

## **Mal-entendidos e tradução: uma experiência em sala de aula com o conceito de cultura**

**Mariana Ciavatta Pantoja Franco<sup>1</sup>**

*Este texto não teria sido escrito sem a convivência em sala de aula com os professores indígenas discentes do Curso de Licenciatura Indígena da UFAC (turma 2017), aos quais sou especialmente grata pela interlocução. Pela organização do material e formulações a seguir assumo, claro, a responsabilidade, mas o leitor verá que se pretende um texto colaborativo, tendo talvez nos faltado o tempo para aprofundar a troca de nossas respectivas percepções e (des)entendimentos, viabilizando assim uma coautoria.*

### RESUMO

O texto a seguir pretende, a partir da prática etnográfica, chamar atenção para a produtividade dos mal-entendidos que tiveram lugar em sala de aula a respeito da ideia de cultura, durante a disciplina “Cultura” ministrada no Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre. A partir de discordâncias em torno do problema da mudança cultural, tornou-se evidente a equivocação em torno da dinâmica da cultura e o texto atém-se a perspectiva defendida pelos discentes, cujas falas e escritos recorrem a noções como “resgate”, “revitalização” e “inovação”, entre outras. Argumenta-se que uma reflexão, mesmo teorização, sobre a cultura e sua dinâmica resultou da prática de tradução por eles tentada, e o texto procura evidenciá-la. Ao final, percepções preliminares sobre interações interculturais em processos de formação educacional são expostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura. Tradução. Equivocação. Intercultural. Licenciatura Indígena.

### **Misunderstanding and translation: a classroom experience with the concept of culture**

### ABSTRACT

The following text intends, from the ethnographic practice, to call attention to the productivity of the misunderstandings that took place in the classroom regarding the idea of culture, during the discipline “Culture” taught in the Indigenous Licentiate Degree Course of the Federal University of Acre. From disagreements around the problem of cultural change, the equivocation around the dynamics of culture became evident and the text adheres to the perspective defended by the students, whose speeches and writings resort to notions such as “rescue”, “revitalization” and “innovation”, among others. It is argued that a reflection, even theorizing, on culture and its dynamics resulted from the translation practice they attempted, and the text seeks to highlight it. At the end, preliminary perceptions about intercultural interactions in educational formation processes are exposed.

**KEY WORDS:** Culture. Translation. Equivocation. Intercultural. Indigenous Licentiate Degree.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: [mariana.acre@gmail.com](mailto:mariana.acre@gmail.com).

## Introdução

Em outubro de 2017, recém-chegada ao Curso de Licenciatura Indígena (CLI)<sup>2</sup>, sediado no campus Floresta da Universidade Federal do Acre<sup>3</sup>, ministrei a disciplina “Ambiência” e, entre novembro e dezembro de 2018, foi a vez de “Cultura”. Ambas as disciplinas integram o Núcleo Comum do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) (UFAC, 2015), ou seja, são ministradas a todos os alunos durante os dois primeiros anos, após os quais, nos Estudos Aprofundados, eles optarão entre três habilitações: Humanidades, Ciências e Linguagens e Artes. Será nestas áreas que desenvolverão seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). O Curso, portanto, está estruturado em disciplinas de formação pedagógica e as relativas a estas três áreas, nos dois primeiros anos obrigatoriamente assistidas por todos os alunos, após os quais as disciplinas dos Estudos Aprofundados serão frequentadas seletivamente por aqueles que optaram pela referida habilitação, além daquelas referidas à ciência da educação, que continuam comuns a todos. Finalmente, o Curso estrutura-se em módulos que se dividem numa Fase Presencial, na qual os alunos vêm das aldeias para a cidade de Cruzeiro do Sul e frequentam aulas durante dois meses num regime intensivo, e numa Fase Intermediária, na qual estão nas suas aldeias realizando atividades e pesquisas previamente estabelecidas na fase anterior e recebem a visita de um dos professores do Curso para uma supervisão *in loco*.

O PPC atual já é o segundo do Curso, que foi inaugurado em 2008. Houve um significativo período, entre 2010 e 2016, no qual não houve ingresso de novas turmas. Em 2014, 51 alunos da primeira turma ingressante se formaram e, nesta época, o PPC foi revisto. Em 2017, finalmente, uma nova turma ingressou no Curso<sup>4</sup>. Observaria que, quanto à estrutura atual do Curso, os alunos já encontram uma grade pronta e devem cumpri-la, assim como uma divisão de áreas de conhecimento entre as quais devem fazer uma escolha exclusiva; não há flexibilidade com relação a isso. Uma segunda observação é que, mesmo no Núcleo Comum, as três áreas de ênfase do Curso pouco têm conversado entre si, deixando em aberto a (difícil) questão da interdisciplinaridade. Se na primeira versão do Curso a Fase Intermediária exigia dos professores um tempo prolongado de presença, em campo, e que nem

---

2 Daqui para frente podendo ser denominado apenas como “Curso” ou “CLI”.

3 O campus Floresta situa-se no Município de Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do Estado do Acre e localizada às margens do rio Juruá. O Vale do Juruá é conhecido pela presença significativa de diversas etnias indígenas e pela expressiva concentração de Terras Indígenas (TIs) e Unidades de Conservação (de uso direto e indireto).

4 Esta turma, cuja conclusão do Curso está prevista para o final de 2020, é composta atualmente por 46 alunos das etnias Huni Kuin, Nukini, Nawa, Apolima Arara (todas da família linguística Pano) e Apurinã (família linguística Aruak).

sempre pôde ser cumprido, na versão atual a permanência não ultrapassa uma semana e o encontro com os discentes é realizado numa só aldeia (estabelecida na forma de um rodízio) para onde se dirigem aqueles do mesmo rio ou município. Este formato tem permitido, em que pese as desvantagens de uma curta estadia, que todas as visitas dos professores durante as Fases Intermediárias tenham sido realizadas, o que é considerado positivo pelo corpo discente. Sobre os conteúdos das disciplinas, desde que se mantenham dentro das ementas indicadas no PPC (que costumam em geral ser amplas), os professores têm liberdade de propor os conteúdos e métodos que acharem adequados para o desenvolvimento das mesmas. Isto deverá estar refletido num plano de curso que será então submetido à aprovação no Colegiado do Curso.

