

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE**

ADRIANO BATISTA CASTORINO

A RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFT

**PALMAS-TO
2011**

ADRIANO BATISTA CASTORINO

A RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFT

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial à obtenção do título mestre em Ciências do Ambiente.

Orientador: Odair Giralдин

**PALMAS-TO
2011**

ADRIANO BATISTA CASTORINO

RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFT

Dissertação defendida no Programa de Mestrado em Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Tocantins, para a obtenção do título de Mestre, aprovada em ____ de ____ de 2011 pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:

Prof. Dr. Odair Giralдин – UFT
Presidente da Banca

Prof. Dra. Elineide Eugênio Marques – UFT

Prof. Dr. Lucas Barbosa e Souza – UFT

Dedico esse trabalho às duas
mulheres inscritas no meu eu mais
profundo: a Kátia, minha
companheira sublime e a Marina,
minha filhinha monumental.

Agradeço

Nessa parte do texto, vou me reportar sobretudo aos que me ajudaram, especialmente porque sem a solidariedade e a compreensão de muitas pessoas não seria possível tecer nenhuma das idéias aqui contidas. Claro, que não vou conseguir dizer o nome de todos, por isso já me desculpo.

No primeiro momento, agradeço a Kátia, minha companheira, que teve uma paciência maior do que ela, certamente. Preciso dizer, que sem que fosse por essa capacidade de compreensão, eu não teria agüentado nem teria conseguido. No decorrer desse texto, nasce a Marina, nossa, foi um momento tão transcendental que me soprou muitos ventos de felicidade. Mas em meio a essa alegria, vem também os cuidados, por isso agradeço a Kátia por ter tido a sensibilidade de partilhar sua vida, os cuidados com a Marina e minhas ausências estudantis. Agradeço, sobretudo, ao amor nos olhos e no abraço de cada dia.

Agradeço ao empenho e o carisma paciencioso de Odair Giraldin, sei que se trata de uma pessoa ocupada, mas sempre tivemos condições de falar sobre coisas filosóficas mesmo em horas corridas. Agradeço a disponibilidade de me aceitar para que fosse seu orientando; a capacidade de sonhar e desejar um outro mundo; agradeço pelos diálogos sobre a universidade. O valor das pessoas parece mesmo ser visto quando se pode conversar com elas, por isso, foram tantas as conversas, as instigantes elucubrações que tive com Odair. Discutimos leituras, problemas e soluções lexicais, educação.

Não posso esquecer, nesse mesmo sentido, de dizer que no curso de mestrado houve horas inenarráveis, discussões intermináveis nas aulas da Disciplina Natureza e Diversidade Cultural, ministrado pelo Odair. Debates tão incisivos que por vezes já se avizinhava o anoitecer e nós lá, no debate. Muito Bom.

Também devo dizer, sobretudo, nesse momento que as pessoas que gentilmente aceitaram participar da Banca de Defesa: Lucas e Elisabeth. Lucas, conheci nas aulas, fenomenológicas. Pessoa calma, tem uma percepção monumental e me comove mesmo em tê-lo nessa leitura. Elisabeth, estivemos juntos em Natal, na Reunião Equatorial de Antropologia, evento ocorrido da na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2009. Falamos muito, sobre muitas coisas, dentre as quais a lexicologia e a morfologia das palavras. Agradeço imensamente a aceitação de Elisabeth, pessoa da maior grandeza que honra minha tarefa com sua presença.

Agradeço a ajuda que recebi da Simone Braga, que sempre que pode me auxiliou nas leituras desse texto e me fazia perguntas filosóficas para as quais eu nunca tive resposta.

Também digo um agradecimento por ter escutado o Lamadrid, José Ramiro Lamadrid Marón. Nossa! que pessoa delicada e cheia de vivacidade. Argumentos e mais argumentos sobre as possibilidades utópicas de um novo mundo.

A sutileza de Elineide Marques, um sorriso ainda que o ambiente não esteja para peixe. Agradeço seu empenho em favor das causas estudantis. Elineide é uma coordenadora metafísica. Sem contar no fato de que é uma pessoa com uma enorme capacidade de mediar conflitos.

Agradeço ao Povo Apinayé, na pessoa do Cassiano que na Aldeia São José me recebeu tão bem. A causa desse povo, a luta de seus líderes me comove. Assim também agradeço ao Povo Xerente, na companhia de quem passei dias maravilhosos, quando participei da festa, em junho de 2010. Agradeço aos estudantes Xerente que me foram tão receptivos aqui na UFT quanto lá na Aldeia Porteira, por ocasião da festa.

Agradeço a todos os estudantes indígenas que me receberam na casa de estudantes indígena lá na Arno 32, em Palmas. Agradeço aos estudantes indígenas do campus de Araguaína, de Gurupi, Miracema, Porto Nacional. Aprendi com todos como é possível conversar com poucas palavras.

Agradeço aos meus colegas de sala, todos, as meninas com quem discuti questões bíblicas e com os meninos com quem discuti questões bíblicas e políticas. Agradeço, sobretudo, ao Elson, uma amizade longitudinal.

Tive também a compreensão de minha chefe, Jaqueline Carrara, a quem agradeço e digo que sem sua capacidade de se colocar no lugar do outro, não seria a mim possível estudar. Agradeço também aos colegas de trabalho pela compreensão e porque sustentaram minhas ausências.

Por fim, agradeço ao meu irmão, Ademir Castorino, camarada de pedra que sempre está de pé para um debate. Nossa, esse camarada é quase uma metáfora. Agradeço à minha mãe, mulher de fibra e de rosas, que quando tinha dor na alma bebia uma pinga e se livrava da dor. Agradeço também à minha irmã, menina que anda nas nuvens para não tropeçar. Agradeço a vida e a força que recebi de meu pai.

RESUMO

Faço neste texto uma abordagem sobre o ingresso dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Para tanto, meu percurso parte da construção mesma da universidade no mundo ocidental. Em seguida, teço algumas idéias acerca da universidade como proposta de ampliação do modelo de sociedade ocidental. Nisso, comento as universidades na América do Norte e Latina, prossigo até ao surgimento da universidade no Brasil. Num segundo momento do texto, já adentro aos debates sobre a crise da ciência e do modelo de civilização típico do ocidente, para isso tenho pano de fundo a crise ambiental. Já no cerne de minha investigação, apresento a UFT e daí começo a discutir tanto o ingresso dos estudantes indígenas como também a noção mesma de espaço e lugar no ambiente universitário. Monto uma estratégia discursiva ligada ao modelo de universidade da UFT, por isso vou aos campi do interior, converso com os estudantes indígenas. Também me reúno em Palmas, na Casa de Estudantes Indígenas, por diversas vezes para conversar com os estudantes indígenas sobre diversos assuntos. Por fim, participo de uma festividade junto ao povo Xerente, momento em que me encontro com vários estudantes que estavam na festa. Nas minhas considerações, trago algumas idéias de Boaventura de Sousa Santos para elucidar ainda mais a importância da universidade ter novos rumos.

Palavras Chave: estudantes indígenas, universidade, crise ambiental.

ABSTRACT

My way in this text is the admission of Indigenous students at the University of Tocantins - UFT. Because of that, my journey since of the building of the university concept in the Western world. Then I raise some ideas about the university as a proposal to expand the model of Western society. Here, I comment on the universities in North America and Latin, proceed to the emergence of the university in Brazil. In a second place of the text, already inside the debates on the crisis of science and civilization model typical of the West, to have this background the environmental crisis. In the deep inside of my research, I present the UFT and then begin to discuss both the entry of indigenous students as well as the very notion of space and place in the university environment. I make a discursive strategy connected to the UFT model of university, so I'm going to inside campi, talk with students indigenous. Also I meet in Palmas, in the House of Indigenous Students on several occasions to talk with indigenous students about various subjects. Finally, I attend a festival with the people Xerente, when I meet with several students who were at the party. In my remarks, I present some ideas of Boaventura de Sousa Santos to further elucidate the importance of having new university courses.

Key Word: indigenous students, university, environmental crisis.

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS PARA UMA BREVE INTRODUÇÃO	8
2. A PARTIR DA EUROPA, A UNIVERSIDADE	20
2.1 A Universidade Européia	27
2.2 O Acesso a Educação como Distinção Social	31
2.3 A Universidade e a Educação Eurocentrada na América do Norte e Latina	35
2.4 A Universidade e a Educação Superior no Brasil	39
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E CIÊNCIA OCIDENTAIS	43
4. AS UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA	47
5. A CRISE DOS MODELOS DE UNIVERSIDADE E CIÊNCIA OCIDENTAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA UFT E DO PGCAMB	52
5.1 O contexto de criação da UFT e do PGCAMB na Aurora do século XXI: Uma Universidade nova em velhos pressupostos	54
5.2 De como a Crise do Modelo Científico Ocidental e a emergência da Crise Ambiental se inserem dentro do Discurso e da Prática Universitária	62
6. A PAISAGEM DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE LEITURA SOBRE OS CAMPI DA UFT	74
7. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFT	82
7.1 A Política Afirmativa de Inclusão de Estudantes Indígenas como discurso de Desenvolvimento Sustentável	86
7.2 A Inserção da idéia de Desenvolvimento Sustentável como Discurso e como Prática Na Universidade	97
8. A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	104
8.1 Discutindo um pouco mais a presença Indígena na UFT	113
8.1.1 A noção de conhecimento	119
8.1.2 A noção de humanidade	126
8.1.3 Da noção de igualdade e equidade	131
8.2 Informações sobre a presença Indígena em Universidades Federais no Brasil	135
8.2.1 Informações sobre a presença Indígena na UFT	142
9. A ESTADA NA ALDEIA PORTEIRA	146
10. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	173
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181

1. PALAVRAS INICIAIS PARA UMA BREVE INTRODUÇÃO

Quando obtive acesso às letras primeiras, foi nas embalagens de mercadorias que vinha do armazém, minha mãe me alfabetizou utilizando esse material. Nas noites, ouvia literatura de cordel, com um cantador que meu pai contratava só para esse fim. Os dias, na roça, os tocos teimavam em arrancar a pontas dos dedos. Minha mãe dizia que isso acontecia porque a cabeça vivia nas nuvens. Essas cenas de minha infância se passaram em Natal, uma vila mínima, zona rural do Município de Araguatins, hoje Estado do Tocantins. Essa região para mim sempre foi motivo de poesia. Parte do que sou, certamente, se deve àquele lugarejo.

Primeiro porque a chegada de meu avô materno ao Município de São João do Araguaia foi um acontecimento incrível, como muitas já narrou para mim. Ele, nascido na região do Mearim, no estado do Maranhão, chega A São João do Araguaia, no Pará, aos 10 anos de idade. Veio sem os pais. Veio com uns parentes deles que viam trabalhar em pecuária. Negro, descendentes de escravos. Essa chegada, como ele diz, foi instalar-se no meio da mata, e na beira do Rio Araguaia. Meu avô mora na mesma terra até hoje.

Seguindo porque meu pai, nascido em Patos de Minas, descendentes de Judeus, que por sua vez vinham da Europa, correndo da guerra, também ruma para o Norte. Como meu pai chegou ao Bico do Papagaio? A Família de meu avô paterno veio de Minas para o interior de Goiás. Estão enterrados, meu avô e minha avó, em Mara Rosa, Goiás. De lá meu pai desce a Rodovia BR 153, trabalhando na firma que fazia manutenção dessa rodovia, isso já na metade da década 1970.

Conhece minha mãe, numa festa acontecida nas imediações da roça de meu avô, numa vila Chamada Prainha. Meu pai, nessa altura do tempo, morava em Araguatins porque trabalhava na rodovia BR 230 (transamazônica) que passa nesse município. Foi a um jogo de Futebol, eu chego antes do casamento, vão morar na roça, lá nas terras de meu avô, depois nos mudamos para a Vila de Natal. Foi uma infância maravilhosa.

Fui a um colégio em que todos estudavam na mesma sala, desde a primeira até a quarta série. Caminhava na chapada, quase quatro quilômetros, a cabeça sempre longe. Estudar era como fugir dali. Ao fim desses estudos, ingresso numa escola urbana. Dessa escola, estudo até o ensino fundamental todo, o restante termino já na capital de Goiás.

Como venho de longe, meu ingresso na universidade é quase um acontecimento improvável. Estudei na Universidade Federal de Goiás – UFG num momento em que nem comida eu tinha, nem roupas. Livros? Nenhum. Minhas refeições se davam no Restaurante Universitário – RU e nos fins de semana comia pão e bebia água. Minha trajetória beira um

conto fabuloso, daqueles que depois de havido nem mesmo eu acredito que isso se passou comigo.

Estudo literatura, especialmente. Minha afeição pelas lutas fora alimentada pelo meu engajamento no movimento estudantil. Nesse momento, me vejo lendo alguns autores que em muito me ajudaram a superar a solidão dos dias frios na capital de Goiás. Lá morava eu, além de só, não havia nem a possibilidade de ter algum dinheiro para visitar minha família, cá no norte.

Meus estudos me conduziram para uma compreensão de que a universidade foi boa para mim, porque tinha comida e livros, porém também me permitiu ter noção de que lá não era mesmo meu lugar, que o campus não fora talhado para quem andava descalço. Compreendi, então, que a universidade era também um lugar de exclusão, ainda que eu lá estivesse. Vi isso porque percebi que os mais ricos estudavam medicina e os mais pobres, pedagogia ou letras.

Ao final de meus estudos, rumo para o Tocantins, vim trabalhar na Prefeitura de Palmas. Leciono para estudantes de ensino fundamental numa escola das Arnos, que fica na parte norte da cidade. Essa parte da cidade é marcada, sobretudo, pelo imenso abandono dos poderes públicos, especialmente naquilo que seria mais necessário: educação e saúde. Os alunos são pobres e em sua grande maioria, negros e pardos. Essa experiência me ajuda a pensar sobre os livros que havia lido ainda na UFG.

Por esse tempo, tomo conhecimento de um edital para professor substituto na Universidade Federal do Tocantins – UFT, para lá vou e desde então cá estou. Desde que cheguei ainda em agosto de 2005, quando ingressei como professor substituto no curso de Letras, do Campus de Porto Nacional, notei a presença dos estudantes indígenas. No mesmo ano, presto concurso para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, um cargo que exige diploma de Licenciatura. Obtive êxito, e no ano seguinte, fevereiro de 2006, tomo posse como funcionário efetivo.

Tomo posse na Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD e de imediato entro em contato com a política de cotas da UFT. Na época, havia uma diretoria responsável por essa política, diretamente ligada ao gabinete do Reitor. A REDEDU, rede de educação.

Em julho desse mesmo ano, vamos assistir a uma festa de nomeação do povo Xerente, na Aldeia Salto. Meu contato com a temática indígena vai tomando foco, e desde aquele momento estabeleço uma interação mais assídua com os estudantes, sempre que era possível, nos reuníamos para conversar. Nisso, é feito o primeiro Fórum de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura da UFT – FEPEC. Tomo parte nesse debate, como representante do Sindicato dos

Técnicos Administrativos da UFT – Sintad. Com isso, tenho a oportunidade de ir a todos os campi, conhecer e debater um pouco os problemas da universidade.

No ano seguinte, sou eleito presidente do Sintad, fico nesse cargo de 2007 a 2008. Em junho de 2007 é desencadeada uma greve nacional, da qual tomamos parte, ao todo foram 100 dias de luta. Essa greve foi um marco na história da UFT, porque tivemos a oportunidade de impor algumas questões ao debate. No ano de 2007, proponho novamente o mesmo projeto que havia apresentado em 2006 para a seleção do Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente – PGCIAMB, dessa vez até sou aprovado, todavia, fico na lista de suplência, não havendo, claro, nenhuma desistência, sou mais uma vez reprovado. Em 2008, apresento esse mesmo projeto, dessa vez fui aprovado, ingresso no ano letivo de 2009.

Todavia, ao longo desses anos, tenho ampliado minha interação com os estudantes indígenas. Tomei contato também com uma leitura mais antropológica e também de educação superior. Todavia, como venho acompanhando de perto, percebi que ouvir os estudantes, escutar as questões pelas quais e com as quais são formuladas as demandas deles, foi um ensinamento muito importante para mim.

Por isso, o texto que aqui escrevo também é fruto de muita inquietação. Para mim, o acesso a determinados autores foi um processo muito doloroso, porque tanto eu não tinha condições lexicais para entender o que estava escrito quanto não havia condições materiais para lê-los. Na época da UFG ou faltava comida ou faltava tempo, porque parte do tempo era à procura de condições para conseguir comida. Mas ainda assim, tenho cá para mim que não bastaria apenas ler grandes pensadores, seria preciso também remoer as idéias, trazer ao meu universo, ver que no mundo de cá, de onde eu estava, essas idéias poderiam me dizer algo e não simplesmente serem tomadas como verdades em si.

