentemente, em junho de 2018, exemplifica esse argumento²³³.

²³³ Trata-se do principal programa em nível federal de apoio à permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades públicas federais, cuja divulgação de corte no ano de 2018 gerou comoção e mobilização nacional de estudantes indígenas e quilombolas, e parceiros aliados aos povos indígenas, para impedir essa ação de retrocesso do MEC-governo federal. Mais informações podem ser encontradas na reportagem “Governo Temer corta bolsa para estudantes indígenas e quilombolas”, de Rubens Valente para a Folha de São Paulo em 06.06.2018 (disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/governo-temer-corta-bolsa-para-estudantes-indigenas-e-quilombolas.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb, último acesso em 03.07.2018). Informações sobre as mobilizações dos movimentos de estudantes indígenas e quilombolas, que impediram a efetivação do corte, podem ser encontradas nas reportagens: “Universitários indígenas e quilombolas na luta, aprendendo e construindo a união”, por Egon Heck, em publicação do Conselho Indigenista Missionário em 28.06.2018 (disponível em: <https://www.cimi.org.br/2018/06/estudantes-universitarios-indigenas-e-quilombolas-na-luta-aprendendo-e-construindo-uniao/>, último acesso em 03.07.2018); e “MEC autoriza 2,5 mil bolsas para indígenas e quilombolas”, por Mariana Tokarnia para a Agência Brasil, em 15.06.2018 (disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mec-autoriza-25-mil-bolsas-para-indigenas-e-quilombolas>, último acesso em 03.07.2018).

Inclusive porque, como insistimos em afirmar neste trabalho, a formação universitária abre muitos caminhos. O fortalecimento das relações com as comunidades indígenas, sem dúvida, tem se mostrado um deles. “*Voltar a querer ser indígena*”, como disse João Paulo Lima Barreto certa vez. Fortalecer o movimento que coloca a visibilidade e o respeito aos povos indígenas no centro do debate político. Ocupar espaços, apropriar-se de ferramentas e métodos, ampliar o diálogo, compor novas formas de conhecer, fortalecer os corpos. Muitas relações de aprendizagem. Resta somente a nós, não indígenas, cuja visão é tão limitada diante de tamanha complexidade, estarmos dispostos/as e prontos/as para aprender com a presença indígena nas universidades.

E se meu trabalho serviu de alguma coisa com relação a esses meus colegas-interlocutores, estudantes indígenas da UFSCar e antropólogos yepamahsã (tukano) do NEAI/UFAM, foi apenas para instigar/provocar novas pessoas a conhecerem seus trabalhos, para que os conhecimentos que nele estão dispostos circulem ainda mais, porque eu só posso dizer que aprendi muito com todos/as eles/as. E devo continuar aprendendo por muito tempo ainda, mesmo depois de encerrada minha pesquisa e este trabalho, porque seus trabalhos (de conclusão de curso, artigos, dissertações, teses, livros) ficam a todos/as nós disponíveis, e o que neles está contido vai levar muito tempo ainda para que possamos memorizar/extrair/aprender.

Sobre os outros efeitos dessas experiências, que possibilitam, por exemplo, que os antropólogos yepamahsã (tukano) coloquem seus conhecimentos em prática, e que demandam investimentos em seus corpos; esses, no entanto, podem ser mais sutis, menos declarados e de mais longo prazo. Mas, acredito, precisamos estar sempre atentos/as às sutilezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce.

2005. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. In: Ricardo, F. & Ricardo, B. (Eds.) **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: ISA.

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida.

2002. **Pacificando o branco**. Cosmologias do contato no norte amazônico. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial, IRD.

AMADO, Simone.

2016. **O ensino superior para os povos indígenas de mato grosso do sul: desafios, Superação e Profissionalização**. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

AMARAL, Wagner Roberto do.

2010. **As trajetórias de estudantes nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

ANDRELLO, Geraldo.

2006. **Cidade do Índio. Transformações e cotidiano em Iauaretê**. São Paulo: UNESP.

2008. Narradores Indígenas do Rio Negro (ou antropologia "faça você mesmo"). **Apresentação no 32º Encontro Anual da ANPOCS**.

2010. Falas, objetos e corpos: autores indígenas no alto rio Negro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Volume XXV, Número 73, pp. 5-26.

2011. Escravos, descidos e civilizados: índios e brancos na história do rio Negro. **Revista de Estudos Amazônicos**, v. V, p. 107-144.