Nas disciplinas que ministrei até o momento, os planos de curso sempre foram pensados de forma a conduzir alguma discussão conceitual balizada pela prática e conhecimentos dos alunos. Sempre recorro a um suporte teórico, sem, contudo, pretender uma disciplina teórica. Não perdendo de vista a situação intercultural proporcionada pela sala de aula, com suas tensões e produtividade, tento submeter conceitos antropológicos a um procedimento que já chamei toscamente de “teste de alcance” (PANTOJA, 2020), mas que, talvez, possa ser melhor descrito como de “calibragem conceitual” (CESARINO, 2014, p. 289): um procedimento possível quando o “entrecruzamento de pressupostos distintos” é dinamizado por “processos de equivocidade tradutória”<sup>5</sup>. Traduzir seria assim o movimento não de dissolver a equivocação, mas de chamar atenção sobre ela, de “abrir e alargar o espaço imaginado como não existente entre as línguas conceituais em contato” (p. 255). A discussão que nos conduz, portanto, é a da tradução – esta como justamente a ênfase e potencialização do encontro de perspectivas diferentes que habitam uma mesma palavra, ou ato, ou gesto, o que quer que comunique.

Já tive oportunidade de relatar minha primeira experiência no Curso, com a disciplina “Ambiência” (2017), na qual parti tendo como impulso teórico a formulação de Tim Ingold sobre “ambiente” (PANTOJA, 2020). Pretendo aqui deter-me noutra experiência, com a disciplina “Cultura”<sup>6</sup> – uma situação que se revelou um pouco mais desafiante dada a densidade semântica do tema e do termo, ele mesmo um conceito antropológico e parte do “léxico metropolitano” (CESARINO, 2014, p. 294), e cuja apropriação e uso pelos povos

---

5 Como esclarece Viveiros de Castro (2018), a equivocação é o “modo de comunicação” (p. 251) entre diferentes perspectivas e a tradução a enfatiza ou potencializa (p. 253).

6 Esta é a ementa da disciplina: “Manifestações culturais, identidade e política. Diversidade cultural no mundo e entre os discentes indígenas no curso. Práticas, aprendizagens e conhecimentos relacionados. Calendários e festivais. Cultura e alteridade segundo a Antropologia.” (UFAC, 2015, p. 59-60).

indígenas é notória, tendo sido já alvo de importantes reflexões (veja-se, por exemplo, Sahlins, 1997; Carneiro da Cunha, 2009; além da seminal reflexão de Wagner, 2010 [1975]).

É possível que incluir “cultura” como uma ideia com potência tradutória nos termos propostos acima seja uma pretensão descabida, já que ela (e seu significado) não só não é originária dos povos indígenas (nativos), quanto há certo consenso de que seu uso por esses grupos em contextos interétnicos ou de afirmação identitária tende a reificá-la. Mas gostaria de argumentar em favor da proposta aqui pretendida, e encarar a inevitável sobreobjetificação, como assinala Viveiros de Castro (2018), que a equivocação tenderá a assumir “no caso extremo das relações chamadas interétnicas ou interculturais” (p. 256).

Lembraria, em primeiro lugar, que justamente por ser uma ideia alienígena, cultura é ela mesma objeto de tradução. Noções nativas a ela comparáveis, ou análogas, passam a defini-la do ponto de vista do Outro. É possível considerar também que a interlocução em torno da ideia de cultura, e sobre a qual se assenta este texto, deu-se num processo de formação universitária, em sala de aula, e desdobrou-se em projetos de “pesquisa”, dimensão importante do currículo do CLI. Não só licenciados, mas também “pesquisadores indígenas”. Assim, é natural que os discentes estivessem fazendo um esforço reflexivo e de tradução, tal como a docente, em meio aos mal-entendidos que apareciam<sup>7</sup>.

Antes das aulas terem início, o que ia por minha mente quanto ao sentido de cultura? É uma pergunta necessária, mas na verdade não tenho uma resposta fácil para ela. Lembro, na verdade, que não tinha clara uma definição prévia de cultura e que gostaria de submeter ao crivo dos alunos, e que estava antes mais interessada em saber o que viria deles. Mas, reconheço, havia algumas ideias gerais a me orientar. De um ponto de vista mais teórico, ou epistemológico, a ideia de que cultura é uma boa ferramenta conceitual ao permitir organizar diferenças (materiais, mas notadamente simbólicas) perceptíveis entre sociedades humanas, viabilizando então atestar e descrever a diversidade cultural, ou a cultura do Outro, sem vícios etnocêntricos e sim procedendo a uma tradução orientada por esta Outra perspectiva<sup>8</sup>.

A cultura, como tão bem sintetizou Wagner (2010), é uma invenção que abre esta possibilidade, e que pode surpreender o pesquisador. “E é por isso que vale a pena estudar outros povos”, diz, “porque toda compreensão de uma outra cultura é um experimento com nossa própria cultura” (p. 41) – já que todos, sem exceção, têm cultura. Tinha ainda a percepção de que a existência da cultura (com aspas, como quer Carneiro da Cunha, 2009), ou

---

7 Sobre este aspecto, ver Cesarino, 2014, p. 296.

8 As referências aqui são várias, e resultam de um acúmulo de leituras, mas destacaria, como deve estar evidente, Wagner (2010, em especial o Capítulo 1).

um análogo, seria uma convicção compartilhada pelos discentes na situação interétnica da sala de aula. Perguntava-me de que forma se manifestaria sua indigenização (cf. Sahlins, 1997) no contexto dos nossos estudos acadêmicos. Ainda como uma ideia mais geral, aceitava que o conceito de cultura envolveria o modo próprio de viver de uma coletividade, de constituir a si mesmo e ao seu universo de relações.

Ver-se-á, contudo, que na condução mesmo da disciplina foi impossível escapar dos elementos que classicamente (lembrando E. B. Taylor) compuseram a definição de cultura: valores, tradições, costumes, hábitos etc, todos trazidos à tona pelos próprios discentes. E que a distinção entre cultura com e sem aspas (cf. Carneiro da Cunha, 2009), que me instigava ver operando na interlocução e reflexão com os discentes, mesmo que tivesse eu que provocá-la, deu margem a discordâncias mútuas. O que se segue, portanto, é uma descrição de cunho etnográfico de uma sala de aula do ensino superior, com discentes indígenas e docente não indígena envolvidos numa prática de tradução a partir de mal-entendidos em torno da temática da “cultura”. O texto seguirá o percurso reflexivo e os debates que tiveram lugar, tendo como fontes tanto as observações e anotações da professora (e autora deste artigo), quanto formulações orais e escritas dos discentes (retiradas de gravações e trabalhos produzidos pelos mesmos)<sup>9</sup>. Revelada a equivocação, a perspectiva defendida pelos discentes será privilegiada. Uma formulação, ou teoria, nativa emergirá fazendo uso de ferramentas conceituais de difícil digestão pela antropologia, mas que foram organizadas pelos discentes dentro de uma lógica própria. Finalmente, breves e incertas percepções serão expostas relativas às interações interculturais que permeiam o processo de formação educacional.

## **1. Cultura: começando pelo conceito**

No primeiro momento juntos, em sala de aula, fiz algumas perguntas aos discentes: o que, para eles, significava cultura, quando a palavra se tornou mais presente nas suas vidas e se havia alguma palavra na língua indígena que tivesse sentido análogo.