Aqui nesse texto, portanto, meu projeto é falar sobre o ingresso dos estudantes indígenas na UFT. Para isso, não analiso apenas a política de acesso, a reserva de vagas. Faço um percurso pela própria noção do que seja *universidade* no mundo ocidental. Daí até as universidades latino americanas, inclusive ao modelo desenvolvido no Brasil. Disso, me atenho ao caso da UFT e passo daí a uma análise do ambiente universitário como *espaço* e *lugar*.

Por isso, a minha proposta é partir da noção de Universidade no mundo europeu, discutir a formação dessas instituições, a noção de educação e ciência nelas expressa. Lanço mão de alguns autores que me ajudaram a entender um pouco mais da trajetória da instituição universitária no mundo ocidental. Dentre os quais, destaco *História das universidades* de Christophe Charle e Jacques Verger (1996).

Esses autores partem de uma concepção de universidade que nasce, por assim dizer, no mundo medieval. Disso, Charle e Verger (1996) analisam as primeiras instituições tanto do ponto de vista da estrutura quanto da noção de lugar de ensino. Daí que uma idéia primordial desenvolvida nesse livro é a de que o surgimento da universidade está diretamente ligado a outras questões, como o sucessivo prestígio do discurso da academia ante o discurso da Igreja Católica; a formação da vida urbana e o advento do estado; a demanda por profissões, entre outros fatores.

Para estabelecer uma conexão com o texto desses autores tomei como exemplo três instituições que são consideradas, inclusive por esses mesmos autores, as primeiras universidades, Bologna, Oxford e Paris. Consulto as páginas eletrônicas de cada uma das três instituições, verifico que todas atestam o discurso de origem, inclusive na mesma ordem.

Além do aspecto do nascimento da universidade, recorro a outros autores para compreender como a centralidade do mundo europeu se deu no curso da história. Para isso, busquei no livro de Marcos Del Roio, *O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo* (1997), algumas considerações sobre como a Europa se impôs como lugar, como sujeito do discurso e como colonizadora.

A tese principal no texto de Marcos Del Roio (1997) é, por assim dizer, afirmar que o projeto de ocidentalização do mundo está intrinsecamente relacionado com a projeção da Igreja Católica Apostólica Romana, como instituição universal. Especialmente, porque, como considera o autor, a igreja produz um discurso de auto-affirmação e de negação deliberada do outro, nisso introduz-se, a partir da Igreja, uma consciência de colonização.

Também consulto alguns argumentos de outros autores, sobretudo o texto de Edgardo Lander (2005) que organiza um livro no qual há uma coletânea de artigos cujo objetivo é discutir a europeização da América Latina. Além do texto de Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (2005), consulto ainda um outro, de Henrique Dussel cujo título é *Europa, modernidade e eurocentrismo* (2005), publicado no livro de que Lander é organizador.

Partindo dessas bases, faço a construção da argumentação também sob a ótica de como o discurso se torna legítimo, isto é, como é que se efetiva a dominação. Daí que, acrescento ao itinerário que venho construindo, textos de autores que explicam um pouco a natureza do discurso. Dentre os quais, José Luiz Fiorin, *Linguagem e ideologia* (1997) e Adilson Citelli, *Linguagem e persuasão* (1986).

As idéias desses autores, explicitadas nesses livros aqui citados, são idéias bem iniciais da teoria do discurso. Todavia, o meu interesse não é fazer uma discussão de tamanha

profundidade, antes, discutir como a linguagem, ou mesmo as línguas européias, assim como os sentidos, pode tornar mais eficiente o poder do discurso colonizador. Especialmente porque parte desse discurso é também engendrado na universidade. Para mim é importante essa assinalação porque a maneira mesma de o discurso científico se apresentar, sob o manto da língua culta, já é um modo de ser que exclui outras formas de existência da linguagem. Nisso, sob a lógica de que existe uma língua formal, culta e padrão é que se esconde uma das formas de preconceito mais sérias: o preconceito lingüístico. Marcos Bagno trata sobre esse preconceito no *Preconceito Lingüístico* (2000).

Levando em conta esse assunto, faço uma referência ao filme 1492 – A conquista do Paraíso. Porque nesse filme, além de o início da corrida colonizadora de que narra esta obra, ter sido debatida na universidade, no caso a Universidade de Salamanca, o filme retrata com nitidez o poder da ideologia presente na linguagem.

Daí que considero, então, dois pilares fundamentais na minha argumentação: a) o nascimento da universidade no mundo europeu e as implicações disso e b) construção e efetivação do discurso próprio da universidade. Em relação ao item *b*, explico que esse discurso que provem da noção mesma de centralidade do mundo europeu é que vai sedimentar a verdade da universidade e com isso o prestígio de suas práticas, dentre elas, a língua escrita e o texto escrito.

Passando daí, teço um comentário breve sobre a universidade no Brasil. Nesse caso, quero relacionar à emergência da universidade no mundo europeu com os modelos implantados no Brasil. No entrelaçamento desse argumento, conto com um texto de Marilena Chauí, *Escritos sobre a universidade* (2001).

Na opinião de Marilena Chauí, a universidade como instituição social é o resultado mesmo da expressão da sociedade. Por isso, como a sociedade é europeizada, os modelos de ensino, a noção de ciência, as práticas de pesquisa e outras ações universitárias são possibilidades de representação do modo de ser da sociedade, que Marilena Chauí (2001) considera uma sociedade marcada pela exploração do capital.

Ainda dentro da argumentação da representatividade social da universidade, consultei alguns textos que me ajudaram a compreender como os prestígios sociais também são perpetuados na universidade. Um dos textos, *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade* de Maria Isabel Cunha e Denise Leite (1996).

Essas autoras empreenderam um trabalho de pesquisa a partir do qual o livro é fruto, em que constata algumas situações que confirmam o caráter exclusivista da universidade. Dentre as situações, as autoras constata que os cursos de maior prestígio social, os

estudantes são das classes de maior poder aquisitivo. Além disso, as decisões pedagógicas são sempre em favor de que esse quadro não se altere.

Depois de ter comentado esse quadro, passo a contrapor com outras possibilidades de existência dessa instituição, para isso, comento as universidades interculturais na América Latina. Um dos autores que mais me instigaram a pensar a educação latino americana como problema de ordem mais colonizadora que se possa suspeitar, foi Demerval Saviani (1997). Nisso, traço uma argumentação a partir também de informações que obtive consultando páginas eletrônicas de universidade interculturais na América Latina.

Em seguida, entro na discussão da crise vivida hoje no mundo ocidental, relacionando essa crise, principalmente, ao modelo de desenvolvimento, de progresso e de ciência. Dentre os textos que consultei, destaco *O ponto de mutação* de Fritjof Capra (2006). Esse autor, que vem de uma formação mais na área de Física, faz algumas considerações muito pertinentes sobre a crise do modelo ocidental de ciência.

Conforme explica Capra (2006), a crise que hoje se toma conhecimento é fruto de um projeto engendrado há muito tempo, especialmente levado a termo no Século XIX e XX. Por isso, enfatizo o caráter doutrinador da ciência positivista e cartesiana e relaciono esse dado com o ideário liberal de progresso e mais recentemente com a cartilha neoliberal capitalista que impõe no mundo ocidental uma via única.

Na ênfase que dou em relação aos laços existentes entre a crise aludida e a prática da ciência, conferir também as explicações de Gilberto Dupas, *O mito do Progresso* (2006). Nesse texto, o autor complementa as argumentações de Capra (2006) e propõe inclusive que há um caráter profundamente desumanizador da atividade científica.

Para isso, Dupas (2006) explica que o ideário do progresso, de que o crescimento, o avanço, o ir sempre em frente, tornado como lema também na atividade científica somente produziu conseqüências nefastas para a vida, seja a vida de qualquer ser vivo.

Feita essa abordagem, retomo o viés entre a universidade e a construção do ideário exclusivista do mundo ocidental, momento em que recorro ao texto de Edgar Morin, *Ciência com consciência* (2008). Nesse texto, Morin argumenta que a noção de que a pesquisa feita sob bases empiristas não está isenta de implicações políticas. Nisso, questiona de modo veemente a aludida neutralidade proposta, sobretudo no discurso das ciências naturais. Para esse autor, além disso, as ciências assumiram também uma postura de doutrina e esse fato é também uma forma de um discurso que no limite não pode ser questionado.

Em seguida faço essa ligação com a universidade na América Latina. O meu argumento é o de que a universidade latino americana se fez sob o manto da colonização.

Nesse momento, aproveito para apresentar alguns projetos de instituições que rompem de algum modo com a centralidade do mundo europeu. Essas instituições ainda não são a maioria, mas já apresentam uma possibilidade de que a existência de uma universidade sob outras condições é possível.

Percebo também que os países em que as universidades indígenas ou interculturais têm maior força são também nações em que o poder do povo indígena é mais efervescente. Por isso, no Brasil o projeto mais significativo nessa direção é o da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat.

Não discuto, ainda, as implicações dessas possibilidades de universidade nem o impacto do saber produzido nelas, porque essa tarefa será mais bem discutida nas considerações que serão feitas ao fim deste trabalho. Para essa análise, vou trazer ao debate um texto de Boaventura de Sousa Santos, *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência* (2009). A idéia a ser discutida, a partir da existência dessas universidades, é a emergência de um novo senso comum.

A partir daí, passo para o que é mais particular de meu texto. Especialmente porque, como demonstro, a universidade no Brasil é mais tardia que no restante de países latino americanos. Além disso, há algumas peculiaridades da universidade no Brasil como demonstrado por Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira, *Educação Superior no Brasil – Reestruturação e metamorfose das universidades públicas* (2000).

Para esses autores, a universidade brasileira é um espaço de marcado elitismo, de políticas pedagógicas pautadas na exclusão, além de representar, talvez por isso mesmo, um certo alinhamento com o modelo europeu de universidade.

Passando desse tópico, falo da Universidade Federal do Tocantins, a rigor meu foco de trabalho. Nesse sentido, nada melhor que começar falando da Universidade do Tocantins – Unitins, porque foi dela que emergiu a UFT, direta ou indiretamente. Não é por acaso, portanto, que o grupo que dirige a UFT hoje é quase todo da Unitins, aliás, alguns eram os mesmos que tinham cargos naquela universidade.

Aqui me valho de um trabalho consistente de Raquel Aparecida Souza (2007), *modelos e práticas gerenciais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI*. Neste trabalho de Raquel A. Souza, que é o resultado de uma pesquisa acadêmica de mestrado, ela mostra como se deu na Unitins e na UFT a implantação de um modelo de universidade, sobretudo gerencial. Raquel A. Souza também explica que a Unitins é criada como universidade pública, mantida pelo governo estadual, passa a fundação de direito privado e por fim tem as estruturas e os alunos transferidos para o que hoje a UFT.

Nisso, me reporto mais especificamente aos discursos oficiais que estão publicados na página eletrônica da UFT. Desses documentos, noto que há uma incidência significativa de termos, tais como, *desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e meio ambiente*. Além desses temas, conforme se pode conferir nos documentos da universidade, a UFT também mantém uma política de cunho ideológico e discursivo que a partir da qual se propaga como virtude sua atuação, que nesses discursos é tida por democrática.

Ainda nessa parte, retomo a análise feita na parte em que discuto a crise ocidental, que, em alguma medida, é também uma crise da universidade, e comento os discursos da UFT, notadamente os de desenvolvimento sustentável que estão implícitos, por exemplo, na sua cor verde, além dos que estão explicitados nos documentos oficiais.

Para a análise desses documentos, assim como de outras idéias que permeiam o texto, trago alguns pressupostos da Análise do Discurso (AD), especialmente *Análise de textos de comunicação* de Dominique Maingueneau (2008). Para esse autor, as manifestações da linguagem, a materialidade da língua, revela muito mais do que aquilo a que se pretendeu dizer. Por isso, as palavras dispostas nos documentos da UFT dizem mais do que a mensagem ali burocraticamente inscrita. A proposta de análise aqui empenhada recupera também os argumentos com os quais discuto a emergência da universidade no mundo europeu.

Dentro desse bojo, introduzo o cerne de meu texto: a política de reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT. Faço isso deliberadamente nesse momento porque considero ser nessa parte do debate que melhor se apresenta para contextualizar minhas reflexões. De um lado, quero retomar o que já tenho discutido nos capítulos anteriores, especialmente o exclusivismo da cultura universitária, do mundo ocidental, o progresso predatório e a crise civilizacional. Com isso, falo da reserva de vagas, comento a política e os discursos oficiais sobre essa política na UFT.

Para entender a presença indígena na UFT, empenho-me numa viagem aos campi. Como eu já conhecia um pouco o estado de existência desses campi, aproveito para ver nessa minha travessia, como está a presença dos estudantes indígenas, digo, procuro perceber como é que o ambiente influencia ou não a estada deles.

Desse modo, a necessidade de entender como a configuração do espaço trabalha para a formação de um determinado tipo de sentido, observo que na Geografia, especialmente um ramo que discute mais a percepção do espaço, ajuda muito nesse entendimento. Daí que, no livro *Espaço e Lugar* de Y-fu Tuan (1983) encontro algumas explicações que me muito me ajudaram a entender como se constrói o espaço e como se dá a noção de lugar.

Na minha visita observo como há um estranhamento entre o estudante indígena e o ambiente, principalmente porque para os estudantes indígenas a *inclusão* acontece para eles, ou seja, são eles que devem se adequar ao ambiente, às suas normas, ao seu desenho e à sua hierarquia.

Nesse momento, encontro as idéias de Antonio Carlos de Sousa Lima e M. Barroso – Hoffmann, *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados* (2007). Nesse texto, o argumento principal é o de que se a universidade não tiver como meta uma modificação profunda, a entrada de outras perspectivas, como a dos estudantes indígenas, por exemplo, vai servir apenas para confirmar o discurso da inevitabilidade da educação, qual seja ir para a universidade é a única possibilidade que se apresenta, mesmo que essa universidade ainda se dê sob formas, notadamente, colonialistas, eurocentradas, exclusivista e amparada numa única expressão lingüística: o português escrito.

Dando prosseguimento a essa idéia faço uma leitura mais substanciada dos povos indígenas presentes na UFT, tendo por base o discurso: *quem são, como falam, o que falam e de onde falam*. Tomo esse caminho porque considero ser essa uma ponte mais sólida para discutir com os estudantes a partir da perspectiva deles o que é estar na universidade.

Aliás, a noção de perspectiva é muito importante nesse texto porque segundo Eduardo Viveiros de Castro em *A inconstância da alma selvagem* (2006), o corpo é uma matéria social. Como esse texto de Viveiros de Castro é uma coletânea de artigos, percebo que ela faz uma trajetória tanta da revisão da literatura quanto de alguns conceitos, como o *perspectivismo*.

Partindo daí, quero ouvir, perceber no discurso deles a representação de seus próprios mundos, do universo acadêmico no qual estão inseridos. Para isso, tenho por base os estudos da linguagem, da interação pela linguagem, para conseguir enxergar a perspectiva deles a partir do modo como utilizam a língua da universidade, a língua portuguesa, ou seja, o como falam é tão importante quanto o que falam, porque o lugar de fala é o ambiente universitário, direta ou indiretamente.

A discussão sobre o preconceito, assunto muito recorrente nas conversas a que tive acesso, mostra como é difícil entender a perspectiva do outro. Nisso, além do texto de Viveiros de Castro (2006), foi preciso recorrer a algumas categorias, dentre as quais a de *conhecimento* e a de *humanidade*. Apenas separei essas noções para fins de melhor explicar os argumentos que desenvolvo.

Para discutir essas duas noções, parto de Claude Lévi-Strauss (1989), *O pensamento selvagem*. Desse texto, apanho algumas explicações, dentre as quais a diferenciação de uma possibilidade de entendimento mais afeita a lógica do concreto e outra mais ao abstrato. O meu interesse é discutir que o que está em jogo são perspectivas distintas de ver o aprendizado e até mesmo a necessidade de aprender.

No tocante ao que chamo de noção de humanidade, me valho de uma explicação de Tim Ingold, *Humanidade e animalidade* (1995) sobre como a noção de humanidade no mundo ocidental depende muito do exclusivismo, isto, é uma condição unicamente do homem. Já a animalidade pode ser tanto um dado animal quanto do homem, mas nesse caso sempre como traço, que por isso mesmo pode ser pejorativo.