2012. Histórias tariano e tukano. Política e ritual no rio Uaupés. **Revista de Antropologia** (USP. Impresso), v. 55, p. 291-330.

ANDRELLO, Geraldo; FERREIRA, Tatiana Amaral S.

2014. Transformações da Cultura no Alto Rio Negro. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 25-57.

ANGELO, Samir R. F.

2016. **Transmissão e Circulação de Conhecimentos e Políticas de Publicação dos Kumua do Noroeste Amazônico. Tese.** (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

ATHIAS, Renato; PINTO, Regina P.

2008. **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas** / Renato Athias, Regina Pahim Pinto (orgs.) — São Paulo:Contexto— (Série justiça e desenvolvimento) Vários autores.

ASAD, Talal.

1980. Comments. In: Fahim, Hussein; Helmes, Katherine. Indigenous Anthropology in Non-Western Countries: A Further Elaboration. **Current Anthropology**, Vol. 21, N° 5, p. 644-663.

AZEVEDO, Dagoberto Lima.

2016. **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.

AZEVEDO, Dagoberto Lima; BARRETO, João Paulo Lima; MAIA, Gabriel Sodré.

2015. **Curso “Cosmografia, Vida Social e Classificações Tukano”** (Relatório Final). Curso de Extensão - NEAI/PPGAS/UFAM.

BHABHA, Homi K.

1998. **O local da cultura.** Belo Horizonte. Editora UFMG.

1996. O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha. Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** No. 24. P. 35-41.

BARRETO, João Paulo Lima.

2013. **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.

No prelo. **Wai-Mahsã: Peixes e Humanos.** Um ensaio de Antropologia Indígena (livro).

BARRETO, João Paulo L.; MENDES DOS SANTOS, Gilton dos Santos.

2015. Des poissons et des hommes Pour une autre anthropologie. **Les Temps Modernes** (PARIS. 1945), v. 5, p. 158-173.

CABALZAR, Flora Dias.

2010. **Até Manaus, até Bogotá:** os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos. Tese (Doutorado em Antropologia) – PPGAS/FFLCH, São Paulo.

2012. **Educação Escolar Indígena do Rio Negro:** relatos de experiências e lições aprendidas. (Org.) São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana; KEESE DOS SANTOS, Lucas.

2014. “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.

2009. **Cultura com aspas.** São Paulo: Cosac & Naify.

2012. Apresentação. In: Periódico – **Revista de Antropologia da USP**, Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – vol. 55(1), janeiro-junho de 2012, São Paulo, SP. P. 09-15.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niermeyer.

2014. **Políticas Culturais e Povos Indígenas.** (Orgs.) 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica. vol. 1. 517p.

CARVALHO, José Jorge de.

2016. **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.

CASTRO, Ana Elisa de.

2015. Apresentação. **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes (organização Ana Elisa de Castro Freitas). - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers.

CESARINO, Pedro de Niemeyer.

2006. De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios. **Mana**. Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional (UFRJ), vol. 12, nº 1, p. 105-134.

CLIFFORD, James.

1983. On Ethnographic Authority. **Representations**. Nº 2. P. 118-146.

COELHO DE SOUZA, Marcela S.

2014. 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.

2016. Uma década de presença indígena na UFSCar. **Campos**. Vol. 17. N. 2. Jul-dez.

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.

2005. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva** (Florianópolis), 1(1), 485-515.

2000. **A criança indígena**. A concepção xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

COHN, Clarice; DAL'BÓ, Talita.

2016. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. In: **Cadernos do GEA** – n. 10 (jul./jdez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. P. 27-37.

COLLET, Celia L. G.

2003. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, p. 173-188.

COLLET, Celia L. G. et al.

2016. Estudantes e conhecimentos indígenas na universidade: Reflexões sobre o PET-Indígena da Universidade Federal do Acre. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes (org. Ana Elisa de Castro Freitas). - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers. P. 29-40.

COREZOMAÉ, Lennon Ferreira. et al.

2016. A Universidade à luz do olhar indígena: Tensões, perspectivas e aprendizagens. In: **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes (org. Ana Elisa de Castro Freitas). - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers. P. 195-211.

CRUZ, Felipe S. M.

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

DAL' BÓ, Talita Lazarin.

2010. **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.

2016. RESEÑA LIBRO. Castro Freitas Ana Elisa de (2015) Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil – povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**. Año 7 – Nº 8 - Año 2016 – pág. 146-152.