Sobre o significado do termo, apareceram definições como “identidade de um povo” e “tradições culturais” (língua, alimentação, história, festas, esporte, dança, cantoria, ritos, desenhos, brincadeira, artesanato, pinturas, vestuário, agricultura, pescaria, caçar, moradia), “costumes tradicionais”, “hábitos”, “modo de vida”, “dia a dia da gente”, “educação”, “conhecimento”, “algo que pode morrer, tem que preservar”. As respostas dão uma ideia da

---

<sup>9</sup> Os discentes nominalmente citados serão referidos por seus nomes indígenas (sempre que reportados) no corpo do texto, e em nota de rodapé por seus nomes em português, com dados da aldeia, Terra Indígena (TI) de pertencimento e município em que se localiza.

amplidão do conceito, mas guardam certa lógica entre si: sob ela agrupam-se saberes e fazeres que diferenciam um povo ou coletivo. Conceitos como o de “identidade”, “tradição” e “conhecimento” [tradicional] foram recorrentemente associados à cultura, mas nenhum igualou-se ao de “costumes”. Definições como a que reproduzo a seguir, de autoria de Aurora da Cruz Machado<sup>10</sup>, foram, é possível dizer, recorrentes ao longo da disciplina: “Cultura, é o modo de vida de um povo, suas crenças, seus costumes, sua língua, suas danças, pinturas, vestuários, enfim, cultura é a prática de seus costumes no dia a dia”.

O único povo falante da própria língua presente, os Huni Kuin trouxeram, em *hatxa kuin* (sua “língua verdadeira”), o conceito de *beya* como sinônimo de cultura, e o traduziram por “nossos costumes”, que incluíam tanto os já citados acima sob “tradições culturais” quanto valores e padrões de organização social, como o “viver junto” e as regras de casamento<sup>11</sup>.

Como era de se esperar, a palavra “cultura” surgiu para os discentes a partir dos contextos de interação com a sociedade não indígena e, mais especificamente, a partir das lutas por reconhecimento territorial e da afirmação da diferença étnico-cultural. Mas esta relacionalidade interétnica que marca o contexto, vem junto com uma valorização da cultura dentro de casa ou da aldeia. Vários discentes declararam ter ouvido o termo cultura no ambiente doméstico, com a mãe dizendo, por exemplo, que pratos da culinária local deveriam ser comidos, pois “é a nossa cultura”, ou os parentes incentivando-se uns aos outros a “praticar a cultura” ou a “preservar a cultura”.

Apareceu, assim, a noção de que a cultura é algo que corre risco, que pode ser perdida – “antes não era assim”, “estava perdendo a cultura verdadeira”, “nossa cultura não era aquela que a gente estava vivendo” – mas também que este processo não é irreversível e requer uma estratégia – “temos que fortalecer a nossa cultura”. Alguns associaram esta reversibilidade ao ato de “descobrir a [própria] cultura” e, com este sentido, a cultura foi associada a ideia de “origem” e “memória”, assim como aos anciões da aldeia, fontes de conhecimento deste passado a descobrir.

Já no início da disciplina, portanto, começou a se delinear certa concepção de cultura entre os discentes: costumes coletivos próprios, ou *beya*, associados a um passado, que devem

---

10 A discente pertence à etnia Nawa e vive na aldeia Zumira, no rio Moa, Município de Mâncio Lima. Os Nawa não têm ainda sua TI demarcada, e enfrentam o fato da área pretendida ser sobreposta por um Parque Nacional, o da Serra do Divisor.

11 Os Huni Kuin organizam-se em clãs e metades que determinam (ou determinavam) seus casamentos na lógica clássica das “trocas restritas” (cf. Lévi-Strauss, em *As Estruturas Elementares do Parentesco*).

ser praticados sob o risco de se perder, e que podem ser recuperados ou desvelados junto a fontes autorizadas.

Iremos agora nos concentrar numa questão que emergiu logo em seguida, a da mudança cultural, ou seja, a cultura no tempo e suas transformações, questão esta que está ligada diretamente à complexa questão da identidade étnica. A reação a um documentário visto em sala de aula permitiu confirmar a definição acima de cultura e nos colocar a todos perante diferentes entendimentos relativos ao seu desenrolar no tempo.

Vimos o primeiro capítulo da série “O Povo Brasileiro”, documentário baseado na obra homônima de Darcy Ribeiro, e que faz, de forma bela e impactante, uma descrição dos povos indígenas brasileiros. Já tínhamos tratado a questão das pré-noções negativas presentes no senso comum sobre “o índio”<sup>12</sup>, e houve unanimidade no reconhecimento de que atributos negativos são comumente atribuídos a um “índio” que supostamente representaria todos os existentes, e na crítica a este procedimento. Minha intenção era, com o audiovisual da série “O Povo Brasileiro”, chamar atenção dos alunos para o que eu enxergava como uma outra face da moeda: a imagem idealizada do “índio”, um certo etnocentrismo positivo, uma cultura indígena ideal e estática.

Pois nada disso aconteceu. Os discentes gostaram muito do documentário, se identificaram com ele e não viram nenhum problema em, naquele contexto, falar de um índio que é geral e de uma cultura que valeria para todos. Os mais velhos, muitos justificaram, contam coisas como as mostradas no documentário, e mesmo que hoje aquilo não seja mais vivido faz parte da memória do povo, como disseram. Entramos então na discussão sobre as transformações que uma cultura pode sofrer. Insisti na ideia de que a cultura necessariamente muda, não sendo possível que permaneça a mesma, pois os seus contextos relacionais e históricos mudam. Senti que minhas palavras não encontravam eco. Perguntei, um tanto atrevidamente: eram os elementos e manifestações que eles identificavam como parte de sua cultura os mesmos de sempre, ou de antigamente, como pretendiam?

Se, por um lado, reconheceram que tudo aquilo identificado como cultura tradicional no filme e nos relatos dos anciões havia sofrido alterações, quando não desaparecido, por outro lado, unanimemente os alunos defenderam a existência de uma cultura “verdadeira”, uma herança que precisaria ser preservada e fortalecida, ou retomada, como muitos disseram. O fato dos “brancos”, ou *nawá*, também identificarem vários dos signos exibidos no

---

12 Vimos o primeiro capítulo da série Índios no Brasil, sobre povos indígenas onde a questão do preconceito e da imagem estereotipada dos indígenas são tratadas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k>. Acesso em: 10 fev. 2020.

documentário como autenticamente indígenas e, com isso, dar margem a preconceitos contra aqueles povos que fujam de um padrão convencional (e estereotipado) era reconhecido por todos, e vivido por alguns ali presentes. Mas, argumentavam, coisas como o acesso e uso de tecnologias da informação, por exemplo, são uma necessidade imposta pela inserção na sociedade não indígena<sup>13</sup>. Percebia que, para meus interlocutores, nada disso era incompatível com a firme convicção de que há tradições culturais autenticamente indígenas, e que elas podem, e devem, ser redescobertas, resgatadas do esquecimento e revividas.