O que propus fazer, então, é uma ligação desse imaginário ocidental de colonização, subalternização presentes, por exemplo, no neoliberalismo capitalista, com a política de reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT. Porque a premissa é a de que ainda que seja um avanço no que diz respeito ao ingresso de outras possibilidades de interação dentro da universidade, de fato pode ser mais uma forma legitimada e autorizada de uniformização.

Quero enfatizar que a criação da universidade no mundo europeu contribui para a disseminação do cristianismo e do ideal de civilização, e que a universidade no Brasil reproduz isso em alguma medida. Nessa reprodução, feita em universidades no início do século XX, se mostra de algum modo na UFT que mesmo sendo uma universidade surgida na aurora do século XXI ainda traz alguns vícios das instituições européias e brasileiras e com um agravante, o clientelismo enraizado no estado do Tocantins.

Desse modo, a crise ambiental que atualmente se discute é, no âmbito da UFT, mais um ato de proselitismo porque ainda que os discursos tenham uma nota de repúdio desse modo de ser ocidental, as práticas são tão carnicentas quanto os métodos dos colonizadores europeus. Basta que observemos, por exemplo, a dificuldade de manutenção dos estudantes indígenas. Uma vez que a entrada desses estudantes é vista como uma das possibilidades de desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local e tanto outros emblemas.

Todavia, como mostra o trabalho de Doracy Dias Aguiar de Carvalho, *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas* (2010), eu notei como os programas de permanência para estudantes indígenas são preteridos na UFT. Os argumentos da gestão a que Doracy Carvalho (2010) teve acesso demonstram, ao nível do discurso, respostas que se esquivam, que não se comprometem.

Na minha viagem aos campi, noto com clareza o que depois foi escrito por Doracy Carvalho (2010). A situação é de penúria total, de descaso e desamparo. Aos estudantes indígenas, diz-se, tudo é feito, aliás, além da responsabilidade da universidade, todavia, o que eu vi é que nada do que ao nível do discurso é dito se mostra na prática. Daí que, a presença indígena na UFT é como se fosse um apêndice, um encosto. Não é algo que exista e que por isso mesmo possa trazer para a universidade uma proposta de novas arrematamentos. Não. Ao que parece um dia a universidade vai se ver livre da presença indígena.

Ao fim de meus debates, narro minha estada entre o povo Xerente. Fui ter com eles numa festividade de nomeação. A escolha por ir a esse povo se deu porque a maioria dos estudantes indígenas matriculados na UFT é de origem Xerente. Por isso, fui ter com estes estudantes que como parte daquele povo celebraram juntos um ato da cultura ancestral.

Para tecer minha análise, me valho também de alguns argumentos extraídos da tese de doutoramento de Sinval Martins de Sousa Filho (2007), *Morfossintáticos da Língua Akwen-Xerente*. Sinval de Sousa Filho faz um trabalho a partir da perspectiva da representação simbólica da língua e isso me auxilia a ver como se expressam os sentidos expressados nas festividades. Também recorro ao texto de Clifford Geertz, *A interpretação das culturas* (1989). Nesse texto, me atenho ao fato de que a manifestação da cultura não é algo dissociado da existência mesma em que essa cultura se expressa.

De fato, eu partir de uma proposta de que a universidade é tida como instituição de educação e contra a qual não há argumentos, ou seja, a educação assim como a universidade é vista como inevitável. Para, além disso, a crise ora em debate demonstra, entre outras coisas, que o modelo de existência da ciência e, portanto da universidade, já está há tempos no esgotamento.

Para considerar o que aqui escrevo como uma proposta de caminhos, digo métodos, consulte uma obra que em muito me auxiliou, *Contra o método* de Paul Feyerabend (1977). Tenho uma edição que adquiri num sebo em Goiânia. Claro que não faço uma leitura desse texto a ponto de tornar o marco metodológico de meu trabalho, todavia, a influência das idéias desse autor me permitiu entender que as verdades científicas são sempre discursos.

Porque conforme esse autor, algumas perguntas sobre a atividade científica tem de ser feitas, por isso

não é admissível que a ciência tal como a conhecemos, ou a ‘busca da verdade’, no estilo da filosofia tradicional, venha a criar um monstro? Não é admissível que prejudique o homem, transformando-o em máquina miserável, hostil, egoísta, desprovida de encanto e de humor? ‘Não é possível’, pergunta Kierkegaard, ‘que minha atividade como observador objetivo [ou crítico-racional] da natureza diminua minha fortaleza de ser humano? Suspeito que a resposta a todas essas indagações

deva ser afirmativa e creio que se faz urgentemente necessária uma reforma das ciências que as torne mais anárquicas e mais subjetivas (FEYERABEND, 1977).

Nisso, o texto aqui apresentado, não é o resultado de uma pesquisa em que o pesquisador tomou o devido cuidado de se distanciar do objeto pesquisado. Não. Antes, ao contrário, tanto o pesquisador, quanto o objeto pesquisado, entrelaça-se. Primeiro, porque não considerei e nem considero e nem consideraria jamais os estudantes indígenas como objeto de pesquisa. Para mim são pessoas e como tais não podem ser reduzidas a nenhuma fórmula. Segundo, porque, o meu aprendizado que eles me proporcionaram jamais poderá ser mensurado.

O texto aqui apresentado demonstra como é contraditório ter de fazer um texto dentro de uma proposta de avaliação, necessariamente disciplinar e a um só tempo tenho de manter esse mesmo texto sob um olhar cujo foco é ser aberto e interdisciplinar. Por isso, optei por ser ousado até onde pude e construir um texto conforme melhor fosse possível expressar os argumentos a que tive acesso, especialmente os argumentos dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, busquei também amparo em alguns autores que partem de uma leitura mais problematizadora da língua escrita, especialmente os que cito ao longo do texto, João Wanderlei Geraldi, Marcos Bagno, José Luiz Fiorin, Adilson Citelli entre outros. Sobretudo por isso, tomo uma postura, deliberada, de escrever sem os rigores da gramática normativa. Nisso, é claro que o texto toma uma direção de informalidade, de narrativa livre, por isso as frases são mais longas. Quero deixar explícito que adianta pouco ter um conteúdo que indica uma crítica aos modelos dominantes se na forma de ser dessa crítica, comumente o texto escrito, nos valermos de um subterfúgio que nega em princípio o que se diz ao nível do conteúdo.

2. A PARTIR DA EUROPA, A UNIVERSIDADE

Eu faço um percurso não de viés histórico, porque não é meu objetivo ver apenas a história da universidade, mas na medida mesmo em que vou avançando no debate, vou retomando alguns pontos, incluindo novas leituras, por isso, não se trata de uma abordagem fechada, escrevo, tentando garantir um mínimo de coesão e coerência, mas com o sentido também de romper até onde for possível a lógica de representação do discurso, que em fim é uma lógica fundada na linearidade rígida.

Por isso, também, não posso me ater em aspectos de ordem cronológica uma vez que minha meta é tão somente discutir um pouco a trajetória da universidade no mundo ocidental.

Escrevo, portanto, como quem vive no ato mesmo de escrever toda a contradição existente nesse tipo de discurso. Ora, porque devo ter em mente que a existência mesma desse texto, ainda que eu tente situar a mim, a minha prática, meu texto, as leituras que me ajudam, num outro espaço diferente do que estou escrevendo, sei que tudo é de algum modo fruto de uma teia na e segundo a qual meu discurso é também de algum modo previsto. Isso, no entanto, não me deixa apático e desanimando, antes, me impele a ainda mais tentar rasgar mais as palavras, tirar delas as couraças do preconceito, tirar das sentenças sintáticas o ranço da formalidade.

Digo isso porque as coisas ditas são em alguma medida interconectadas ao objetivo do conteúdo, porém, a forma, isto é, a maneira como as coisas são ditas também implicam em outros sentidos. Desse modo, forma e conteúdo operam, produzem e sustentam determinados sentidos. Por isso, escrevo com vistas no que tenho a dizer, ou seja, o conteúdo, ainda assim, sei que sem que me fixe também na forma, a mensagem a ser dita pode ficar presa em formalismos, em erudições vazias ou em sintaxes tropeçantes.

Daí que, nessa parte do texto, faço um percurso a *partir* e não necessariamente um percurso *sobre* a história da universidade. Não tenho em mente fazer um texto mais historicista nem tampouco discorrer sobre aspectos particulares das universidades. Todavia, me empenho em dizer que a universidade, como agora se conhece, é uma existência também do mundo europeu. Nesse sentido, as palavras *universidade*, *universidade ocidental*, *mundo europeu*, *eurocentrado*, *modernidade* ou *moderno* estarão relacionadas às idéias que aqui se vinculam ao debate sobre a história da universidade.

Por isso, começo enfatizando que a noção típica de civilização do mundo ocidental não se fez assim, do dia para a noite. Porque quando estou me referindo à expressão *mundo*

ocidental não é a uma noção unicamente geográfica. Antes, me refiro a uma concepção de mundo que tem a Europa como centralidade.

De um lado, é como se a história, ou mesmo o nascimento da história fosse algo propriamente nascido na Europa. De outro, a Europa é também o sujeito que inscreve a si mesmo na história quando escreve como sua a história do *mundo*, palavra que segundo o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano pode-se entender “a totalidade das coisas existentes, qualquer que seja o sentido de existência, e nesse sentido essa palavra é empregada sem adjetivos” (ABBAGNANO, 2007, p. 799).

Por isso, será preciso recorrer, já de modo imediato, a uma explicação feita do que seja essa noção que ao longo desse texto vou utilizar: o que é Europa? Como é que surge a partir dessa palavra, sobretudo, um outro significado, o de mundo ocidental?

A resposta a essas questões pode ser conferida, de algum modo, no texto de Enrique Dussel (2005). Para esse autor é preciso entender que há pelo menos três aspectos importantes que devem ser considerados:

Em primeiro lugar, a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa “definitiva” (a Europa moderna). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa. Esta Europa futura situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. A Ásia e a África não são “bárbaras”, ainda que não sejam plenamente humanas. O que será a Europa “moderna” (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano. Com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do “modelo ariano”, racista. Em segundo lugar, o “Ocidental” será o império romano que fala latim (cuja fronteira oriental situa-se aproximadamente entre as atuais Croácia e Sérvia), que agora compreende a África do Norte. O “Ocidental” opõe-se ao “Oriental”, o império helenista, que fala grego. No “Oriental” estão a Grécia e a “Ásia” (a província Anatólia), e os reinos helenistas até as bordas do Indo, e também o Nilo ptolomaico. Não há um conceito relevante do que se chamará de Europa posteriormente. Em terceiro lugar, Constantinopla, desde o século VII o Império Romano Oriental cristão, enfrenta o mundo árabe-muçulmano crescente. É importante lembrar que “o grego clássico” –Aristóteles, por exemplo– é tanto cristão-bizantino como árabe-muçulmano (DUSSEL, 2005, p. 2).

Para entender mais um pouco dessa formação, consultei um texto de Marco Del Roio, cujo título é: *o império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo*. Nesse texto, encontrei que é “a ação político-cultural da Igreja com o desígnio de estabilizar o feudalismo maduro, atenuando a tensão social, o ponto que simbolicamente demarca a origem do Ocidente atual e sua vontade de domínio” (ROIO, 1998.p.20). As bases de sua formação estão

sim diretamente ligadas ao tipo de mundo preconizado e apregoado pelo ideário judaico-cristão.

Primeiro, é claro, a primazia é notadamente a visão da igreja romana. Depois, com a reforma protestante, a cultura ocidental sofrerá novas intervenções, contudo, sob uma mesma base de constituição cristã. Todavia, outros elementos também foram responsáveis pela consolidação e, portanto, pela legitimação dos ideais de *vitae civilis* presentes no mundo ocidental. Não se pode esquecer, no entanto, que toda e qualquer atividade havida no ocidente estava diretamente ligada ao clero, em primeira instância, ou aos monarcas, se se preferir uma vinculação mais política.

Aqui também é importante perceber que, como nos diz Edgardo Lander (2005,) uma primeira separação da tradição ocidental é de origem religiosa. Por isso um substrato fundamental das formas particulares do conhecer e do fazer tecnológico da sociedade ocidental é a separação judaico-cristã entre Deus (o sagrado), o homem (o humano) e a natureza. Ora, esse fato por si mesmo parece até menos importante, todavia é essa marca, como explica Jan Berting, citado por Lander (2005, p. 3) segundo a qual

Deus criou o mundo, de maneira que o mundo mesmo não é Deus, e não se considera sagrado. Isto está associado à idéia de que Deus criou o homem à sua própria imagem e elevou-o acima de todas as outras criaturas da terra, dando-lhe o direito [...] a intervir no curso dos acontecimentos na terra. Diferentemente da maior parte dos outros sistemas religiosos, as crenças judaico-cristãs não estabelecem limites ao controle da natureza pelo homem.

Daí que uma primeira observação a ser feita é que, nesse momento, o tamanho do mundo é particularmente o tamanho atribuído pela Europa, que não é por acaso o lugar da nominação do ideal de civilização. Nesse momento a concepção de mundo que predominava no Ocidente era a de que este fosse “dividido em três partes de extensão desigual, África, Ásia e Europa, esta última mais perfeita por sua natureza espiritual privilegiada” (ROIO, 1998, p. 43). Por isso, de um lado, é na Europa que está a sede da Igreja Católica Apostólica Romana e, mais tarde, também será sede da Reforma Protestante. De outro, será dessa relação entre igreja e monarquia que surgirá mais tarde os projetos de pregação do evangelho a outros povos, notadamente não europeus e, com isso, se fundará a empresa colonial. Esse poder somente é possível porque como explica Roio (1998), o pontífice é o único a ter poder supremo e de tal modo inimputável que ninguém pode questioná-lo, além da igreja ser isenta de erros.

Em segundo lugar, explica Lander (2005), o caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. Nesse

sentido, insiste o autor, como se vê ao longo da história as categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem, como única possibilidade, o dever ser para todos os povos do planeta. “Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades” (LANDER, 2005, p. 4). Nessas elaborações, conforme Lander (2005) está uma construção eurocêntrica, por isso pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando, decisivamente, sua especificidade histórico-cultural como o único padrão de referência superior e universal. Esse marco de centralidade presente na prática e no discurso ocidental está amparado, como fala Roio (1998), numa explicação muito fortemente autojustificada no teor da explicação teológica da igreja de Roma. Porque como explica Marilena Chauí (2008),

A forma da dominação feudal impõe uma divisão social por estamentos fechados que se subordinam uns aos outros segundo uma hierarquia imóvel, que culmina na figura do papa, e deste alcança a de Deus, entendido como fonte de poder que, por uma graça ou por um favor, concede poder a alguns homens determinados e, que, portanto, as relações de honra e fidelidade exprimem o modo pelo qual os laços de poder são conservados no interior da nobreza contra os servos (CHAUÍ, 2008, p. 92).

É importante salientar, também, que a Europa como centro, um espaço, de onde emanam tanto a idéia de civilização quanto de salvação, vai instaurar também um marco ideológico-discursivo, a partir do qual se dá a ruptura de que falou Lander (2005). A esse respeito, também, Marilena Chauí (2008), diz que a ideologia nasce para fazer com que os “homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem por si e às quais é legítimo e legal que se submetam” (CHAUÍ, 2008.p.83). Esse argumento de Marilena Chauí é muito importante porque elucida, de forma muito incisiva, que a feição da Europa tal como foi construída é fruto de um engenhoso processo de subalternização do *Outro*¹, do ser colonizado, isso desde o império Romano, e com maior e mais explícita intensidade no período das colonizações ultramarinas. Por isso,

A ideologia se configura, desta forma, como uma verdadeira arma de opressão e repressão, que impõe uma vontade superior que não corresponde nem de longe à realidade social, histórica e econômica da sociedade, fazendo com que isso pareça

¹ Utilizo essa expressão porque esse termo aparece muito nos textos de Marilena Chauí e Edgardo Lander, no sentido de que a Europa considerava todos os povos diferentes dela mesma como sendo uma coisa genérica.

algo natural, preciso e necessário, algo que surge para garantir a harmonia da vida em sociedade (MODESTO, 2009, p.7).