DAMSÕKEKWA, Ercivaldo Calixto Xerente; LEITÃO, Rosani Moreira.

2017. O povo Akwê Xerente e suas escolas: diálogos entre a educação escolar e os saberes tradicionais. Apresentação oral. **V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología**.

DASSIN, Joan.

2008. Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. In: **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas** / Renato Athias, Regina Pahim Pinto (organizadores) — São Paulo: Contexto. (Série justiça e desenvolvimento) Vários autores.

DE FIORI, Ana Letícia. et al.

2017. O tempo e o vento: notas sobre a arte de burocratizar políticas de cotas na USP. Dossiê Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. **Revista de Antropologia (São Paulo)**, v. 60, p. 55-83.

DIAZ, Raúl; ALONSO, Graciela.

1998. Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. Com. **XX Encuentro Nacional de Antropologia Social**. Ms.

DUTRA, Israel F.

2010. **Xamanismo Uthãpinõponã**: princípios dos rituais de pajelança e do ser pajé Tuyuka. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

FAHIM, Hussein; HELMER, Katherine.

1980. Indigenous Anthropology in Non-Western Countries: A Further Elaboration [and Comments]. **Current Anthropology**, Vol. 21, N° 5, pp. 644-663.

FAUSTO, Carlos.

2008. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. **Mana**. Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional (UFRJ), vol.14/2, p. 329-366.

FERNANDES, Hylio Lagana; DEUS, Ana Iara Silva de.

2015. Estereótipos sobre os indígenas brasileiros e produção de vídeos para escolas. Apresentação Oral. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. PUC-RP, Curitiba/PR.

FERRAZ, Maria Cristina C. et al.

2016. O Grupo PET-Saberes Indígenas: Respeito aos saberes das comunidades indígenas brasileiras. **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil** [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes (organização Ana Elisa de Castro Freitas). - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers. P. 213-225.

FERES JÚNIOR, João.

2007. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa**. Rio de Janeiro/RJ.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto.

2016. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, 99: 257-293.

FONTOURA, Ivo F.

2006. **Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés – AM**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Recife: UFPE.

GALLOIS, Dominique Tilkin.

2014. A escola como problema: algumas posições. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 509-517.

2012. Donos, detentores e usuários da arte gráfica *kusiwa*. In: **Periódico – Revista de Antropologia da USP**, Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – vol. 55(1), São Paulo, SP. P 19-49.

2001. Esta incansável tradução. **Sexta Feira (São Paulo)**, São Paulo, v. 6, p. 103-122, 1988. **O movimento na cosmologia waiapi: criação, expansão e transformação do universo**. Tese. (Doutorado em Antropologia Social), USP, São Paulo.

2007. Gênese Wajãpi, entre diversos e diferentes. In: **Periódico – Revista de Antropologia da USP**, Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – vol. 50(1), São Paulo, SP, p. 45-83.

GALLOIS, Dominique Tilkin; ROSALEN, Juliana.

2016. Direitos indígenas “diferenciados” e seus efeitos entre os Wajãpi no Amapá. **REA**, nº 2 - Dossier ‘Antropología del Derecho en Brasil’. p. 33-41.

GALLOIS, Dominique Tilkin. et al

2016. Ethnologie brésilienne. Les voies d'une anthropologie indigène. *Etnologia brasileira: alguns caminhos de uma antropologia indígena*. **Brazilian Ethnology: Pathways of an Indigenous Anthropology**. ARTELOGIE, v. 1, p. 1-19.

GALLOIS; Dominique Tilkin; KLEIN, Tatiane; DAL BO, Talita Lazzarin.

2016. Indigenous Peoples, Multicultural Policies and Rights Grounded in Cultural Difference. **Revista Cultura e Extensão**. USP, v. 15, p. 31-48.

GALLOIS, Dominique Tilkin; MOISES, Beatriz Perrone ; SZTUTMAN, Renato.

2012. Redes Ameríndias. Relatório Final da Pesquisa Temática. (Relatório de pesquisa).

GOLDMAN, Marcio.

2006. Alteridade e Experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica. *Etnográfica*, vol. X (1), p. 161-173.

GOLDMAN, Marcio; BANAGGIA, Gabriel.

2017. A política da má vontade na implantação das cotas étnico-raciais. Dossiê Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. **Revista de Antropologia** (São Paulo), v. 60, p.16-34.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de.

2014. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 455-483.

GRUPIONI, Luís. D. B.