Eu oscilava. Cá comigo mesma, minha tendência imediata era acusar uma concepção reificada e atemporal da cultura, mas hesitava. À medida que eu tentava apontar para a alteridade indígena tal como construída pelos brancos e contrastá-la com uma cultura do dia a dia na aldeia (seguindo Carneiro da Cunha, 2009), perguntando, por exemplo, se a cultura tal como apresentada nos festivais culturais não era justamente o que os visitantes não indígenas esperavam encontrar, e não a presente na vida rotineira da aldeia, ou tentando argumentar que as mudanças culturais eram inevitáveis e não depunham contra a indianidade de cada um deles, à medida, pois bem, que fazia estas indagações, crescia um mal estar na sala de aula. Eram também infrutíferas as minhas tentativas de argumentar sobre a impossibilidade de uma cultura ser resgatada, ao menos tal como era num passado distante, mesmo que eu contrabalançasse isto com uma argumentação sobre a não perda de indianidade pelo uso, por exemplo, de artefatos modernos – com o que eles concordavam. Chegáramos a um impasse, e a equivocação requeria tradução.

Ao fim da etapa presencial da disciplina, percebia que todo debate e mal-entendidos despertou um interesse crescente dos discentes em pesquisar temas relativos à cultura de seu povo, o que ficou como atividade durante a Fase Intermediária, já nas aldeias. O resultado deste esforço e investimento espelha, creio, uma proposta dos discentes para a calibragem conceitual requerida.

---

13 Fez bastante sucesso em sala o rápido vídeo “Mais índio, menos preconceito”, que discute exatamente isto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>. Acesso em: 10 fev. 2020.



## 2. Mirando numa teoria nativa

Nos trabalhos finais (entregues no mês de abril de 2019), a perspectiva histórica com relação aos aspectos da cultura que se propuseram a tratar prevaleceu<sup>14</sup>. Os discentes fizeram um esforço sistemático de investigar e descrever seus temas de pesquisa tal como existentes ou praticados num passado e nos dias de hoje, construindo mediações conceituais entre estas situações e, ao mesmo tempo, situando-se eles próprios no processo. Vejamos alguns.

Em seu trabalho final, *Hanã Nukini*<sup>15</sup> mostrou como as práticas envolvendo o nascimento de crianças (o pré-natal, o parto, o resguardo) mudaram sob a influência do atendimento hospitalar que, segundo ela, está transformando o comportamento das mulheres da aldeia e tornando as parteiras e seus conhecimentos algo em desaparecimento, algo que existia no passado, mas agora (quase) não mais. A discente, em seu trabalho, se propôs a registrar e documentar esta tradição Nukini e apoiar processos de “resgate”. A cultura, diz, “é a raiz do povo”.

Desse modo queremos que essas novas gerações tenham acesso a esses conhecimentos através das histórias do nosso povo, entrevistas feitas por acadêmicos, proporcionando processo de resgate e valorização de saberes das práticas tradicionais do povo. (...) [E finaliza seu trabalho:] Acredito que esses conhecimentos adquiridos serão de grande valia para o futuro da minha terra indígena, onde irei deixar registro desta história para favorecer a cultura do meu povo Nukini.

Outro discente do mesmo povo, *Iri Nukini*<sup>16</sup>, assim descreve o processo pelo qual seu povo passou a partir do contato com os brancos até a “retomada do *uni*” [*ayahuasca*]<sup>17</sup>, no presente recente: de uma situação na qual “uma grande parte da cultura, incluindo a língua, espiritualidade e outras tradições, foram quase todas perdidas ou dispersas”, emerge, no início do século XXI, uma realidade de expansão da cultura Nukini dentro da própria Terra Indígena (TI). O que teve lugar a partir de então, relata, foi o contato, por meio do uso ritual do *uni*, com “mensagens” e “raízes” ancestrais que foram sendo compartilhadas dentro do povo “com o objetivo de fortalecer a nossa cultura”. Um grupo de jovens, a “juventude da aldeia”, foi o principal suporte deste processo, descrito como “forte”. “Está bem claro e sabemos que a

---

14 A perspectiva histórica da cultura, digamos assim, foi um enfoque proposto ao final da disciplina, não estou bem certa se por mim, por eles ou por nós juntos.

15 Francisca Costa do Nascimento, aldeia República, TI Nukini, Município de Mâncio Lima/AC.

16 Antonio Romilson Muniz da Conceição, aldeia Recanto Verde, TI Nukini, Município de Mâncio Lima/AC.

17 Bebida alucinógena preparada a partir de um cipó e uma folha encontrados na floresta amazônica e importante no sistema xamânico de diversos grupos indígenas. No Acre, quase todos os povos indígenas, ao menos os do tronco linguístico Pano (mas não só), fazem uso da *ayahuasca*, denominada de *uni*, *nixi pae* ou *camarambi* (pelos Ashaninka). Há vasta bibliografia sobre o tema.

nossa cultura nunca será a mesma de antes”, escreveu, “mas a nossa juventude que está com esta bandeira nas mãos busca sempre incorporar semelhantemente a cultura nas raízes ancestrais do povo”. *Iri* reconhece explicitamente que o presente não pode reproduzir o passado, mas mantém os tempos ancestrais como a referência central do que é hoje realizado como “nossa cultura”. No seu texto sobressai a ideia de “fortalecimento cultural e espiritual” do povo Nukini tendo o *uni* como centro deste processo que busca expandir-se a partir de uma aldeia recente, a Recanto Verde. “Cultura é a forma principal desta aldeia”, escreveu.

Nos trabalhos finais de dois discentes da etnia Huni Kuin (rio Envira), *Shane Inu Bake* e *Kupi Inu Bake*<sup>18</sup>, o uso ritual passado e atual do *nixi pae* [*ayahuasca*] por este povo é tratado e, novamente, as mudanças estão lá, conforme foi reconhecido por todas as pessoas por eles entrevistadas. *Shane*, depois de descrever como era o uso antigo, afirma que “o *nixi pae* atual trouxe outra transformação diferente”, e dá exemplos: a forma de preparo da bebida (ingredientes e apuração), o produto final (mais forte), a participação de mais pessoas nas atividades de preparo, variedade dos locais de realização do ritual, a prática e combinação com outras “culturas” (ou “medicinas”), como o rapé. O próprio ritual do *nixi pae*, reconhece, “é totalmente diferente”. Hoje não é só o *pajé* que canta, jovens assumem a linha de frente da cantoria; há instrumentos musicais (como o violão), dança, ritmos novos. Tal como no caso dos Nukini, o mesmo discente ressalta o interesse e participação da “juventude”: esta é a linha de frente do trabalho com o *nixi pae*.