Trago aqui essa discussão porque no bojo desse contexto, a alta idade média e a baixa idade média, principalmente, são arquitetadas algumas das idéias que sustentarão a empresa colonial. Como exemplo dessa lógica discursiva e ideológica, podemos nos lembrar do papel das companhias religiosas que acompanhavam as navegações. Sua meta, em tese era levar a palavra de Deus, todavia, esse Deus em si mesmo já era (e é) uma ruptura, um discurso e poder, além disso, levavam também a noção de mundo, de valores, de civilidade, traziam consigo uma língua cuja face mais incisiva era a escrita. Aqui quero fazer referência a uma poesia de Belchior. Nesse poema, também musicado por ele, é feita uma crítica que em muito ajuda a entender a formação discursivo-ideológica. O texto chama-se: *Quinhentos Anos de Que?*

Eram três as caravelas
que chegaram além d`alem mar.
e a terra chamou-se América
por ventura? por azar?

Não sabia o que fazia, não,
D. Cristóvão, capitão.
Trazia, em vão, Cristo em seu nome
e, em nome d`Ele, o canhão.

Pois vindo a mando do Senhor
e de outros reis que, juntos,
reinam mais...
bombas, velas não são asas
brancas da pomba da paz.

Eram só três caravelas...
e valeram mais que um mar
Quanto aos índios que mataram...
ah! ninguém pôde contar.

Quando esses homem fizeram
o mundo novo e bem maior
por onde andavam nossos deuses
com seus Andes, seu condor ?

Que tal a civilização
cristã e ocidental...
Deploro essa herança na língua
que me deram eles, afinal.

Diz, América que es nossa.
só porque hoje assim se crê
Há motivos para festa?
Quinhentos anos de que? (Belchior, 1999. CD Auto Retrato).

Não será possível fazer uma leitura muito aprofundada desse poema, no entanto, o verso de Belchior se volta contra essa tal civilização cristã e ocidental, que conforme

explicitado em sua poesia, é preciso lamentar essa herança, inclusive, como diz o poeta, fazer esse ato na língua mesmo que foi imposta por essa civilização.

Nesse sentido, é que se formam as formações discursivas, porque é preciso dizer algumas coisas, todavia a língua em que se diz também é a língua de quem oprimiu, dilapidou, explorou. Por isso essa noção de formações ideológicas como formações discursivas e estas determinando aquelas, num contínuo, é também explicada por José Luiz Fiorin (1997). Para esse autor, que aqui, entre outras coisas, ajuda a entender o papel da formação ideológica da cultura ocidental na subalternização do *Outro*, é que trago essa noção porque “assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 1997, p. 32).

Ora, aqui já se vislumbra a feitura dessa ideologia de opressão, posto que a tarefa entre outras coisas que cabia a essas companhias do evangelho era manter o subalterno, o colonizado, pacífico, não rebelado, quieto enquanto era violentamente dilapidado. Quero fazer referência aqui ao filme *1492, a conquista do paraíso* (Ridley Scott, 1992).

Não farei uma análise estética, todavia, nessa película fica demonstrada em primeiro plano a audácia (no sentido de coisa altruísta) de Cristóvão Colombo. No filme temos a universidade bem aos moldes do que explicam Charle e Verger (1996), e mais a frente tratarei desse assunto, o poder do monarca, da igreja. Depois, temos num plano agora de ângulos mais abertos, a cenas da chegada de Cristóvão, que são filmadas como que fossem discursos de inauguração. Está inaugurada a construção de uma nova civilização. Todavia, não nos esqueçamos que esse filme, *1492*, é uma proposta discursiva feita muito depois do acontecido, de tal modo que sua narrativa já é uma perspectiva daquilo que foi havido e como foi feito em estúdios anglo-americanos, isto é, por uma racionalidade em si mesma colonial e colonizante, esse filme vai discutir o feito, da viagem de Colombo, sob a perspectiva da ousadia, do altruísmo e nesse mesmo sentido, coloca as populações que viviam nas terras ocupadas como algozes.

No filme, como linguagem em si e a língua que nele é falada, se monta uma proposta de ver o mundo, porque a apresentação do habitante, a que depois é chamado de índio, e do europeu, é a de que na língua daquele não se podem expressar as idéias universais, já na língua deste, é que se expressam inclusive a palavra de Deus. Não nos esqueçamos, nesse ideário, Deus fala Latim, depois fala Inglês, mas ambas são línguas européias. Por isso, e isso fica evidente nesse filme,

Linguagem e ideologia se fundem de tal maneira, que é aparentemente impossível dissociar uma da outra. Há quem diga que a linguagem é a principal arma pela qual a

ideologia se constitui. É através dela (da linguagem) que a classe dominante impõe o seu domínio (MODESTO, 2009, p.8).

Digo que o filme é linguagem porque a imagem expressa em si mesma uma fundação de sentidos, é também produto de um tipo de olhar, isto é, o olhar do diretor não é neutro, a seleção de atores, de cenários, a seqüência de cenas, o mote da narrativa, tudo isso é e forma uma linguagem.

Todavia, não vou me ater por demais nesse aspecto. Eu o trouxe aqui mais para ilustrar como o evento em si, a viagem de Colombo e a ocupação das terras como discurso de descoberta, é um evento de inauguração, por assim dizer, de uma subalternização do *Outro* da Europa.

Também não poderia deixar de comentar que o filme em si não é o evento e que por isso inscreve o evento, que por isso mesmo é nefasto, como discurso, necessariamente dentro de uma perspectiva ideológica, de modo que sendo filme, produto de uma outra fase da ideologia eurocentrada não deixa de celebrar o feito no e do evento havido como quem diz: *fomos nós os brancos, europeus, cristãos, ocidentais, bravos, guerreiros, destemidos que enfrentamos os bravios mares para que vocês, os outros, pudessem existir como tal.*

É nesse e a partir desse contexto colonial, que surgem as instituições de ensino na Europa. Não que não houvessem existido espaços de ensino na antiguidade clássica. Todavia, o surgimento de estabelecimentos de ensino sob a égide da igreja romana traz um fato novo, em relação ao modo como era encarado no mundo grego, por exemplo. Nesse caso, o ensino era marcadamente voltado para os estudos da Bíblia, uma vez que a empresa colonial vai demandar muitos sacerdotes, por exemplo. Além desse fato, a língua de estudo e de leitura, assim como de comunicação em geral e, principalmente nos altos postos da igreja, era o Latim. Não por acaso, essa língua era utilizada nos documentos oficiais e como tal, era por isso mesmo oficial, e mais do que isso: trazia uma maneira oficial de dizer, qual seja, a norma gramatical.

Na parte seguinte do texto, vou me ater nesse ponto: a formação da universidade na cristandade ocidental européia. Não há como eu falar de tudo, mas quero privilegiar a estreita relação desta instituição com a formação de uma epistemologia focada em explicar a subalternização do ser colonizado, ou seja, a universidade como instituição que se afirma, juntamente com as associações científicas, como espaço de credibilidade, de isenção, de rigor nas pesquisas, vai por isso mesmo ser exemplar na elaboração de teorias e métodos que transformam as pessoas não européias em coisas, em objetos a serem constantemente vigiados e dominados.

2.1 A Universidade Européia

Também é importante assinalar que a universidade, assim como a Europa, não surgiu assim do nada. Segundo o Dicionário Aurélio (1999), a palavra *universidade* significa *universalidade* e que universalidade é “qualidade de universal; totalidade, universidade, catolicidade” (FERREIRA, 1999, p. 2032). Daí que o sentido de *catolicidade* é “universalidade; qualidade da Igreja Católica Romana de não se identificar com grupos nacionais, étnicos, sociais” (FERREIRA, 1999, p. 430).

Além dessa aceção explicitada por Ferreira (1999), há ainda uma explicação acerca da origem do termo universidade dada por Dionísio da Silva (2004). Para esse autor, que de certo modo corrobora o que fora dito acima, a palavra universidade designa, portanto, “instituição de ensino superior nascida nos finais do primeiro milênio e consolidada ao longo da História como lugar privilegiado, não apenas para conservação e transmissão do conhecimento, mas também para sua produção” (SILVA, 2004, p. 796).

Trago aqui essa noção, porque quero enfatizar logo de início que as palavras não são neutras (FIORIN, 1997, p. 31), por isso mesmo os discursos a partir delas, com elas e por elas inscritos não o são também. “As palavras no contexto perdem sua neutralidade e passam a indicar aquilo que chamamos ideologias. Numa síntese: o signo forma a consciência que por seu turno se expressa ideologicamente” (CITELLI, 1986, p. 29).

Por isso, na noção mesma de universidade está também incrustada a idéia de universalidade do saber, da prática da universidade e do conhecimento ocidental. A palavra *universal* pode alcançar também um sentido de valor a ser aplicado a todos, como explica Abbagnano (2007, p. 1169).

Não se pode esquecer, sobretudo, que “as universidades nasceram à sombra da Igreja” (SILVA, 2004, p. 796). Isso implica dizer que a palavra universidade traz em si uma conotação de abrangência de tal modo forte que a sua existência em si já nega quaisquer outros saberes.

Passado, então, esse preâmbulo, eu recorro a alguns autores que discutem, mais especificamente, a história da universidade. Um dos autores lidos foi Aldo Janotti. No texto dele busquei, sobretudo, os aspectos sociais e culturais que de certo modo eram o contexto da idade média e, portanto, caracterizaram o surgimento da universidade. “Duas condições – além de interesses, sem dúvida, os da Igreja e do Estado – presidiram às origens das universidades européias em geral: condições sociais e condições culturais” (JANOTTI, 1992, p. 16). Às condições sociais está ligado o renascimento urbano que a Europa conheceu, a

partir do século XII. Segundo Janotti (1992), tudo se modifica, com o renascimento urbano: condições econômicas, sociais propriamente ditas, políticas, religiosas e culturais. E também, continua o autor,

As condições pedagógicas, pois a supremacia do ensino até então detida pelas escolas monásticas, o que quer dizer, pelas escolas rurais, é transferida para as escolas episcopais, isto é, para as escolas urbanas. E a Universidade irá surgir como consequência, principalmente do desenvolvimento das escolas episcopais. É, portanto, a Universidade uma instituição caracteristicamente urbana (JANOTTI, 1992, p.16).

Para este autor, principalmente, as condições culturais foram proporcionadas pelo chamado Renascimento do século XII. Ainda segundo este autor, a Europa conheceu com ele uma densidade tal de conhecimentos, nunca conhecida até então, principalmente, os propiciados pela ciência greco-árabe e pelo direito romano, que se fez necessário – para guardar vivos os permanentes resultados do renascimento cultural do século XII, o aparecimento de uma nova instituição pedagógica, a Universidade. A Universidade surgiu, assim, como resultado de dois renascimentos, atuando solidariamente: o da cidade e o da cultura.

Consulto também o livro *História das Universidades*, de Christophe Charle e Jacques Verger. Com estes autores, ficou evidente que não é possível determinar uma data precisa para o surgimento das universidades, especialmente a noção de universidade que é corrente em nossos dias. Todavia, é fato que “as primeiras universidades (...) surgiram na Europa ocidental no início do século XII. Não se pode atribuir a nenhuma delas sua data precisa de nascimento” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 13), mas pode se considerar contemporâneas as universidades de Bolonha², Paris³ e Oxford⁴. Ainda que, como acentuam esses autores, as

² A origem da Universidade de Bolonha é atribuída ao ano de 1088, data convencional definida por uma comissão de historiadores liderada por Carducci. A instituição que hoje chamamos de a Universidade começou a tomar forma em Bolonha no final do século XI, quando os mestres que ensinavam a gramática, retórica e lógica começaram a ensinar. Fonte: <http://www.unibo.it/Portale/Ateneo/La+nostra+storia/default.htm>

³ Foi durante o século XII, que parecem os grupos de professores e estudantes em Paris, isso vai fomentar juntamente com a Escola Teológica Episcopal da Catedral de Notre-Dame, o ensino das artes liberais - gramática retórica e dialética. Isso desenvolve, por um lado, aritmética, geometria, astronomia e música por outra. Este ensino privado - "universitas" que também significa corporação - tinha sido particularmente iniciado no início do século por Abelardo, cuja ousadia suscitou sua condenação pela autoridade eclesiástica. Além disso, se não é a primeira corporação de professores e estudantes na Idade Média, a Universidade de Paris é a instituição mais velha como "studium generale" na Europa Ocidental, onde se lecionou todas as disciplinas antes de 1200. Assim, professores e alunos eram numerosos em Paris antes dessa data. Tradução livre, feita por mim. Fonte: <http://www.univ-paris1.fr/universite/presentation/historique/avant-luniversite-de-paris/>

⁴ Como a mais antiga universidade do mundo de língua Inglesa, Oxford é uma instituição histórica. Não há nenhuma data concreta de sua fundação, mas existia o ensino na Universidade de Oxford, de alguma forma em 1096 e desenvolveu-se rapidamente a partir de 1167, quando Henrique II proibiu os alunos ingleses de freqüentar a Universidade de Paris. Fonte: http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/a_brief_history_of_the_university/index

universidades, tanto como estrutura institucional quanto intelectual, não tinham nenhum precedente histórico, todavia não surgiram *ex nihilo*.

Mas, corroborando esse argumento, Janotti (1992) diz que é somente no fim do século XII e começo do XIII que a palavra *universitas* é aplicada para designar as corporações tanto de professores quanto de estudantes.

Contudo, “as universidades eram antes de tudo associações de mestres ou, se quisermos, federações de escolas (...) e a marca eclesiástica continuava forte” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 18). Como se pode notar, então, essas instituições, de um lado, eram organizações até certo ponto autônomas, e de outro estavam debaixo, ainda, dos ditames da Igreja. No caso de Bolonha, o imperador Frederico Barba-Ruiva concedeu proteção especial, já em Oxford, a monarquia inglesa desempenha papel fundamental para o sucesso desta instituição; na França, a universidade de Paris se beneficia da omissão dos poderes. Todavia, foi o poder papal e por isso mesmo o apoio do alto clero que teve papel decisivo para o estabelecimento destas instituições. “Por meio disso, ele reconhecia para as universidades uma espécie de magistério doutrinal extensivo a toda cristandade, servindo em última instância, evidentemente, a objetivos definidos por ele mesmo” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 21).

Nesse momento, para se ter uma idéia, as faculdades organizadas se estruturavam da seguinte forma: a faculdade preparatória de Artes, as faculdades superiores de Medicina, Direito e Teologia. Note-se que, o que era ensinado nos cursos de Artes, antes chamado de Artes Liberais, circunscrevia apenas a um currículo preparatório para os estudos superiores, com os quais se podia obter o doutorado.

Um outro fator observado por Charle e Verger (1996) é que houve também nesse contexto uma aproximação entre as universidades e poder estabelecido. Ainda que fortemente eclesiásticas, as universidades estavam também ligadas aos poderes dos estados, que por sua vez esperavam tanto a formação de letrados como de juristas para garantir melhor desempenho nas administrações que estavam em pleno desenvolvimento. Além disso, contavam também com a contribuição das universidades para a “elaboração da ideologia nacional e monárquico que acompanhava o nascimento do estado moderno” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 25). Desse modo, um dos papéis da universidade é, como explicitam esses autores, formar as elites locais e contribuir para a ordem social e política estabelecida.

Aqui é importante notar que os alunos que freqüentam as primeiras universidades são oriundos de uma classe, que em termos mais contemporâneos poderíamos chamar de classe média. Isso se deve a dois fatores, inicialmente: primeiro porque as elites que ocupavam o

poder não se interessavam muito porque o que era aprendido nas aulas não se aplicava em sua maioria a seus cotidianos. Segundo, porque era essa classe intermediária, formada pelos filhos de comerciantes (a burguesia emergente), de agricultores, profissionais liberais dentre outros, que precisavam dos títulos para que também se tornasse aceita nos ciclos da nobreza (alto clero e elite que estava no poder). Por fim, vale ressaltar que “os custos e a duração dos estudos (...) eram suficientes para afastar a grande massa populacional. Os estudantes pobres (...) eram sempre minoritários” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 28).

Considerando então essas questões que apontam para o caráter elitista da universidade, conforme explica Luiz Eduardo Wanderley, podemos considerar que as universidades foram “criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementada por elite de mérito” (WANDERLEY, 2003, p. 18). Para esse autor, a história da universidade mostra que seu papel, ainda que de crítica ao *status quo*, está de alguma maneira ligado ao que se desenha no cenário político dominante. De um lado, nas primeiras instituições, havia um atrelamento mais explícito, de outro há, principalmente a partir da revolução industrial e da consolidação do sistema capitalista uma demanda por especializações às quais a universidade vai se dirigir.