2008. Olhar longe porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HUGH JONES, Stephen.

1979. **The palm and the pleiades**. Cambridge: Cambridge University Press.

2002. Nomes Secretos e Riqueza Visível: Nominção no Noroeste Amazônico. **Mana** 8(2): 45-68.

2001. The gender of some Amazonian gifts: an experiment with a experiment. In: GREGOR, T.; TUZIN, D. (eds.), **Gender in Amazonia and Melanesia**, Berkeley, University of California Press. 02.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA.

2010. Censo Demográfico. Características Gerais dos Indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro, p.1- 245.

JORDÃO, Miguel et al.

2014. **Relatório Final – II ENEI**. Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Política pública para os acadêmicos e egressos indígenas – avanços e desafios. Campo Grande, MS.

KUWAYAMA, Takami.

2003. “Natives” as Dialogic Partners: Some Thoughts on Native Anthropology. In: **Anthropology Today**, v. 19, n. 1, 8-13.

KEZO, Luciano Ariabo.

2015. **Boloriê: A Origem dos Alimentos**. São Carlos, SP. LEETRA/UFSCar.

2012. **Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental**. São Carlos: Grafica UFSCar.

LADEIRA, Maria Elisa.

2014. De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p.435-454.

LATOURE, Bruno

2007. “Quel cosmos? Quelles cosmopolitiques?”. In: Lolive, Jacques & Soubeyran, Olivier (eds.). **L'émergence des cosmopolitiques**. Paris: La Découverte, 2007, pp. 69-84.

LÉVI-STRAUSS, Claude.

2010 [1952]. **Raça e História**. Edição Editorial Presença. 10ª. Lisboa.

LISBOA, João Francisco K.

2017. **Acadêmicos Indígenas em Roraima e a Construção da Interculturalidade Indígena na Universidade**: entre a formação e a transformação. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Brasília, DF.

LOLLI, Pedro

2010. **As Redes de Trocas Rituais dos Yuhupdeh no Igarapé Castanha, Através dos Benzimentos (mihdiid) e das Flautas Jurupari (Tí)**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.

LOPES DA SILVA, Aracy.

2003. A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Em Aberto - Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 89-129.

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

LUCIANO, Gersen dos Santos Baniwa.

2015. Os Indígenas Antropólogos: desafios e perspectivas. **Novos Debates**: Fórum de Debates em Antropologia / Associação Brasileira de Antropologia. Vol.2, n.1, janeiro Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2015. P. 233-243.

2014. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contracapa, v. 1. 229p.

2011. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real.** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, UnB.

2009. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades.** Campo Grande: UCDB.

2008. Antropologia Indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro/BA. **Anais...2008.**

2006. **Projeto é como branco trabalha:** as lideranças que se virem para ensinar. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, UF.

MACEDO, Valéria.

2012. Dos cantos para o mundo. Invisibilidade, figurações da “cultura” e o se fazer ouvir nos cantos guarani. **Periódico – Revista de Antropologia** da USP, Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – vol. 55(1), São Paulo, SP. P. 357-400.

MACIEL, Márcia Nunes Mura.

2013. **O espaço lembrado:** experiências de vida em seringais da Amazônia. Editora da Universidade Federal do Amazonas.

2016. **Tecendo Tradições Indígenas.** Tese. (Doutorado em História Social) – Departamento de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

MAIA, Gabriel Sodré.

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

MAINARDI, Camila.

2015. **Desfazer e refazer coletivos** – o Movimento Tupi Guarani. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARQUI, Amanda Rodrigues; BELTRAME, Camila Boldrin.

2017. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. **Universitas Humanística** no. 84, pp: 239-261

MEHINAKU, Mutua.

2010. *Tetsualii*: Pluralismo de Línguas e Pessoas no Alto Xingu. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

MENDES DOS SANTOS, Gilton; DIAS JR, Carlos Machado.

2009. Ciência da floresta: por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 52, nº 1, p. 137-160.

MENEZES, Maximiliano; RODRIGUES, Raphael

2014. Reflexões e experiências de um estudante-liderança: sobre algumas políticas educacionais indígenas. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p.339-362.

MORAUTA, Louise.

1979. Indigenous Anthropology in Papua New Guinea [and Commentes and Replay]. **Current Anthropology**, Vol. 20, N° 3, pp. 561-576.

OLIVEIRA, Adão.

2007. **Etnomatemática dos Taliáseri**: medidores de tempo e sistema de numeração. Dissertação (mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Antropologia.