Nos escritos dos dois discentes, ambos ativos na prática da cultura do *nixi pae*, há uma defesa das transformações culturais apontadas: *Kupi* argumenta que as mudanças têm um efeito de multiplicação (“multiplicar os conhecimentos tradicionais”) e de “inovação”, e *Shane* que elas revelam uma evolução.

O quê que trouxe esta mudança, o quê que chegou a evoluir pra nós hoje? A nova geração que veio. Porque no conhecimento do meu pai ele conhecia uma realidade da forma *nixi pae*; hoje eu já posso me dizer que eu conheço outra realidade. Hoje a coisa que eu conheço meu pai não via no passado. (...) Hoje quando abrangeu a nova geração, ela trouxe um espelho muito grande pra nós, a cultura *nixi pae*, e hoje está envolvendo não só no povo Huni Kuin, em todos os povos indígenas a cultura ela está avançada, questão do *nixi pae*. Hoje bebe criança, hoje bebe mulheres, bebe os homens, hoje bebe os velhos, e bebe os *nawá* [brancos] junto com os povos indígenas porque está evoluído. (*Shane*, apresentação oral, abril/2019)

---

18 Samuel da Silva e Silva e Ederlânio da Silva Ferreira Kaxinawá, ambos da aldeia Belomonte, TI Katukina-Kaxinawá, Município de Feijó/AC. Observo que os dois discentes são da etnia Huni Kuin (também referida por Kaxinawá), e o *Inu Bake* presente nos seus nomes é uma referência ao clã a que pertencem. Este pertencimento nem sempre é explicitado pelos discentes Huni Kuin, e um deles justificou explicando que os nomes por si só já tornariam isto claro, ao menos para qualquer Huni Kuin: cada nome integra o conjunto de nomes pertencente a um dos quatro clãs existentes.

Nos dois trabalhos, o que é ressaltado como fator fundamental para o emocionante processo em curso é uma associação entre gerações nas aldeias, em particular o empenho e envolvimento dos “jovens”. Este é um fenômeno presente em inúmeras terras indígenas no Acre, e na Amazônia (cf. Carneiro da Cunha, 2009; Virtanen, 2009; Pantoja, 2014) e, neste sentido, *Shane e Kupi* falam de si e de seus lugares nesse processo. Multiplicar, inovar, evoluir – são ideias que apontam para uma diversificação e, conseqüentemente, para uma ampliação das redes de relações; são percepções sensíveis usadas para descrever este novo momento do contato e presença *nawá*, e da reação propositiva das novas gerações, segurando sua cultura na mão, não a deixando esvaír-se. Como diz *Shane* no encerramento de seu relatório de pesquisa: “(...) E fico muito grato por ter aprendido e conhecido o passado e atualmente o futuro da nossa cultura tradicional”.

*Txana*<sup>19</sup>, outro discente Huni Kuin, desta vez do rio Breu, fez sua pesquisa sobre o *shubuã*, construção huni kuin (ou maloca) que no passado era a moradia de um coletivo de grupos domésticos aparentados entre si, e que foi um alvo preferencial das expedições genocidas conhecidas como *correrias*. Pois bem, o “*shubuã* ficou pra trás”, disse em sua apresentação, foi substituído pelo sistema de casas individuais (por grupo doméstico, o *hiwe*) dispersas em *colocações* de seringueiros. O ambiente de moradia mudou, e não voltou atrás com a conquista da TI e a vida em aldeias. Mas o *shubuã* não desapareceu, mesmo ressurgiu, não só fisicamente. Sofreu transformações nos materiais utilizados na sua construção (como o uso de pregos) e se tornou em “centro de referência da cultura tradicional”: nele são realizadas assembleias, reuniões, podendo funcionar também como sala de aula, local de atendimento de saúde, local para pendurar redes e conversar, e realizar festejos e festivais. A coletividade de uma aldeia ainda encontra nele seu lugar, se não de moradia, mas de vida comunitária. Uma resignificação que não compromete o sentido.

*Nete*<sup>20</sup>, discente Huni Kuin, desta vez do rio Purus, trouxe um caso similar: o da cestaria huni kuin, desde sempre e ainda hoje uma atividade feminina. Seu uso sofreu transformações: no passado eram utilizadas como pratos de refeição, uso este que desapareceu, e também para colocar o algodão para a tecelagem (atividade também feminina), função que se manteve. A partir das entrevistas com duas mestras huni kuin, *Nete* afirma que o importante, mais do que o uso, é que a cultura da cestaria não foi esquecida pelas mulheres que continuam aprendendo e se dedicando a ela, o que requer conhecimentos auxiliares sobre

---

19 João Carlos da Silva Júnior, aldeia Jacobina, TI Kaxinawá-Ashaninka do Rio Breu, Município de Marechal Thaumaturgo/AC.

20 Isabel Nonato Nascimento Kaxinawá, aldeia Nova Liberdade, TI Alto Rio Purus, Município de Santa Rosa do Purus/AC.

as palhas utilizadas, época e forma de colheita e ainda sobre as técnicas de tecer e os *kenes* (grafismos) que podem ser aplicados.

Para a discussão aqui proposta, talvez os trabalhos sobre o *nixi pae*, o *shubuã* e a cestaria pudessem ser vistos como um aprofundamento da formulação de uma tese relativa à dinâmica da cultura. O *nixi pae* não deixou de ser praticado, seu uso se transformou, foi mesmo potencializado, e a cultura tradicional huni kuin se revigora; tampouco o *shubuã* e as cestas artesanais desapareceram, pois as pessoas sabem como fazê-los e seus usos foram atualizados. Usos e significados em cambio, mas a prática dos costumes não foi abandonada: rituais com *uni* ou *nixi pae* são realizados, o *shubuã* é construído e ocupa lugar de destaque na vida comunitária, a cestaria permanece uma arte feminina executada. O *beya*, soberano e flexível (ao menos até certo ponto), ainda reina<sup>21</sup>.

*Yāka*<sup>22</sup>, discente e professora Huni Kuin no rio Breu, afirma em seu trabalho que há uma “essência da cultura Huni Kuin”, isto é, o que seria próprio mesmo desta, que passou por mudanças, mas não se descaracterizou. Em seu trabalho o tema escolhido foi o que seria a “cultura ou *beya*”, sem diferenciar o passado do presente, como ela deixou claro. Lá estão identificados diversos costumes do seu povo, do modo de convivência e ensino das gerações mais novas à diversidade de atividades do dia a dia, incluindo ainda a realização de rituais e festejos. A discente fala de uma necessária “correção da prática” dos costumes que estão sofrendo “transformações pela cultura envolvente”, e defende o esforço do registro realizado que evitará perdas culturais “e na memória sempre será lembrado”. Talvez a “essência” citada seja uma maneira de falar da força do *beya* a que me referi acima. Mas *Yāka* é timoneira rigorosa e aponta para a necessidade de correções de rumo.