Nesse ponto, vou retomar Marco Del Roio (1998). Para ele, em se tratando do contexto de Europa medieval, o Ocidente faz emergir também alguns pressupostos que estão na base de sua doutrinação: a dominação da natureza e a dominação do outro. Nesse aspecto, a formação dada nas universidades constitui um fator de legitimação das condutas de dominação, especialmente porque o que é nelas aprendido é visto como saber superior. Nesse ponto, também, é importante ressaltar a correlação com o conceito de universidade e de universalidade da cultura ocidental. Primeiro, porque, como é explicado por Luiz Eduardo Wanderley, “na época feudal existiram os chamados *studia generalia*, lugares freqüentados por estudantes de todas as partes” (WANDERLEY, 2003, p. 15).

De tal modo que o discurso proferido por quem detém os títulos é um discurso de autoridade. Nesse momento, então será estabelecido um discurso com o qual se determina a identificação de que “todo e qualquer obstáculo à consecução do domínio universal da Igreja de Roma [é] a ação do diabo” (ROIO, 1998, p. 22). Aqui se instaura, por exemplo, o discurso de inferiorização da mulher, que no limite era vista como possibilidade de perturbação da ordem social. Note-se, portanto, que nas universidades, o período de 1860 a 1940 é que marca uma abertura para uma possível diversificação do ensino superior, incluindo, por exemplo, as relações “entre os sexos com o início da feminização dos estudos superiores” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 93).

Aqui está um traço fundamental do mundo ocidental, a supremacia do sexo masculino sobre o feminino e, por tanto, o início da ideologia da dominação da natureza, posto que esta, como diz Fritjof Capra (2006) é algo a ser dominada. Tudo isso, contudo, passa por e dentro da universidade também.

2.2 O Acesso a Educação como Distinção Social

Por isso, também é importante trazer a esse debate o texto de Marilena Chauí. No livro *Escritos sobre a universidade* ela enfatiza que “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 34). Esse argumento de Marilena Chauí ajuda muito no entendimento de que há uma relação intrínseca entre os projetos de universalização da cultura eurocêntrica, explícitos principalmente no ideário da modernidade, e os projetos de ciência e educação superior gestados nas primeiras universidades ocidentais.

Posso me referir, por exemplo, ao fato de a universidade ser o lócus de formação da elite letrada que ocupará os cargos, como explica Charle e Verger (1996). Conforme estes autores foram criadas e difundidas, nos centros mais importantes, como Bolonha, Paris e Oxford, novas teorias e práticas intelectuais que fizeram progredir a cultura ocidental; posso também considerar que o conhecimento praticado no fazer universitário, amplamente respaldado, tanto pelo emergente estado nacional quanto pelos intelectuais, vai subsidiando, gradualmente, a fundação de uma consciência moderna, na concepção de Roio (1998).

Charle e Verger (1996) dizem que o rápido progresso dos aparelhos burocráticos em todos os níveis possibilitou o acolhimento dos homens (unicamente estes) providos das competências e dos títulos necessários. Ainda nesse sentido, podemos encarar a universidade

Como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes (WANDERLEY, 2003, p. 8).

Para dar alguns exemplos, ainda dos primeiros tempos da universidade: a) “nada se fazia para facilitar os estudos dos mais pobres” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 55); b) o aparecimento de mulheres vai se dar apenas no século XIX; c) para se obter um doutorado em Direito e Medicina se pagavam valores muito altos, por isso somente os filhos de altos funcionários, profissionais liberais e a alta burguesia freqüentavam esses cursos; d) os diplomas de Ciências e Letras eram muito mais baratos porque só habilitava para o

magistério, que era mal remunerado, por isso ficava relegado aos filhos dos comerciantes mais pobres, artífices, empregados manuais entre outros.

Todavia, com a emergência da modernidade, a crescente burocratização da administração, a formação dos estados nacionais, a campanha marítima entre outros fatores conduzem a universidade para a profissionalização explícita. Esse prestígio da profissão gerou, pelos menos, dois problemas: a) estudantes ricos saíam “a procura de universidades complacentes que aceitassem atribuir graus sem exigir esforços e sem um controle sério dos conhecimentos” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 50) e b) o excesso de diplomas.

O que se percebe, então, é que já na aurora da universidade, portanto da educação superior, ela se depara com um problema em si mesmo antagônico: o diploma não é para todos. Ora, mas como conjugar esse possível excesso aos planos de universalização desse modelo? É aqui que entra em cena o contexto social e cultural dessa época. É preciso exportar esses letrados para que não concorram unicamente nesse espaço que é a administração burocrática. Segundo Charle e Verger (1996, p. 61) o diploma era visto como alvará de integração social, por isso não se pode aceitar que todos o possuam ao mesmo tempo em que se tem de garantir seu prestígio para que seja distintivo social. Uma outra questão a ser colocada nesse contexto é que a universidade não era o único espaço de educação superior ou de ensino superior. É bom lembrar que “no que se refere às técnicas, assimiladas às artes mecânicas indigna dos doutores é inútil dizer que jamais tiveram cidadania nas universidades medievais” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 39).

Por isso, arquitetos e engenheiros foram formados fora delas. Isso deve, sobretudo, como explica Roio (1998), porque há, no mundo ocidental, um desprezo deliberado pelo trabalho manual e uma valorização contínua do trabalho intelectual. Nesse sentido, também, estão as academias. No contexto atual é comum considerar estudantes universitários como acadêmicos. No mundo medieval, estas são instituições distintas, tanto na estrutura quanto nos objetivos sendo que as academias eram “simples associações particulares de dilettanti ricos e eruditos” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 65). Nessa mesma linha havia também os colégios, como o Colégio de Leitores Reais criado em Paris em 1530. Nesses espaços, havia um ensino de alto nível e desinteressado, além de se constituírem, as academias e os colégios, em espaços de sociabilidade erudita e instituições científicas.

Como já estão colocadas as bases de uma cultura de ensino, a cultura universitária, e com advento da modernidade que já era iminente, “efetuou-se também uma ruptura epistemológica, definindo um paradigma científico que (...) estabeleceu o mundo como objeto dissociado do sujeito, podendo assim controlar e dominar a natureza” (ROIO, 1998, p. 66).

A partir do consenso foi mais possível à convivência entre a lógica do cientificismo das universidades com as academias, colégios ou sociedades científicas ou de pesquisa, porque havia um princípio que as tornavam próximas: a necessidade de consolidar o projeto de ocidentalização do mundo. Nesse sentido, como acentua o autor, o trabalho intelectual se sobrepõe explicitamente ao trabalho manual. Essa dicotomia, que perpassa a noção ocidental de trabalho, de educação e conhecimento, vai produzir um efeito, como acentua Chauí (2001), de enormes proporções, especialmente porque no advento da modernidade está posto o capitalismo.

Como diz Marilena Chauí (2001), a marca do Ocidente é a vinculação do saber ao poder e não “foi por acaso que as universidades na Idade Média formularam as teorias jurídicas e teológicas do poder político” (CHAUÍ, 2001, p. 117). Por isso, continua a autora, também não foi por acaso que o período das descobertas marítimas revela as monarquias patrocinando o trabalho científico. Todavia, o caso mais incidente na formulação das teorias de fundação da *vitae civilis* ocidental estava na Inglaterra, em que “pensadores e cientistas, à volta de Francis Bacon, criaram círculos de estudo e pesquisa voltados para o domínio da natureza, patrocinados pela Coroa, donde resultaria a criação da Royal Society” (CHAUÍ, 2001, p. 117).

Desse contexto, não necessariamente temporal, emergiram pensadores como John Locke que foi “quem estabeleceu o paradigma do liberalismo clássico ao relacionar liberdade, igualdade, propriedade e racionalidade” (ROIO, 1998, p. 72). Esse paradigma cria a figura dos despossuídos, e como acentua Roio (1998), tanto internamente ao mundo europeu, no caso da imensa massa de pobres, quanto no outro, nesse caso os povos além mundo europeu. Essa teoria, então, separa os homens em possuidores da razão e despossuídos desta. Esse é um legado da vida cultural européia que além de servir aos interesses internos, na constituição dos estados nacionais, serve também na legitimação da expropriação feita, a partir daquele momento, nas terras em que se fizeram donos.

De algum modo, portanto, o traço de violência do mundo ocidental, que é a subalternização dos despossuídos, vai sofisticando-se a ponto de que a racionalidade mesma desse universo atesta como necessária à escravização. Essa consciência criada e difundida na/pela universidade, nas/pelas academias ou colégios, nas/pelas associações científicas consolida “em meados do século XVII a ordem colonial do extremo Ocidente subalterno oriundos do Ocidente europeu e sua miríade de servos e escravos, autóctones ou transplantados da África” (ROIO, 1998, p.48).

Nesse mesmo sentido, Moisés dos Santos Viana (2009) diz que é interessante a dinâmica histórica que aponta a universidade como o espaço ocidental de formação do sujeito intelectual. Para este autor grande parte dos pensadores veio e se formaram nas universidades. Nesse sentido, “a formação profissional, por exemplo, e a divisão social do trabalho são ligados ao profissionalismo universitário que molda o sujeito, adequando-o para se tornar antes de tudo técnico, um profissional, dotado de uma formação, capaz de cooperar com sociedade e os meios de produção” (VIANA, 2009, p. 35). Porque, como diz Pablo Gentili no livro *Pedagogia da Exclusão*, um dos pressupostos dessa divisão é o mercado, aqui no sentido tanto de concorrência quanto de coerção e regulação. Por isso, “não existe mercado sem a concomitante existência de mecanismos historicamente variáveis de violência, tanto de caráter material quanto simbólico” (GENTILI, 2008, p. 223).

Por que tanto as relações entre trabalho e educação quanto às conseqüências daí advindas formam, por assim dizer, as bases da exclusão social pautada na competência técnica. Nesse sentido, como explica Chauí (2001), se na universidade existe, mesmo que paradoxalmente, uma hierarquia nas áreas do conhecimento, o que se observa, então, fora da universidade é uma repetição dessa lógica. A mesma universidade que forma um pedagogo e um médico, e nessa formação já está implícito um processo de diferenciação, atesta, por isso mesmo, com os diplomas outorgados um exercício social pautado na privatização do conhecimento.

A esse respeito, Maria Isabel da Cunha e Denise Balarine Cavalheiro Leite (1996) dizem que há subjacente ao tipo de mundo pressuposto na modernidade capitalista uma concepção de carreiras profissionais e semiprofissionais. Para estas autoras, os cursos de menor demanda, como é o caso de pedagogia, por exemplo, com concorrências mais baixas nos vestibulares, portanto com menos seletividade, preparam para carreiras semiprofissionais. Já para as carreiras profissionais com “demanda média e seletividade alta, cujo estatuto ocupacional envolve competência reconhecida e saber altamente especializado” (CUNHA e LEITE, 1996, p. 26). Nesse sentido, a diferenciação no mercado envolve a competência do sagrado, ou seja, competência que não pode ser avaliada por profanos.

Aqui estão as bases, tanto da reforma definitiva do modelo de universidade medieval quanto das novas cadeiras que se constituem como novas teorias a serviço do emergente capital, representado pela “burguesia emergente como classe social capacitada para a hegemonia econômica e cultural” (ROIO, 1998, p.73) que mantém, por isso mesmo, na subalternidade os despossuídos. Todavia, essa ruptura com o modelo de cultura clássica

medieval se deu também com a emergência de uma outra vertente do cristianismo, os protestantes, particularmente os puritanos.

Estes, como mostram Charle e Verger, também tinham suas universidades, todavia em número e influencia menores. Agora, especialmente com a formação do estado americano, são alçados a condição de delineadores da cultura. Ora, mesmo que as universidades tenham sido fundadas para além da Europa, claro, com os mesmos modelos e ideais, é agora com o sucesso do modo capitalista americano que se consolida no projeto de ocidentalização do mundo, pelo menos no que se refere ao cientificismo. O eixo agora seria não somente a Europa, particularmente a Inglaterra e a França, mas também o modo de vida, a racionalidade do trabalho dos puritanos americanos.

Primeiro, a Igreja Católica com seu projeto de cristianizar o mundo, depois os reformadores protestantes, com outra racionalidade mais alinhada ao trabalho e ao individualismo, laboram nesse mesmo intento; segundo, a formação dos estados nacionais deu para a universidade uma importância capital para a formação de uma ideologia necessária ao advento da modernidade. Porque, de um lado, a burocracia estatal vai precisar se impor ao conjunto dos cidadãos, termo utilizado para se referir à massa de pessoas, para que exista essa imposição os diplomas, as hierarquias serão fundamentais. De outro, o modelo de vida da classe dominante, do estado, precisa ser regida por valores cunhados também pelos títulos de que são possuidores.

2.3 A Universidade e a Educação Eurocentrada na América do Norte e Latina

Como explicam Marilena Chauí (2001), Luiz Eduardo Wanderley (2003) e Christophe Charle e Jacques Verger (1996), a universidade funda, no Ocidente, um modo particular de produção e transmissão da cultura, sendo, também ela mesma uma instituição cultural, isto é, também a universidade é fruto da cultura e das necessidades de domínio e divisão social do trabalho do mundo ocidental.

Nesse mesmo sentido, uma das características mais fortes dessa concepção tanto de mundo quanto de ensino é a capacidade da universidade eurocêntrica se multiplicar, especialmente na América do Norte e na América Latina. Primeiro, como se percebe é intrínseco a este modelo de universidade a visão européia de conhecimento, de educação e de ciência. Segundo, porque a universidade ao ser transplantada, ainda que em muitos casos tardiamente em relação à ocupação, traz consigo a aura da cultura, tida como clássica, do

papel dos letrados, dos intelectuais e da elite que, mesmo morando nas terras ocupadas, também tidas como colônias, desprezam o *modus vivendi* local.

Nos Estados Unidos, notadamente, a influência foi da Inglaterra. Como nos conta Charle e Verger (1996), no processo de colonização inglesa na América do Norte, além de aspectos similares aos praticados por outros colonizadores, houve também a expansão de uma perspectiva diferente da fé cristã ocidental: o ideal protestante.

De acordo com Roio (1998), eles eram vítimas de perseguição religiosa na Inglaterra e por isso engrossaram as fileiras em direção ao novo mundo, que segundo esse ideal é também a nova Jerusalém. Nesse sentido, a multiplicação de seitas colaborou com a solidificação do que elas tinham por princípios: “uma visão global do mundo, que articulava a perspectiva econômico-política à religião” (ROIO, 1998, p. 56). Ora, essa noção possibilitou o afloramento de algumas características fundantes: a tolerância, o individualismo, uma concepção laica e racionalista da ciência e uma nova forma de estar no mundo. Todavia, como acentua Roio (1998) não se pode dizer que houve, em termos de universalização da cultura ocidental, uma ruptura entre ocidente católico e ocidente protestante. Antes, a ética praticada pelos protestantes extremava ainda mais a violência, agora sob a égide do trabalho com fim único da vida.

De outro modo, porque ainda sob a noção clerical romana, as universidades transplantadas para a América Latina, se deram quase que concomitantemente ao processo de ocupação: Lima (Peru) 1551, México 1553 e Córdoba (Argentina) 1613 (WANDERLEY, 2003, p.16).

Como dizem Charle e Verger (1996) essas estruturas somente foram alteradas, de alguma forma, muito tempo depois da ocupação pelos colonizadores. “O movimento de reforma parte de um protesto dos estudantes de Córdoba, na Argentina, em 1918 e ganha pouco a pouco os países vizinhos: Peru, Chile, Uruguai, Colômbia, México e Cuba” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 124). Como se pode perceber, o surgimento das universidades nas colônias é próprio do domínio colonial, por isso as universidades são importadas da metrópole assim como a cruz e a realeza, e correspondem à realidade européia da época.

Desse modo, sua fundação ocorre por um ato puramente administrativo, reproduzindo mecanicamente o contexto europeu, que como já foi dito é marcado principalmente pelo domínio do outro, o que deixa evidente o acordo com os interesses das classes dominantes locais, isto é, as elites que dominavam a/na colônia. Por isso, como é explicitado pelos autores, apesar de passar por um período de efervescência científica e artística no período do

Renascimento e do Iluminismo, o modelo de universidade trazido da Europa é o mais pobre e medieval da época, e funciona como uma alternativa de fortalecimento dos poderes eclesiásticos, porque, não esqueçamos, na América Latina, ao contrário do havido na América do Norte, a autoridade moral ainda está ligada ao clero romano.