OLIVEIRA, Melissa Santana de.

2016. **Sobre Casas, Pessoas e Conhecimentos**: uma etnografia entre os Tukano *Hausirõ* e *Nahuri Porã*, do Médio Rio Tiquié, Noroeste Amazônico. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

OVERING, Joanna.

2006. O fétido odor da morte e os aromas da vida. Poética dos saberes e processo sensorial entre os Piaroa da Bacia do Orinoco. **Revista de Antropologia**. Vol. 49/1.

PALADINO, Mariana

2016. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Org. Antonio Carlos de Souza Lima [recurso eletrônico] - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, p. 95-121.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva.

2012. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela.

2012. **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond.

PEREIRA, Rosilene Fonseca.

2013. **Criando Gente no Alto Rio Negro: um olhar Waíkhana**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM.

PISSOLATO, Elizabeth.

2007. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Ed. Unesp.

POEMA, Eurístenes. et al.

2016. Levantamento das políticas de ação afirmativa (gema) / Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015).

RAMOS, Alcida.

2007. Do engajamento ao desprendimento. **Campos**. Curitiba: PPGAS/ UFPR, vol. 8(1), p. 11-32.

REZENDE, Justino Sarmiento.

2007. **Escola Indígena Municipal Utápinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, UCDB.

ROSEMBERG, Fúlvia.

2008. A implementação do Programa IFP no Brasil pela Fundação Carlos Chagas. **Estudos indígenas**: comparações, interpretações e políticas / Renato Athias, Regina Pahim Pinto (organizadores). — São Paulo: Contexto, 2008. — (Série justiça e desenvolvimento) Vários autores. P. 13-19.

SÁEZ, Oscar Calavia.

2006. Autobiografia e sujeito histórico indígena, considerações preliminares. **Novos Estudos CEBRAP**. Vol.76. 179-195.

SAMPAIO, Evaldo.

2007. O argumento do criador do conhecimento em Nietzsche. **Kriterion**, vol.48 no.115, Belo Horizonte.

SANTOS, Augusto Ventura dos.

2016. **Políticas afirmativas no ensino superior**: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Augusto Ventura dos.; AMADO, Luiz Henrique Eloy Terena.

2014. Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 485-507.

SANTOS, Jocélio Teles dos.

2010. Pós-Graduação em Direito e as Ações Afirmativas no Brasil: uma experiência induzida. **Revista Pós Ciências Sociais**. vol. 7 n. 14 São Luís /MA.

SANTOS-GRANERO, Fernando.

2006. Vitalidades sensuais. Modos não corpóreos de sentir e conhecer na Amazônia indígena, **Revista de Antropologia**, Universidade de São Paulo, v. 49, n. 1, pp. 93-131.

SCARAMUZZI, Igor.

No prelo. Escola Indígena "DIFERENCIADA": um espaço de ação comunicativa? (Trabalho Final de Disciplina).

SMITH, Linda Tuhiwai.

1999. **Decolonizing methodologies, research and indigenous peoples**. Zed books ltd.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos.

2016. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. In: **A Educação Superior de Indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. Org. Antonio Carlos de Souza Lima [recurso eletrônico] - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, p. 11-28.

2007. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. **Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas - Desafios para uma educação superior**. Belém-Pará-Brasil.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria.

2004. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos diferenciados. **Seminário. LACED** – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ: Rios de Janeiro, RJ.

STENGERS, Isabelle.

1997. Pour en finir avec la tolérance. In: **Cosmopolitiques II**. Paris: La Découverte.

STRATHERN, Marilyn.

2014 (1987). Os limites da autoantropologia. In: **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac e Naify, 2014, p. 133-158.

TASSINARI, Antonella.

2016. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. In: **Cadernos do GEA** – n. 10 (jul./dez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. P.43-51.

TESTA, Adriana.

2015. **Caminhos de Saberes Guarani Mbya**. Modos de criar, crescer e comunicar. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

TINOCO, Silvia Lopes da Silva M.

2000. **Joviña, cacique, professor e presidente**: as relações entre o conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

2013. **Análise do Sistema de Cotas para Negros da Universidade de Brasília**.

VIEIRA, Marina Guimarães.

2014. A descoberta da cultura pelos Maxacali e seu projeto de pacificação dos brancos. In: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica, p. 241-256.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo.

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

2002. O nativo relativo. **Mana**. Vol. 8(1), p. 113-148.

WAGNER, Roy.

2010 (1981). **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac e Naify.