Tudo isso me levou a refletir que esta força do *beya* teria a ver com uma conceituação atenta ao que se faz, ao “praticar”. Não seria por acaso que a expressão “praticar a cultura”, ou “praticar os costumes”, foi recorrente nos trabalhos finais dos discentes. A cultura como um fazer e, conseqüentemente, a importância da ação e envolvimento das pessoas. O que as pessoas estão fazendo? Praticam os costumes? Ou melhor, põem em prática o que consideram suas tradições? Estas seriam as questões que importam, esta talvez seja a calibragem conceitual proposta pela prática tradutória aqui descrita. Grupos indígenas nos quais seus

---

21 Um ponto deve, entretanto, ser ressaltado: o uso ritual do *uni/nixi pae* é tanto ele próprio um elemento cultural, quando um agente ou mediador dos processos de “resgate”, ou reavivamento, da cultura perdida ou esquecida.

22 Laídia Sereno da Silva Kaxinawá, aldeia Jacobina, TI Kaxinawá-Ashaninka do Rio Breu, Município de Marechal Thaumaturgo/AC.

membros não praticam seus costumes tradicionais, por desconhecimento, descaso ou vergonha, estariam numa situação culturalmente mais vulnerável.

Mas a cultura tradicional também é disputada, ou negociada entre seus praticantes.

Vejam os exemplos, o das vestes “tradicionais” Nukini a partir do trabalho de *Vari*<sup>23</sup>. De acordo com ela, estas vestes foram se definindo e adquirindo o status de tradicionais paulatinamente, e após o contato com os brancos. Saias de palha de buriti, por exemplo, teriam começado a aparecer no tempo dos seringais, em momentos cerimoniais; no dia a dia a roupa dos brancos seria a veste usual. Mais recentemente começaram a aparecer as “vestes tradicionais” feitas com fibra de buriti ou tucum, porém rapidamente os modelos se diversificaram, em especial a partir do conhecimento do crochê e do recurso à internet: surgem vestidos e outros modelos de acordo com os pedidos que as artesãs recebem. *Vari* reconhece que ela mesma, até fazer a pesquisa, usava modelos que, veio a saber, não eram os “tradicionais” e que pretendia corrigir isto.

A exposição deste trabalho em sala deu ensejo a uma discussão sobre a necessidade de um “padrão” para as vestimentas. *Txane Pistyani Nukini*<sup>24</sup> lembrou que havia um padrão definido por lideranças, embora não consensualmente. Por este padrão, os homens usariam saias longas e cocar de pena de arara, e as mulheres usariam uma saia mais curta com soutien e cocares de penas de papagaio, que são menores. O ideal, declarou, “é manter o padrão”. Mas, acrescentou, haveria ainda o problema da venda destas vestes tradicionais padronizadas para fora da aldeia, e *Same Banu Bake*<sup>25</sup> contou que em sua aldeia resolveram este problema definindo cores que são parte do padrão da TI e cuja combinação não pode ser utilizada nas vestes vendidas, mesmo que o modelo seja o do padrão. A esta altura o termo “padrão” era corrente nas falas. *Tsuã Puxi*<sup>26</sup>, destacada liderança feminina Nukini, argumentou que no seu dia a dia e em ocasiões festivas noutras aldeias e TIs o padrão não precisaria ser utilizado, restringindo-o às festividades na própria TI Nukini e suas aldeias. Argumentou: para ela, nestas últimas ocasiões, o padrão deveria ser seguido por todos os Nukini e não poderia ser vendido, mas nos demais casos não deveria haver esta obrigatoriedade já que, disse, “a cultura muda, todo mundo quer novidades (...) essas modernidades são a dinâmica da cultura, (...)”

---

23 Deiliane Muniz dos Santos, aldeia Meia Dúzia, TI Nukini, Município de Mâncio Lima.

24 Leonardo Muniz de Oliveira, aldeia República, TI Nukini, Município de Mâncio Lima/AC.

25 Amanda Martins da Silva Kaxinawá, aldeia *Pinuya*, TI Colônia 27, Município de Tarauacá/AC.

26 Analice Ferreira da Costa, aldeia Meia Dúzia, TI Nukini, Município de Mâncio Lima/AC.

uma renovação. (...) As mulheres querem cada vez mais modelos diferentes, querem estar bonitas”<sup>27</sup>.

Este exemplo trouxe à tona e ao vivo a questão das discordâncias internas sobre o que é ou não cultura tradicional, e do que parece ser uma flexibilidade que cada povo ou aldeia vai permitindo a partir de sua própria história, criando uma espécie de gradiente de tradicionalidade cultural, ou uma graduação da cultura.

Em dois outros trabalhos de discentes Nukini esta questão da prática não consensual da cultura foi indicada. Um deles, o de *Txane Pistyani Nukini* (citado há pouco), contou que os rituais espirituais não são como “os antigos” faziam: [nós] “adequamos outros estilos”, referindo-se a ritmos e instrumentos musicais. Mas ressalva: “mas fazemos ainda, nos dias de trabalho forte somente os líderes espirituais saem e fazem tudo como nossos ancestrais faziam”. No outro trabalho, sobre o uso do rapé, um conhecimento que estava “se perdendo”, *Vuya Xaypa Pāni Nukini*<sup>28</sup> conta que vários anciões observam com gosto a nova geração que quer “reavivar a nossa prática tradicional”, embora outros cheguem a estranhar algumas das inovações atuais, não as reconhecendo como cultura tradicional do povo: “nunca vi isso não!”. As relações intergeracionais na produção e prática da cultura não são sempre pacíficas ou consensuais. Mas há outros empecilhos ou ameaças maiores que podem tender a minimizar ou, de fora, invisibilizar discordâncias, como é a histórica dominação que os povos indígenas vivenciaram sob o regime de seringais, os preconceitos por parte de não indígenas e a influência de igrejas evangélicas em várias aldeias, afastando pessoas, por exemplo, dos rituais de *uni* ou *nixi pae*.

Há ainda outra novidade que vale considerar: a participação feminina na revitalização da cultura. *Same Banu Bake*, já citada acima, abordou em seu trabalho a prática passada e atual de rituais de batismo e do *nixi pae* na sua aldeia, comparando-os. Ela fala de uma situação em que também os jovens estão tomando à frente do fortalecimento da cultura na aldeia, assumindo posições antes restritas aos adultos do sexo masculino. E destaca que hoje as mulheres jovens tem um papel de destaque na prática da cultura huni kuin. *Same* fala mesmo de um “empoderamento feminino”: “antes só quem tinha voz de decidir eram os chefes homens, agora nós mulheres e jovens ganhamos nosso espaço no meio da liderança”.