Dáí que as universidades hispano-americanas se inspiram em duas matrizes, a Universidade de Salamanca e a Universidade de Alcalá, ambas na Espanha e referências mundiais em ensino superior. Das seis universidades da época, três seguiam o modelo de Alcalá, as universidades de São Tomaz de Aquino em São Domingos, a de Bogotá (Colômbia) e a de Quito (Equador), no formato universidade convento, dirigidas diretamente pela Igreja e desvinculadas da responsabilidade do Estado.

Estas são, se pudesse fazer uma comparação mais geral, as antecessoras das universidades católicas privadas atuais. Outras três universidades, a do México, a de Lima (Peru) e de Santiago de La Paz (?) seguiam o modelo de Salamanca, universidade estatal que possuía maior abertura, admitindo inclusive ensinar Copérnico, e que se guiava pelo princípio de universidade dos estudantes, de acordo com modelo de Bolonha, como explicam Charle e Verger (1996), em oposição ao desenvolvido em Paris de “universidade dos professores”. Salamanca será a precursora das futuras universidades nacionais.

Até aqui é possível notar que o projeto colonial europeu, nos termos de Roio (1998), mesmo com diferenças significativas entre o pensamento praticado na Inglaterra e em Espanha/Portugal, segue firme no afã de civilizar os povos que habitam as terras agora sob o domínio colonial.

Nesse sentido, a presença da universidade, tanto no caso da América do Norte quanto no da América Latina, possibilitam à burguesia colonizadora se estabelecer, como explicam Charle e Verger (1996), como detentora dos títulos, portanto habilitada, segundo a concepção europeia, que também nesse caso era o ideal de civilidade, para administrar a burocracia dos negócios coloniais.

Nesse sentido, Dermeval Saviani (1996) diz que a questão da educação se relaciona a mencionada expansão da razão e com a generalização da consciência social e política. Para este autor, é, portanto, no âmbito da emergência da sociedade burguesa que o espaço escolar (a universidade, por exemplo) passa a ser a forma dominante e generalizada de educação. Como o surgimento da universidade na América Latina que é por assim dizer evento decorrido a partir da ocupação colonial, a educação disponível é, então, uma cópia, especialmente na forma, da que era praticada na Metrópole.

Por isso, apresentadas nas universidades as teorias do Direito, quando chegadas nas Colônias é que se materializavam de fato, porque nesse caso o argumento de dominação está, além de autorizado pela moral cristã, cientificamente atestado. “Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico, supõe registros, o que faz com que se incorporem à própria estrutura dessa nova sociedade (...) a língua escrita” (SAVIANI, 1996, p. 5).

Aqui se apresenta um dos maiores pressupostos de separação social, porque o domínio da cultura, nesse caso, a cultura européia, perpassa necessariamente pela aquisição da língua dessa cultura e, mais que isso, o domínio de sua variação escrita, sempre marcada pelo preciosismo, observação das normas gramaticais e regras de estilos. Como explica Saviani (1996), o componente mais elementar, então a ser adquirido, para, em tese, se ter acesso a essa cultura, seria o alfabeto, que, portanto, se impõe como exigência generalizada, legitimando, por isso mesmo, a necessidade de escolarização.

Charle e Verger (1996) comentam que a língua de ensino, na Europa, era o Latim. Todavia, quando da Reforma Protestante, notadamente a Alemanha e a Inglaterra tomam para si a responsabilidade de romper com o domínio do Latim, sendo que a língua com maior êxito na fundação da universidade na América do Norte vai ser o inglês.

Já na América Latina, vai predominar o Latim devido principalmente ao império espanhol e português, que estão diretamente ligados ao clero romano e cujas línguas derivam diretamente do Latim. Segundo Roio (1998, p. 74), naquele momento a consciência cultural é, além de outros aspectos, criada, portanto, pela difusão de uma língua e de uma literatura. Aqui é importante ressaltar a importância dos relatos de viagem, normalmente, os textos fundadores da Literatura nas terras ocupadas.

É, portanto, nesse contexto, que se dá a consolidação da universidade na América Latina. Por isso, a educação superior latino americana tem três tipos básicos de estratificação, segundo Germán Rama (1996, p. 68). Para este autor, o primeiro corresponde aos cursos de curta e longa duração, que, por isso mesmo, tem prestígio social desigual, ingresso e inserção diferente no poder; o segundo é quanto de unidades com características desiguais, isto é, as universidades frequentadas pela elite hegemônica não é a mesma destinada ao povo; o terceiro tipo é o nível de pós-graduação que se transforma em pré-requisito para o exercício de funções de comando ou de cargos tido como intelectuais. “Tantos estes cursos como a especialização nos centros de prestígio acadêmico no Exterior estão praticamente ao grupo de maior nível social” (RAMA, 1996, p. 68).

Conforme este autor, além desse cenário marcadamente excludente, o que soa mais insidioso é que protegem suas posições privilegiadas, alegando para isso que detém, eles que

formam o nível mais elevado socialmente, um conhecimento particular em relação ao conjunto das pessoas. Todavia, explica Rama (1996), esse conhecimento ou não é assim tão elevado ou simplesmente não é tão necessário para o desempenho das funções que eles mesmos reservam para si. Porque é “nos níveis universitários que se distingue com clareza um subestilo de recursos humanos e outro tecnocrático; é na universidade que se reflete com maior evidencia o tipo de organização de poder” (RAMA, 1996, p. 69).

A universidade na América Latina cumpre uma função um tanto diferente daquela proposta pela colonização inglesa na América do Norte, todavia ambas são nefastas para o *Outro*, que habitava as terras antes da ocupação européia. Como na Europa, no que aqui venho considerando mundo ocidental, conforme Roio (1998), o diploma era visto como alvará de integração social (CHARLE e VERGER, 1996), nas colônias vai possibilitar, além disso, uma separação entre as elites locais em relação aos habitantes locais, aqueles que foram denominados pelo colonizador, os índios.

2.4 A Universidade e a Educação Superior no Brasil

A partir desse ponto, o da negação deliberada do outro, nesse contexto, os índios e mais tarde um pouco, os negros vindos da África, começo a falar da universidade no Brasil. Não deixei para falar agora por uma questão de importância ou porque faço uma distinção de pertencimento ou não do Brasil ao que aqui chamo América Latina.

Diferentemente do que houve na Europa central, digo, Itália (Bolonha), França (Paris) e Inglaterra (Oxford), em Portugal tanto a universidade de Coimbra quanto a de Lisboa têm uma característica mais de instituição fundada, isto é, foram incontestavelmente os soberanos que tomaram a iniciativa de instituir as universidades (CHARLE e VERGER, 1996, p. 23).

De acordo como que diz Márcia Eliane Fernandes Tomé (2008) concomitantemente, no que concerne à universidade portuguesa, não se encontra nas origens da universidade portuguesa, o renascimento urbano como condição responsável pela solidariedade que ligou a evolução da vida cultural às transformações da vida social, como foi apontado por Janotti (1992).

Parece, como reforça Tomé (2008), que uma das causas desse fato tenha sido sua posição geográfica, na extrema periferia da Europa ocidental, onde dificilmente se comunicava com a Europa. “Esse afastamento do centro da Europa equivale à inferioridade cultural portuguesa em relação à cultura européia. Foi necessária uma europeização de

Portugal por D. Diniz, monarca da dinastia de Borgonha, para a fundação da Universidade de Lisboa” (TOMÉ, 2008, p. 193).

Segundo Janotti (1992) o papel desempenhado pela universidade portuguesa na Idade Média foi insignificante, senão mesmo nulo. Para este autor, Portugal apresentava uma instituição universitária que quase não chegara a dar demonstração da sua real existência histórica.

Ao ocupar as terras brasileiras, “Portugal irá reproduzir aquele modelo educacional que era aplicado na metrópole portuguesa, baseado na pedagogia jesuíta, isto é, o modelo pedagógico da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica” (TOMÉ, 2008, p. 194).

Portanto, como explica Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, a história da criação da universidade no Brasil revela considerável resistência, quer seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, quer seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia. Por isso, era a opção considerada mais adequada, pelas elites, que estas procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores, marcadamente a universidade de Coimbra.

Daí que a Coroa portuguesa tenha negado aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criar uma universidade na Colônia, certamente nos moldes das que foram implantadas no México, Peru, Argentina e Colômbia. “Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos” (FÁVERO, 2006, p. 2).

Nesse contexto, Fávero (2006) explica que somente no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é que foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Aqui está, por assim dizer, um marco inicial da universidade no Brasil.

Conforme essa autora, outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesse exemplo, se evidencia um traço das universidades européias, a oferta de formação centrada nos cursos de prestígio social, a saber, Medicina, Direito e Teologia (CHARLE e VERGER, 1996).

De acordo com Fávero (2006), com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, que foram instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São

Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele mesmo ano se instalou um espaço de grande influência na formação das elites e na vida cultural do Império.

Tanto os cursos de Medicina quanto os cursos de Direito destinavam-se principalmente para a consolidação de um imaginário, ainda que tardia, no caso do Brasil, de civilização, de alinhamento com as idéias teorizadas e discutidas na Europa.

Não é por acaso que o modelo pedagógico dos jesuítas tinha estreita ligação com o projeto colonizador de Portugal, como afirma Tomé (2008). É possível afirmar, por isso, que ele servia de base ético-religiosa para a dominação lusitana na colônia, como explica Roio (1998) quando fala da estreita relação entre o advento das teorias do direito, por exemplo, e o projeto colonialista europeu. Por isso, servia para todos aqueles que buscassem maior liberdade de pensamento e de ação em sua atividade no Brasil, isto é, o colonizador.

Portanto, então, somente “os filhos dos proprietários, dos senhores de engenho, enfim, a elite da colônia, tinha acesso a esses cursos. Estavam excluídos desse processo os índios, os negros e os brancos pobres” (TOMÉ, 2008, p. 195). Daí que a educação superior que a rigor tinha de ser feita na Metrópole, isto é, mesmo que na periferia da Europa, mas era no continente europeu, mas o fato de ser na Europa conferia ainda mais status ao portador do diploma, como explica Rama (1996).

Há também no Brasil, a formação da Universidade de São Paulo – USP, projeto notadamente marcado pelo modelo europeu, especialmente o modelo francês. Mas é partir do momento, da criação da UNB, que as condições para uma universidade mais autônoma, por isso mesmo mais desvinculada, também, do ideário europeu, parece estarem postas. Todavia, se já havia condições explícitas de rompimento com o ocidente europeu, já se avizinhava, especialmente a partir do Acordo MEC/USAID uma realocação de influências, agora os EUA.

Além disso, a tomada do poder pelo Regime Militar cria um ambiente de intensos conflitos, especialmente os conflitos em relação aos caminhos a serem trilhados pela universidade. Nesse sentido, como afirma Fávero (2006), é importante destacar a atuação da União Nacional dos Estudantes – UNE. Entre as principais ações do período militar, vou destacar a criação da Reforma Universitária de 1968. Conforme explicam Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira (2002), esse projeto, amparado na Lei 5.540/68, tem desdobramentos importantes acerca tanto da função da universidade no Brasil quanto do perfil de governança admitido para as universidades.

De forma geral, o período militar, faz uma reforma num sistema educacional, como demonstrado por Fávero (2006), Tomé (2008) e Catani e Oliveira (2002), ainda incipiente.

Por isso, as medidas propostas por esta Reforma demonstram uma nova concepção, cujo intuito é o de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, porque agora a influência é marcadamente a universidade norte americana e não mais exclusivamente o modelo centro-europeu.

Dentre essas medidas, sobressaem-se: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação (FÁVERO, 2006). Apesar de ter sido bastante enfatizado que o sistema departamental constitui a base da organização universitária, não seria exagero observar que, como explica Fávero (2006), entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra, que representava mais o tipo de universidade medieval, tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia, mesmo assim, a departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária.

Passadas mais de quatro décadas, o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, torna-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal, explica Fávero (2006). Todavia, “a reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica” (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 22).

De um lado, a nova orientação política caminha rumo ao mercado, isto é, a universidade tem de competir entre si pelo recurso, já escasso. Isso acarreta, entre outros problemas, o dilema da assimetria regional, qual seja, a universidade mais centralizada gozará de mais prestígio e por isso terá mais financiamento que por isso terá mais prestígio, assim sucessivamente. Na outra ponta, as universidades mais periféricas, tanto no sentido espacial quanto no sentido social, ficam à margem e porque não conseguem financiamento permanecem à margem (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 23).

De outro lado, a nova racionalidade técnica, por sua vez, leva as universidades a tornarem-se especializadas numa tarefa específica e, com isso, podem obter maior eficiência e competitividade e, claro, o máximo de produtividade. “Na prática, então, há um empreendimento para racionalizar o sistema de educação superior, ou seja, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista” (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Também é importante considerar, ainda que esse não seja o foco deste texto, que no Brasil há algumas particularidades quando se fala de educação superior e universidades. Primeiro, porque, o termo educação superior pode se referir tanto ao ensino feito em instituições de ensino privadas, nas quais normalmente, com poucas exceções, não se faz pesquisas e/ou extensão quanto ao ensino ministrado nas universidades públicas, em que já existe mais empenho em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo, o conceito de universidade está muito relacionado com a oferta de programas de pós-graduação *strictu sensu*.

Porque há no Brasil um termo genérico que designa estudantes *universitários* como estudantes de cursos superiores. Mas nem todos os cursos superiores são ministrados em universidades. Todavia, não posso me aprofundar nesse momento nesse assunto, fiz apenas essa ressalva porque poderia causar uma certa confusão de terminologias.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E CIÊNCIA OCIDENTAIS

Retomando um pouco a estrutura das primeiras universidades, tal como foi explicitado anteriormente, é imprescindível assinalar as hierarquias dos conhecimentos. Como foi explicado por Charle e Verger (1996), os cursos mais influentes, oferecidos naquelas instituições, era Direito e Medicina. Daí que as outras ofertas eram destinadas a um público mais modesto.

Nesse sentido, já aqui se avista uma contradição inerente ao próprio surgimento das universidades: o elitismo de sua proposta e, internamente, a sobreposição de prestígio em determinadas áreas do saber. Ora, como explica Catani e Oliveira (2002), a racionalização da universidade vai, se pensarmos num contexto mais atual, explicitar um fosso: a contradição intrínseca ao termo universidade. Como nem todos os segmentos, ditos universitários, vão gozar os mesmo privilégios, haverá algumas áreas para as quais sobrar apenas a luta: as humanidades (CHAUÍ, 2001).

Para esta autora, a divisão social do trabalho gerou, na educação, uma contradição explícita: a educação, de forma geral, constitui-se, inevitavelmente, num projeto de diferenciação do trabalho. Nesse sentido, argumenta Chauí (2001), não é raro, por exemplo, no discurso universitário o viés de improdutividade das humanidades, conjunto formado pelas ditas ciências humanas. Aliás, até mesmo a noção do que seja científico está vinculado com essa concepção de divisão social do trabalho, conforme os termos de Roio (1998) e Chauí

(2001). Daí que, a educação, como ideal de emancipação do indivíduo, é pensada e praticada sob uma concepção classista e profundamente etnocêntrica.

A formação do trabalhador (ou do profissional), sob essa perspectiva, se dá então como se esse trabalhador (ou profissional) fosse preparado apenas para cumprir os ditames do mercado e, por isso mesmo, se a formação, ainda que tênue e paradoxal, for concebida sob um prisma crítico, já não serve ao mercado.

Ora, é justamente aqui que reside uma das contradições da instituição universitária principalmente quando olhada sob a lógica de seu surgimento na Europa. Como explicaram Charle e Verger (1996), o diploma sempre foi visto como alvará, todavia se esse alvará tiver de ser dado a uma pessoa cuja origem não seja nem a dos nobres (a elite) e nem dos aristocratas (a burguesia), ou a universidade vai negar ao máximo sua entrada ou vai permitir o acesso aos cursos com competitividade menor (CUNHA e LEITE, 1996, p. 37).

Isso não quer dizer que nos cursos de maior competição tenham formação mais crítica. Como explicam Cunha e Leite (1996) é justamente o contrário. Todavia, os cursos acusados de menor produtividade, quer científica, acadêmica ou socialmente, são justamente os cursos de humanidades. Principalmente os cursos que formam professores, como explicam Charle e Verger (1996), Chauí (2001), Cunha e Leite (1996), Catani e Oliveira e Gentili (2008).

Desse modo, além da contradição inerente ao fazer da universidade como lugar de formação, está a noção de *trabalho* e *educação* como bens de consumo do/no mercado⁵. O que mais me parece, depois desse percurso que me levou até aqui, é que a universidade ainda é vista como mola propulsora do desenvolvimento. No Brasil, é comum se ter notícia de que a educação superior seria uma possibilidade, talvez a única, na opinião de alguns entusiastas, capaz de tirar o país do atraso a que se encontra submetido.

Marilena Chauí (2001) chega mesmo a dizer que a universidade se transformou, como instituição e discurso, numa entidade que permeia todos os espaços sociais incidindo neles uma influência ainda não totalmente mensurada. Por isso, como disse Roio (1998), a eminente posição do mundo ocidental em relação às outras possibilidades de existência não foi proposta sem que houvesse muito discurso.

Tomarei aqui, para ilustrar um pouco essa discussão, um texto de Carlos Rodrigues Brandão. Para Brandão (2001) a educação está em todos os espaços, é múltipla e acontece a todo o momento. Sendo assim, prossegue o autor, não seria possível falar em educação, antes,

⁵ Em relação tanto à noção de trabalho quanto a de educação, eu me refiro especificamente ao fato de que essas atividades estão formatadas de modo que podem ser compradas e/ou vendidas.

em educações, uma vez que cada grupo que de maneira determinada se organiza assim também se educa.

Para ilustrar bem essa idéia Brandão (2001, p. 8) transcreve um trecho de uma correspondência havida ao final do acordo de Paz entre os Índios e os Estados da Virgínia do Norte e Maryland, nos Estados Unidos. Naquele momento, foi enviada uma missiva aos indígenas solicitando deles que enviassem, então, jovens para que estudassem nas escolas dos brancos. Como consta na carta, os índios deliberaram que embora agradecidos enviariam resposta recusando a oferta. Na alegação, portanto, consideraram o que ocorrera tempos antes, em que alguns jovens freqüentaram escolas de brancos, contudo aqueles conhecimentos de nada adiantaram na vida da comunidade. Consideram ainda, como proposta, que os brancos enviassem às aldeias seus jovens. Por isso, Brandão reitera: “não há uma única forma nem um único modelo de educação” (BRANDÃO, 2001, p. 9).

Passando desse nível mais abrangente do que seja Educação, podemos também notar que a escola como espaço privilegiado da prática educativa não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o melhor assim como o professor também não é o único profissional que pratica educação. Nesse sentido, o fato de a educação estar sob “o poder de decisão do estado que, quando autoritário e classista, exerce a educação para o controle da sociedade civil” (BRANDÃO, 2001, p. 103) faz surgir, por isso mesmo, a noção de educação como propriedade, como sistema e como escola.

Retomando um pouco, a educação que hoje se expressa como uma noção de direito universal tem suas bases fincadas na fundação mesma do estado moderno, que em outras palavras, como se viu nos textos de Roio (1998) e Charle e Verger (1996), é também a fundação de uma certa maneira de ver o mundo. Ester Buffa (2000) fala do impacto da idéia de que todos os homens são iguais.

Para a implementação desse projeto, foi preciso, por exemplo, tornar a manufatura insuficiente. Com a grande indústria aparece a forma específica de reprodução capitalista com a qual a máquina iguala, nivela todos os trabalhos. Nesse sentido, “os trabalhadores são iguais, pois trabalhar com a máquina é preciso possuir um mínimo de conhecimento já garantido pelo fato de ser homem” (BUFFA, 2000, p. 14).

A partir desse cenário, é possível perceber, também, que a noção de educação está intimamente ligada ao pressuposto da igualdade. Ester Buffa comenta, por exemplo, que um dos pensadores que de certa forma sistematizou um pouco esse ideário de igualdade foi Comenius. Na Didática Magna (1632) havia, como conta Buffa, uma proposição de igualdade básica entre os homens e que por isso deveriam ter um mínimo comum e universal de

escolarização. Dessa maneira, a educação moderna vai se configurando como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania.

Para Miguel Arroyo, essa imagem da educação moderna foi elevada a um ponto de centralidade política. Por isso, como acrescenta Arroyo, “se na velha ordem era Deus quem vencera o diabo, era a virtude que dominava o vício, e era a graça divina que criava o novo homem livre, na nova ordem deveria ser a educação quem venceria a barbárie” (ARROYO, 2000, p. 36). Para além desse ideário fundante da educação, se instalou com Descartes uma concepção de ciência. Nesse caso, haveria de ser uma ciência desvinculada da natureza e com um rigor metodológico tão profundo que fosse possível de ser replicado. Instituiu-se uma cultura experimentalista, que aliada à laicização da educação, vai possibilitar à escola e, por isso mesmo, à educação, e, por conseguinte, a universidade, um lugar de destaque quase nunca contestado.

É preciso discutir o conceito de ciência porque, como explica Edgar Morin (2005), vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração. Essas práticas formaram o conjunto denominado de o “paradigma de simplificação” conforme explicita Morin (2005, p. 11). Para Morin, portanto, foi Descartes que formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as idéias “claras e distintas”, é o próprio pensamento disjuntivo que se instaura.

Por isso, diz Morin, este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica. Todavia, suas conseqüências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX. Nesse sentido, alguns modos da ciência, como é o caso das ciências naturais, foram privilegiadas com esse ideal de investigação científica.

No caso, porém, das ciências humanas, ainda que emergiram sob a égide do método, tenderam a ser mais qualitativas em suas análises que em quedar-se sob uma matematização mais afeita ao positivismo. Por isso, “o princípio de disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem” (MORIN, 2005, p. 11).

De um modo geral, como explica Michel Foucault, o homem para as ciências humanas não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular, com uma fisiologia e uma anatomia quase única. “É antes, um ser vivo que do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações” (FOUCAULT, 2002, p. 487).

Nesse sentido, um conflito iminente que aqui se apresenta é justamente as implicações da análise científica. Para Enrique Leff, “o projeto positivista buscava afirmar-se no mundo através de um conhecimento que emanciparia o homem da ignorância e o aproximaria da verdade” (LEFF, 2003, p. 41).

Por isso, se for tomado, por exemplo, a categoria homem, como explica Foucault (2002), é possível perceber, então, uma gama de explicações especializadas, todavia é um conhecimento que não sabe de si mesmo, ou seja, o conhecimento já representa a realidade.

Desse modo, o pensamento racional é linear, concentrado, analítico, conforme ensina Capra (2006, p. 35). Por isso, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. Essa concepção está fundada, sobretudo, na noção de ciência cartesiana. Daí surge, por exemplo, a separação entre espírito e matéria que, entre outras coisas, leva a uma compreensão do universo como um sistema mecânico, que consiste, por isso mesmo, em objetos separados. Esses objetos, explica Capra, “foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais cujas propriedades e interações, acredita-se, determinam completamente todos os fenômenos naturais” (2006, p. 37).

Nesse sentido, a Universidade, lugar em que esse modelo de ciência é cultuado, traz de modo exemplar as contradições inerentes a uma perspectiva na qual está posto um ideário tão importante para o mundo ocidental. A prática desse modelo de ciência “resultou num sistema de instituições acadêmicas, políticas e econômicas que se apóiam mutuamente, e que acabaram virtualmente cegas para o perigoso desequilíbrio do sistema de valores que motiva suas atividades” (CAPRA, 2006, p. 36).

Não se pode esquecer também do imenso poder ideológico que as instituições científicas têm de disseminar novas idéias, propor novas abordagens, todavia, não raro os pressupostos continuam intactos. A partir dessa perspectiva, é possível entender que a crise civilizacional a que estamos submetidos é alguma medida uma crise de paradigmas. Enrique Leff (2003) diz que há uma crise do pensamento ocidental. Essa crise é um sintoma da excessiva coisificação e fragmentação, típicas da forma de ser da ciência. Dessa maneira, “pontos de vista, conceitos ou idéias que não se ajustavam à estrutura da ciência clássica não foram levados a sério e, de um modo geral, foram desprezados, quando não ridicularizados” (CAPRA, 2006, p. 226).

4. AS UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA

Como tenho discorrido até aqui, as universidades, como instituição e como discurso, impuseram a si mesmas e nisso trouxeram também a lógica de suas origens: a Europa. Para começar essa parte, trago aqui as autoras Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo (2010). Elas discutem a interculturalidade e a educação na América Latina. Para essas autoras,

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 154).

Diante disso, é possível verificar a profundidade do discurso colonial, que conforme as autoras, mesmo depois de conquistada a independência política, há ainda os estigmas da colonialidade, por isso

Em primeiro lugar, é importante distinguir descolonização de colonialidade. Os países latino-americanos conquistaram desde o século XIX sua independência política, no entanto, segundo o grupo modernidade/colonialidade, a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas. A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. Walsh (2006) menciona também a colonialidade da natureza, entendida como a afirmação da divisão binária entre natureza e sociedade e a negação de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 165).

Nesse sentido, como também explica Lander (2005), a tarefa de rever a colonialidade do saber é urgente e a um só tempo difícil de fazer. Porque, de um lado, as instituições que oferecem e legitimam os processos de ensino-aprendizagem também o fazem sob uma perspectiva colonizadora. De outro, a entrada de grupos e minorias não significa que o acesso foi feito a partir do respeito às particularidades de cada povo.

Como já foi explicitado anteriormente, a universidade é uma instituição tipicamente europeia e nasce com alguns ideais, dentre os quais, o de que a educação formal, o estudo disciplinado, elevaria o espírito do ser humano, que o estado de ignorância seria a falta de esclarecimento, tanto é assim que o ideal do iluminismo não poderia ser nada menos que as *luzes*, ou seja, com a educação, *a luz*, o conhecimento, seria possível ter uma sociedade plena e harmônica.

Por isso, a tarefa de uma educação intercultural, como reforçam Candau e Russo (2010), não poder ser um engodo, digo, não pode ser uma oferta pautada nos mesmos moldes daquela oferecida nas universidades eurocentradas. Por isso,

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 167).

Para eu saber mais sobre a oferta de educação superior intercultural, fiz uma pesquisa na internet, consultei algumas páginas eletrônicas de instituições da América Latina, também tive acesso a um conjunto de endereços a mim repassados pelo professor Odair Giraldin⁶. Em face do que encontrei, procedo alguns comentários, com informações retiradas das próprias páginas eletrônicas. Esclareço também que a numeração é aleatória, não há nenhum tipo de ranqueamento e nem mesmo organizei a partir da ordem alfabética ou por país, porque meu interesse é falar das instituições.

A partir de agora faço algumas considerações sobre algumas instituições e para fazer as referências vou utilizar os números ou os nomes das universidades. Como pude perceber, nessa pesquisa, algumas dessas universidades são frutos de lutas dos povos indígenas. Nesse sentido, poderia afirmar, pelo que li, que há uma possibilidade de contrapor o modelo ocidental, não necessariamente, criando um outro modelo, mas construindo uma leitura do mundo com olhares distintos da colonialidade do saber. Esse parece ser um caminho de construção de um novo horizonte, porque o conhecimento aqui não é apenas o que é legitimado pelos métodos cartesianos e/ou positivistas.

Nesse sentido, a história dessas instituições está diretamente ligada aos povos indígenas, como se vê na história da Universidade Autônoma Indígena do México(1),⁷ por exemplo. Todavia, a noção de universidade não é algo assim assimilado facilmente, porque o próprio termo *universidade* já é por si mesmo um tipo de ver o mundo. Nestes termos,

⁶ Disponibilizo aqui os endereços eletrônicos das universidades pesquisadas. 1- www.uaim.edu.mx 2- www.unich.edu.mx 3- www.uiet.edu.mx 4- www.redui.org 5- www.amawtaywasi.edu.ec 6- www.cric-colombia.org 7- www.uraccan.edu.ni 8- www.causamerindia.com 9- <http://indigena.unemat.br/index.php> 10- <http://www.kawsay-unik.org>

⁷ Com o objetivo de constituir uma formação de recursos humanos dos povos indígenas da América Latina e, principalmente dos indígenas mexicanos, foi criado o projeto da Universidade Autônoma Indígena do México. Este programa tem em seus antecedentes em experiências educacionais e antropológicas do período da fundação da Universidade do Ocidente. Formalmente iniciado em 1982 como um programa de pesquisa antropológica, com aplicações em pesquisa e ensino, tomando forma até com o impulso final de 1999 (Fonte: <http://www.uaim.edu.mx/historia.htm>) Tradução minha.

Alguns dizem que sendo uma universidade indígena, o próprio termo entra contradição com a universalidade da instituição e, além disso, a universidade de fato sempre foi totalmente estranha aos povos indígenas da América. Outros acreditam que o conceito de universidade se refere às formas ocidentais de universidade, portanto, utilizar esse termo com muito cuidado para não cair nos esquemas rígidos da ortodoxia ocidental, independentemente da instituição que se pretenda indígena. Há ainda aqueles que argumentaram que nenhuma instituição pode ser crível se os professores forem profissionais especialistas em cada área. Foi sugerido também que é possível falar em níveis mais elevados de ensino, com alunos que mal podem falar ou escrever espanhol, e que não tenham passado dos níveis básico e médio da educação (Universidade Indígena da Venezuela, disponível em http://www.causamerindia.com/uit/por_que_universidad.htm Consultado em 15/05/2010. Tradução minha).

Mas o que me parece ainda mais nítido nos documentos oficiais desta universidade, a Universidade Indígena da Venezuela(8), é que os pressupostos de uma educação diferenciada deve ser feita inclusive com críticas ao que foi proposto, ou seja, não pode ser um discurso hegemônico, por isso é salutar que na página da universidade seja publicada uma crítica sobre o termo *universidade*.

No Brasil, a experiência com uma instituição intercultural ainda é muito recente. O projeto mais próximo daqueles realizados nos outros países da América Latina é o da Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat (9). Nessa universidade houve oferta de educação superior para estudantes indígenas nos cursos regulares e cursos específicos e somente muito recentemente foi criada a Faculdade Indígena Intercultural, em Barra do Bugres, Mato Grosso.⁸ Mas tanto no Brasil quanto na América Latina o projeto de construir uma universidade indígena não é uma idéia nova, talvez o seja mais para a realidade brasileira, todavia a

Esperança de ter uma universidade indígena não é nova. Há mais de 30 anos que os Povos Indígenas da América Latina e Caribe têm denunciado essa situação de exclusão educacional, principalmente no ensino superior. Acesso ao ensino superior e o desenvolvimento de universidades indígenas têm sido as reivindicações mais

⁸ Em 2001 teve início oficialmente o Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, com a realização do Vestibular e o início das aulas no mês de julho, para a 1ª Turma dos Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Em janeiro de 2005 tiveram início as aulas para a 2ª Turma dos cursos. No período compreendido entre 2002 e 2004 foi ofertada uma especialização Lato Sensu em Educação Escolar Indígena, que contou com a participação de interessados de diferentes instituições que atuam na questão indígena, além de professores indígenas já graduados. Em agosto de 2007, considerando a necessidade de fortalecer as ações desenvolvidas pela UNEMAT em prol da Educação Superior indígena em Mato Grosso, o Projeto 3º Grau Indígena foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI. Em janeiro de 2008 iniciaram as aulas para a 3ª Turma dos Cursos de Licenciatura. Durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, realizado em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena. A Faculdade tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado. Em julho de 2009, a 2ª Turma concluiu as atividades do curso, realizando então a Colação de Grau e a entrega dos diplomas a mais 90 Professores Indígenas.

constantes, mas até recentemente, no entanto, as propostas ainda não são adequadas. Todavia, algumas universidades da América latina estabeleceram cursos e programas para os povos indígenas, suas propostas, no entanto, nem sempre são capazes de satisfazer plenamente as necessidades desses povos. Os povos indígenas procuram um tipo diferente de universidade que responda às suas necessidades, programas acadêmicos apoiados pela sua própria espiritualidade e visão de mundo, para reavaliar e desenvolver competências e conhecimentos próprios do espaço acadêmico, impedindo que a universidade seja outra forma mais moderna de colonização. Nesta situação, e em conformidade com o seu objetivo institucional, o Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe (Fundo Indígena) tomou a iniciativa de responder a este desafio, requerido há muito tempo pelas sociedades indígenas da América Latina e Caribe, promovendo a criação da Universidade Indígena Intercultural (UII). Isso foi feito com o apoio dos Estados-Membros e com as organizações nacionais e regionais indígenas, e conseguiu parcerias com outras universidades e cooperação internacional. A UII procura atender às propostas e expectativas culturais, políticas, econômicas e educacionais dos povos indígenas (Universidade Intercultural Indígena. Disponível em: <http://www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&s=a> Acessado dia 15/05/2010. Tradução minha).