Observo, para finalizar esta seção, outro aspecto de todo este processo de fortalecimento da cultura: o papel que os próprios discentes enxergam para si e suas

---

27 Esta opinião talvez seja comum entre as mulheres Nukini e está espelhada no próprio trabalho aqui citado: “Ao passar do tempo o povo Nukini está se aperfeiçoando e tendo novas ideias, não mudando os costumes tradicionais, mas tendo outra visão de beleza”.

28 Joicilândia Silva Oliveira, aldeia República, TI Nukini, Município de Mâncio Lima/AC.

pesquisas. Para *Isaka*<sup>29</sup>, sua investigação sobre o ritual *Bunawa* (festa da banana) é uma fonte de pesquisa para uso na escola, para instruir os alunos e mesmo os seus pais, desenvolvendo assim “nossa cultura tradicional”. A pesquisa, ele diz,

não foi só pra mim, foi para todos os públicos da comunidade que podem ter acesso também na escola, a pesquisa não vai ficar comigo, vai para escola para que todos tenham acesso, até os familiares do entrevistado, porque as novas gerações não vão encontrar mais os anciãos daquela época, por isso é ter essa pesquisa na escola indígena como fonte da pesquisa dos alunos que estão chegando agora para aprender a cultura tradicional.

Mesmo justificando a sua pesquisa com a possibilidade de resgatar “a cultura do Huni Kuin sobre festival da banana”, que está sendo perdida por falta de conhecedores do ritual, a isso é acrescido à forma como a comunidade vai acessar a pesquisa: aprendendo na escola e por meio do discente, agora um docente comprometido em por em prática o conhecimento adquirido com a pesquisa e a sua formação universitária. Este tipo de compromisso e de visão sobre seu próprio papel na manutenção e fortalecimento da cultura é consenso entre os discentes. E talvez também implique numa versão autorizada produzida pelo próprio povo indígena. Em sua pesquisa sobre os grafismos huni kuin (os *kene*), por exemplo, *Txima*<sup>30</sup> afirma que o resultado de seu trabalho, diante do uso generalizado dos *kene*, “trás uma forma correta das pessoas acessarem as informações de maneira sistematizada”.

## Considerações parciais

É muito interessante o que os discentes, ou os indígenas de maneira geral, fazem com o conceito de cultura. Talvez não seja só com ele, mas, neste caso, e como o termo é de uso corrente, fica mais exuberante a liberdade com que é apropriado no contexto acadêmico. Talvez seja esta uma maneira de estar na universidade sem submeter-se a ela totalmente e, seria possível pensar, exercer uma “educação diferenciada”. Impossível não notar que ao longo das disciplinas, em sala de aula, a referência à aldeia é uma constante, principalmente para os discentes que vivem nela, ou que nela viveram grande parte de sua vida. Para os que estão fora, suas aldeias permanecem um vínculo central com seu povo e cultura, mas outras referências também se fazem sentir, em especial, para aqueles que atuam como servidores das prefeituras e/ou estão envolvidos no movimento indígena. É natural, portanto, que os

---

29 Hulício Moisés Kaxinawá, aldeia Nova Liberdade, TI Alto Rio Purus, Município de Santa Rosa do Purus/AC.

30 Maria Moreira de Araújo da Silva Kaxinawá, aldeia Caucho, TI Kaxinawá do Igarapé do Caucho, Município de Tarauacá/AC.

conteúdos das disciplinas venham a estar sempre referenciados a realidade de vida dos discentes, é nela, sobretudo, que os conceitos deverão fazer sentido. É sobre as questões próprias de cada aldeia, etnia ou território que os conceitos deverão ser capazes de ganhar realidade descritiva ou analítica, de ser operacionalizados, é aí que eles farão todo o sentido que realmente importa. E foi neste rumo que este texto se moveu.

Afinal, quais os objetivos de um curso de licenciatura indígena no que toca à interação intercultural que forçosamente tem lugar, ou melhor, que é a pedra-de-toque de todo o processo de formação? O termo usado para descrever esta interação é usualmente o de interculturalidade que, por sua vez, tem já um longo histórico na educação indígena, não só brasileira, e continua sendo alvo de debates e perspectivas diferenciadas (ver, por exemplo, Collet, 2003; Landa e Herbetta, 2017). É óbvio que a questão da interação intercultural me toca, é ela que motiva este texto e algumas coisas que me passam pela cabeça sobre o sentido de toda prática que realizo em sala de aula e na relação com os discentes indígenas. Mais do que uma proposta ou mesmo desafio, a interação intercultural no contexto da educação formal seria antes uma questão, e com implicações profundas já que atingiria a próprio sentido da existência das instituições escolares-educacionais.

Um pouco talvez por tudo isso, e por saber que o encontro entre culturas diferentes é tudo menos simples, que tenho procurado ser cautelosa com o termo interculturalidade. Ando antes à busca de ferramentas de bom manuseio para refletir sobre a realidade da sala de aula, onde faço meu trabalho de campo. No presente texto narrei alguns acontecimentos e situações ao longo de uma disciplina recorrendo às noções de tradução e de equivocação, avaliando que este seria um caminho favorável para evidenciar a ideia de que relações interculturais só podem de fato ganhar vida se os mal-entendidos, ou disjunções em torno do sentido, forem levados a sério (cf. Viveiros de Castro, 2008). Neste sentido, e abrindo parêntesis para um brevíssimo exercício, tomemos a própria interculturalidade e nos perguntemos sobre o seu significado do ponto de vista dos discentes indígenas. É verdade, e isto em si já é um dado, que o termo mais próximo de interculturalidade que pude ouvi-los utilizando foi o de “intercultural”, como substantivo e/ou adjetivo. É certo, portanto, que precisaria investigar melhor. Mas para os fins propostos, o de constituir-se num exemplo sugestivo, o material que disponho deverá servir.

Numa primeira ocasião, uma professora, nossa discente, referindo-se ao currículo da escola de sua aldeia e aos temas nele abordados, estabeleceu uma diferença entre aqueles propriamente indígenas e aqueles que seriam “matérias do branco”, exemplificando: português e matemática, “que é o intercultural”, definiu. A separação me chamou atenção e a



associação do “intercultural” ao que não é nativo, ao que é “do branco”, e a escola como um espaço para ambos. Como se coloca a questão da tradução numa situação como esta, foi impossível não me perguntar, tão propícia às equivocacões? Numa segunda ocasião, outra discente afirmou que o festival realizado por seu povo anualmente já foi “intercultural”, e explicou: tinha forró e comida de branco. Mas agora, depois de todo movimento de fortalecimento da cultura, o festival é “cultural”, isto é, com músicas e comidas de seu povo.

Neste caso, o “intercultural” estaria quase em oposição à cultura indígena tradicional, ou “verdadeira”, e a desapareição deste atributo dos festivais é saudada como positiva. Observaria para finalizar que, na universidade, os discentes indígenas mostram-se abertos e desejosos de acessar os conhecimentos produzidos por nossas ciências, em especial, as naturais (mas não só). Eles parecem querer o saber “intercultural”. Não ousou generalizar esta afirmação ou extrair dela mais do que ela diz: na academia, os saberes acadêmicos. A proposta de interculturalidade do CLI tem que se a ver com estas motivações, entendendo-as do ponto de vista dos interlocutores e discentes indígenas, e não do nosso, e construindo pontes de interação. Tradução e equivocação, voltamos a elas. Fecha-se parêntesis.

Tentemos agora um breve apanhado do que foi feito neste texto-experimento. Foi visto que a questão das mudanças sofridas pela cultura tradicional e seus desdobramentos – revelada pela equivocação que envolveu docente e discentes – esteve em todos os trabalhos finais elaborados pelos discentes. Este ponto é interessante: a partir dos mal-entendidos enfrentados em sala de aula, o tema da dinâmica da cultura ganhou em relevância e interesse. A mudança a que estiveram submetidas as respectivas culturas tradicionais não foi negada pelos discentes, e sim abordada como uma evidência histórica diante da violência sofrida, maior ou menor, no processo de contato com os brancos ao longo do século passado (e deste ainda) e a consequente opressão cultural.

Diante de um quadro de perdas e danos, “resgatar” foi o verbo usado por vários alunos para se referirem aos processos que seus povos estão agora vivenciando em relação ao que consideram suas tradições culturais, assim como “revitalizar”, “fortalecer” e “reavivar”. “Praticar” a cultura tradicional na contemporaneidade, foi afirmado pelos discentes, não é uma contradição ou impossibilidade; suas pesquisas são a prova de que há fontes as quais recorrer – os anciões e anciãs, as pessoas mais velhas, e a *ayahuasca* – e por meio delas recuperar o que parecia perdido, as “verdadeiras origens”, no dizer de vários. Se as mudanças são inegáveis, não significariam, contudo, que a integridade cultural, ou a “essência”, tenha sido atingida. Sugeri, a partir da produção intelectual de meus interlocutores, que o fazer, o praticar os costumes, como dizem, é fundamental para compreender a mediação ou ponte que

é estabelecida com a “cultura verdadeira”. Mas este discurso, foi observado, comporta algumas fissuras ou meandros que contemplam em alguma medida a ideia de que realmente as coisas não são mais as mesmas, de que a atualização do passado é em si um tipo de modificação. “Multiplicação”, “inovação”, “evolução” foram as noções utilizadas para atualizar as transformações e potencializá-las na realidade hoje experimentada.

E, neste contexto, o papel dos discentes é crucial: são eles que documentam, entrevistam, organizam a informação, registram e pretendem difundir este conhecimento como docentes nas escolas indígenas e por meio da produção de materiais didáticos. Isto é unânime e, neste sentido, a disciplina Cultura, segundo eles, foi extremamente proveitosa e útil. Este discurso chama atenção para uma certa intelectualização que a formação docente pode/deve estar introduzindo, ou estimulando. “Aprender” na escola indígena. Chamou-me atenção, tanto o verbo (diferente do “praticar” e do “descobrir”) quanto o lugar, a escola, fruto ela mesma do contato (ver, por exemplo, Kahn, 1994). Na universidade, formam-se professores para refletir e ensinar sobre a cultura, e não para praticar a cultura, coisa que se aprende na vida na aldeia, com o povo. Talvez ingenuamente, mas, enfim, me pergunto: que farão agora estes professores, praticantes que tem por função ensinar na escola? É fértil (como o caso relatado por Weber, 2006), ou pode ser perigosamente estéril? É a escola, com todas as amarras legais as quais está sujeita, uma aliada confiável? Ou os professores indígenas e seus povos a submeterão inevitavelmente aos seus universos políticos e simbólicos, potencializando os mal-entendidos? Esta é uma perspectiva otimista.

## Referências bibliográficas

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. *In: Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CESARINO, Pedro de N. Xamanismo e novas circulações de conhecimento na Amazônia indígena. *In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de N. (orgs.) Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COLLET, Célia L. G. 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, 2003.

FEM. *Povos indígenas no Acre*. Rio Branco: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour, 2010.

KAHN, Marina. Educação indígena ‘versus’ educação para índios: sim, a discussão deve continuar.... *Em Aberto*. Brasília, Inep, p. 5-9, 1994.

LANDA, Mariano B.; HERBETTA, Alexandre F. (orgs.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

PANTOJA, Mariana C. Kuntanawa: ayahuasca, ethnicity and culture. In: LABATE, Beatriz; CAVNAR, Clancy. *Ayahuasca shamanism in the Amazon and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

\_\_\_\_\_. Sala de aula, intercultural? Um primeiro experimento. In: SILVA, Alessandro C. da; et al (orgs.). *Licenciatura indígena na formação de professores indígenas no estado do Acre*. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020. Disponível em: [https://poisson.com.br/2018/produto/licenciatura-indigena-na-formacao-de-professores-no-estado-do-acre/?fbclid=IwAR3ULbWpI3X1Of9oH0X5btN9BIhtLd0FI\\_WRZSgGgioE4DzRXzYuPnrcyE4](https://poisson.com.br/2018/produto/licenciatura-indigena-na-formacao-de-professores-no-estado-do-acre/?fbclid=IwAR3ULbWpI3X1Of9oH0X5btN9BIhtLd0FI_WRZSgGgioE4DzRXzYuPnrcyE4). Acesso em: 27 ago. 2020.

SAHLINS, Marshall. “Pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em vias de extinção (Parte I). *Mana*, vol. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

UFAC, 2015. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena*. Cruzeiro do Sul, Acre.

VIRTANEN, Pirjo K. Shamanism and indigenous youthhood in the brazilian amazon. *Amazônica* v. 1, n. 1, p. 152-177, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2008. O chocalho do xamã é um acelerador de partículas. In: SZTUTMAN, Renato (org.). *Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2008.

\_\_\_\_\_. A Antropologia Perspectivista e o método de equivocação controlada. In: *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, v. 5, n. 10, p. 247-264, 2018.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuĩ (Kaxinwá) do Rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

Submetido em 2 de junho de 2020.

Aceito em 27 de agosto de 2020.

Publicado em 01 de setembro de 2020.