Os documentos aos quais tive acesso demonstram também que o a proposta de um ensino intercultural escapa a uma conceituação fácil, de modo que as universidades acima elencadas não podem ser vistas como modelos de educação intercultural, aliás, nem é esse o objetivo desse texto. Todavia, se posso fazer uma comparação, as páginas das universidades européias citadas anteriormente diferem muito destas elencadas acima, não somente quanto às propostas, o que seria até óbvio, mas principalmente quanto a concepção de mundo, de grau universitário e de perspectiva acadêmica.

Porque se trata antes de tudo de certificar um grau, em mesmo nível, semelhante ao conferido por aquelas universidades européias, ou seja, os povos indígenas podem ter direito, de fato, a um diploma e mais do que isso, esse diploma pode ser oferecido a partir dos conhecimentos dos povos indígenas.

De acordo com Armando Alcântara (2008) os povos indígenas, a partir da década de 1990, têm conseguido afirmar, ainda que minimamente, suas posições em relação à necessidade de educação superior que respeite a língua, as práticas e costumes de cada povo. Para esse autor, então, as universidades e governos da América Latina se viram obrigados a atender aos reclamos dos povos indígenas. Todavia, ainda há muito a se conquistar nessa área.

Um dos países que mais tem investido em universidades interculturais é o México. Por isso, “com o objetivo de aumentar a participação dos povos indígenas na educação superior, o governo mexicano estabeleceu uma meta de triplicar a presença indígena nesse nível de educação” (ALCANTARA, 2008, p. 159).

Um outro fator importante, conforme revela Alcântara (2008) é que as universidades interculturais do México estabeleceram algumas bandeiras institucionais, dentre estas, a de que a admissão de estudantes não será feita por critérios acadêmicos tradicionais. Nesse

ponto, o autor pondera e esclarece que ainda o debate é novo para que se possa opinar sobre o critério de acesso como possibilidade de que o ingresso indígena possa ser um problema para que este mesmo estudante não logre êxito na formação.

Partindo, então, desse contexto, na próxima parte do texto faço um recorte, que embora pareça um pouco abrupto, dada à discussão ora em curso, mas o objetivo é retomar o que venho até aqui discutindo. Nesse ponto, tenho de encerrar o relato que venho narrando e voltar o meu foco para a Universidade Federal do Tocantins. Claro que as discussões aqui aventadas são por demais convidativas, todavia, as metas iniciais de meu texto não são necessariamente as de discutir somente a origem da universidade no mundo ocidental ou mesmo a universidade brasileira ou as possibilidades de ruptura, como pode ser o caso com as universidades interculturais na América Latina.

5. A CRISE DOS MODELOS DE UNIVERSIDADE E CIÊNCIA OCIDENTAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA UFT E DO PGCIAMB

Depois de haver feito uma passagem, rápida, pelo percurso da universidade no mundo ocidental, quero, nessa parte do texto, me ater mais no foco de minha análise, para isso começo aqui falando de um curso de pós-graduação cuja meta, segundo os documentos desse curso, é ser interdisciplinar e, além disso, seu foco de estudos são as questões ambientais, claro sempre estudadas, conforme se vê nos documentos institucionais, sob o enfoque interdisciplinar. No cotidiano do curso, como percebi ao longo das aulas, os professores, com poucas exceções, trabalham disciplinas isoladas ou projetos fechados.

Eu optei por essa abordagem por alguns motivos, dentre os quais, a) a necessidade de verificar se o discurso da universidade, no caso a UFT, como instituição, ainda está de algum modo marcado pelos ideais da universidade européia; b) a estratégia institucional da UFT de se vincular a alguns modismos contemporâneos, como: desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e inclusão.

Ainda assim, deixo claro, que não será esse o único momento em que discutirei esses dois temas. Na análise que se segue, discuto apoiado em algumas considerações feitas por autores que de certa forma estão diretamente ligados a minha formação política quanto por autores que discutem o paradigma ocidental, que problematizam a noção de ciência e de universidade.

Além desse aspecto, quero enfatizar que a formação ideológica e discursiva de algumas idéias, como ciência, interdisciplinaridade, universidade não devem escapar ao escopo da análise aqui proposta. Porque, como venho discorrendo até aqui, a universidade é um espaço em que toda a lógica de mundo que fundamentou sua existência ainda permanece de alguma forma, seja como ideal, seja como traço a ser negado, seja como modelo a ser seguido, tanto é que no rol de prestígio as universidades européias estão ainda no topo.

Para começar é preciso consultar no sítio do curso na internet. Lá consta que o Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente – PGCIAMB foi instituído em 2003 como um curso interdisciplinar⁹.

Esse curso é concomitante, digamos assim, à própria UFT. Isso ocorre porque, como consta do histórico da criação, a Universidade Federal do Tocantins foi criada em 23 de outubro de 2000, e efetivando suas atividades em maio de 2003, com posse dos primeiros professores efetivos. Devido a essa particularidade, principalmente, esse curso de Pós-graduação foi também uma porta de entrada por onde passaram diversos professores, o que fez também com o que o curso tenha tido algumas mudanças, sobretudo nas suas bases epistemológicas.

Outro dado importante é que esse curso de mestrado foi o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* no estado do Tocantins, assim como também é, nessa modalidade, o curso inaugural na UFT.

No decorrer deste texto, a análise será feita tendo em vista as dificuldades de interação interdisciplinar no âmbito pedagógico do curso e do curso com a UFT. Vale ressaltar que a coleta de informações que embasam a discussão aqui procedida foi feita na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁰ e também no

⁹ Esse é um conceito difícil de explicar, como pretendo utilizar esse termo ao logo dessa parte do texto e das demais, procurei algumas leituras para me auxiliarem na minha compreensão e também na proposta de texto que escrevo aqui, mais adiante discuto um pouco esse conceito tendo em vista sempre o meu foco de análise, o PGCIAMB e a UFT. Faço essa nota aqui porque mesmo que para os órgãos institucionais exista uma definição é preciso também questioná-las. Como meu percurso se iniciou desde a formação da universidade européia, está claro que na história da universidade e por isso mesmo da atividade científica não é e nunca foi o forte dessa instituição a interdisciplinaridade. Também considerando o PGCIAMB já se nota alguns problemas conceituais, porque se é interdisciplinar é porque precisa ser encarado com outro foco, mas não é isto que se nota nas posturas e nos trabalhos oriundos desse curso.

¹⁰ No Brasil esse é o órgão que cuida da pós-graduação, essa instituição, no entanto, não está diretamente vinculada com a formação básica, digo, a graduação, de tal modo que seu foco é somente a oferta de cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Como estou falando de um curso de mestrado, busquei informações na página oficial da instituição que se ocupa de coordenar e avaliar a oferta desses cursos no Brasil. Preciso dizer, também, que não minha intenção nesse momento discutir tão profundamente o papel da Capes e nem as concepções de universidade e de educação superior nela inscritas. É preciso dizer também que esse órgão, é responsável pela organização, avaliação e regulação da oferta de cursos de mestrado e doutorado no Brasil e que por isso, principalmente, também atesta uma certa lógica de ser da pesquisa no Brasil. Basta que se seja feita uma busca em sua página eletrônica para que se perceba a enorme oferta de cursos nas regiões sudeste e sul e

sítio eletrônico do PGCIAMB. Além dessas fontes de informação, tenho por meta continuar, agora com uma escala mais local, o debate que desencadeei no texto anterior, o da ocidentalização da universidade e por consequência o assujeitamento da universidade brasileira a esse modelo e, claro, o caso da UFT.

Também para tornar ainda mais nítida as idéias aqui discutidas, foi preciso consultar uma bibliografia de apoio. A primeira delas foi o a dissertação de Raquel Aparecida Souza cujo título é: *Da Unitins à UFT: modelos e práticas gerenciais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI*.

Consultei um trabalho de H. R. LEIS, no qual ele discute conceitualmente a interdisciplinaridade. Também me apoiei no livro *Ciência com Consciência*, de Edgar Morin. Todavia, ao longo das leituras, percebi que a contribuição de outros autores se fazia necessária. Por isso, recorri a Boaventura de Souza Santos, precisamente ao livro *Um discurso sobre as ciências*.

O mote da discussão será, principalmente, a dificuldade de implementação de uma nova concepção de trabalho dentro da universidade, a saber, a interdisciplinaridade. Porque, de um lado, como foi dito anteriormente, a universidade, fundada sob alguns pressupostos, dentre os quais a negação de outros saberes que não o praticado na universidade, não abre espaço para uma prática que necessariamente vai por em questão os pilares da verdade inscrita no método disciplinar.

Para isso, principalmente, é que tomo como ponto de partida esse curso porque a um só tempo discuto a UFT, a formação universitária e a crise ambiental que está em pauta. Tomo esse caminho porque no momento mesmo em que discuto a uma instituição como a UFT, criada logo no início do Século XXI, posso recuperar as idéias que já explicitiei anteriormente.

5.1 O contexto de criação da UFT e do PGCIAMB na Aurora do século XXI: Uma Universidade nova em velhos pressupostos

Criada em 23 de outubro de 2000 conforme diz a lei 10.032/2002, a UFT é a primeira universidade pública federal do estado do Tocantins¹¹. A educação superior antes era praticada pela Universidade do Tocantins – Unitins e algumas outras iniciativas privadas. Todavia, a história da Unitins, como explica Souza (2007), é um emaranhado de atos dos

dessas ofertas a imensa maioria para as ciências naturais, digo, ciências biológicas e da saúde, ciências exatas e da terra, ciências agrárias e tecnológicas.

¹¹ Na página da UFT (www.uft.edu.br) há mais informações sobre esse processo de criação.

governos estaduais, sobretudo do governo de José Wilson Siqueira Campos, a ponto de que a instituição que antes era pública tenha caminhado para uma fundação de direito privado.

Nesse cenário, então, eclode um dos capítulos mais férteis da história política do estado do Tocantins, o movimento S.O.S Unitins. Esse movimento que tinha o objetivo de restaurar, por assim dizer, a Unitins, acaba sendo também a mola propulsora para a criação da UFT porque

Frente às mudanças ocorridas, a população e em especial a acadêmica, organizou uma série de manifestações que marcaram um longo período de lutas, onde fizeram paralisações, passeatas, mobilizações e até greve de fome, o que gerou em parte, um grande desgaste na própria imagem do governo estadual que até aquele momento, não tivera que enfrentar forças políticas de resistência tão fortemente organizadas. Com esses acontecimentos e com a proximidade do período eleitoral, o governo do Tocantins suspendeu os pagamentos das mensalidades, e permitiu que a universidade voltasse a ser pública e gratuita. Nesse mesmo período, o governo estadual propôs como alternativa aos problemas que afligia a comunidade universitária a criação de uma universidade federal. Essa proposta foi articulada com assinatura da Mensagem Presidencial Nº 745, de 26 de maio de 2000, que encaminhava ao Congresso Nacional o texto do Projeto de Lei Nº. 3.126/2000, por meio do qual, autorizava o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT (SOUZA, 2006. Texto disponível em <http://www.5anos.uft.edu.br>).

Além desse trabalho, a autora remonta inclusive um contexto mais amplo que o do estado do Tocantins, quando fala da formação da educação superior como um todo, momento em que discute, em sua dissertação de mestrado, as implicações da criação da UFT.

Para Souza (2007), os pressupostos teóricos e políticos da forma do estado brasileiro, a relação com a oferta de educação pública e as transformações porque passaram a Unitins de certa forma alcançaram a UFT. Como ressalta em seu trabalho, Souza diz que o Tocantins era o único estado da federação que não dispunha de uma instituição de educação superior pública federal.

É importante ressaltar aqui a fala de Marilena Chauí (2001) em relação ao movimento de expansão das universidades federais nos governos militares. Segundo nos diz a autora, vai haver uma íntima relação com coronéis locais e os poderes nacionais para que seja então criada uma instituição federal de educação porque era prestígio das esferas nacionais conferido aos poderes locais.

No caso da UFT, a formação da estrutura multicampi já foi em si, como conta Souza (2007), uma tarefa que para uns era desastrosa e para outros uma possibilidade de absorção dos campi da Unitins. Ora, desse modo, ficou mantida, em alguma medida, as concepções, a partir das quais, tinham se fundados aqueles cursos. Segundo, porque a criação dos programas

de pós-graduação ficou atrelada à vocação regional. Todavia, essa vocação regional não foi necessariamente a UFT que decidiu. Ela veio como herança¹².

Não se trata aqui de fazer apenas um juízo de valor sobre a atuação da Unitins e mais tarde da UFT, a premissa inicial é mais no sentido de entender o contexto em que se deu a formação da Universidade Federal do Tocantins e do PGCIAMB, cuja concepção se deu ainda na Unitins. Por isso, entender as circunstâncias a partir das quais foi possível a criação desse programa de mestrado é também compreender um pouco de sua trajetória, o perfil do corpo docente que nele ingressou inicialmente e as metas e os objetivos iniciais. Para iniciar, é importante saber que a ficha avaliação de 2003 da CAPES traz alguns dados importantes.

Nela, consta que a formação abrangente demonstra a tentativa da busca da interdisciplinaridade do Programa. Entretanto, o Programa deve atentar para que as áreas de concentração e as linhas de pesquisas sejam articuladas com as pesquisas dos docentes e alunos, para que o Programa não se torne uma "colcha de retalhos". Ainda conforme se lê na página da CAPES, o Programa de Mestrado foi submetido a CAPES em agosto de 2002, quando a UFT ainda era UNITINS, e foi aprovado em dezembro daquele mesmo ano. Porém, entre a criação da UFT em outubro de 2000 e a implantação efetiva da Universidade em maio de 2003 houve um período em que a UFT já havia admitido docentes por meio de concurso público (muitos deles provenientes da UNITINS).

Passado esse preâmbulo e para entender um pouco mais esses acontecimentos é necessário que se amplie mais o campo de visão. Por isso, é preciso discutir não só o PGCIAMB, mas a própria noção de pós-graduação no Brasil assim como essa noção de interdisciplinaridade. Nesse sentido, Cássio Miranda dos Santos (2003) faz uma análise muito pertinente sobre a concepção da pós-graduação no Brasil. Para Santos, os mestrados brasileiros têm um problema de identidade que vem desde sua criação. Nesse sentido, como comenta Santos (2003) o próprio autor do Parecer 977/65 reconhecia o baixo prestígio acadêmico que os mestrados tinham tanto na Europa quanto nos Estados Unidos e, não obstante, aconselhou a sua instalação no país.

¹² Enfatizo mais um pouco o que fora dito na nota anterior, as decisões na UFT foram tomadas como sendo feitas a partir de critérios democráticos, todavia, como se pode ver com o discurso da vocação regional se percebe que não é bem assim. Primeiro como posso aceitar que o Campus de Arraias, por exemplo, tem vocação regional para a oferta de cursos nas áreas de Licenciatura em Pedagogia e Matemática? Ou porque o Campus de Araguaína que tem uma fazenda não oferece, além de Medicina Veterinária e Zootecnia, o curso de Agronomia, uma vez que consta dos documentos oficiais da UFT que a vocação daquele campus também é para as ciências agrárias? Essas respostas estão estampadas, por exemplo, na cor dos prédios da UFT, todos de tons verdes, isto é, trata-se de uma decisão tomada de cima para baixo, a universidade não foi pensada, discutida, aliás, como é notório e público, inclusive, o discurso da administração é o de que na criação da UFT foi preciso trocar o pneu com o carro andando. Nesse sentido, a criação do PGCIAMB também foi semelhante ao que se deu na UFT.

Aqui vale lembrar (CHARLE e VERGER, 1996) que a titulação de mestrado e doutorado sempre foi um problema na história da universidade. Como relata esses autores, em alguns casos era feita uma defesa pública por uma banca e, se aprovado, o candidato seria titulado com um título de mestre, o que o habilitaria para a docência, ou de doutor, normalmente esse título era mais para os cursos de medicina e direito. Em todos os casos, no entanto, bastava que o candidato fosse bacharel, ou seja, não havia um curso de mestrado ou de doutorado, como o que agora vemos e temos conhecimento.

Uma outra contradição observada por Santos (2003) é que os cursos de Mestrado no Brasil são por demais rígidos e que por isso, em alguns casos, as exigências em muito se assemelham aos critérios dos cursos de Doutorados. Nesse sentido, como explica Santos (2003), a própria CAPES reconhece que um dos aspectos problemáticos da pós-graduação brasileira seria o superdimensionamento do papel dos mestrados, muitas vezes organizados como verdadeiros pequenos doutorados como uma consequência natural do fato de o mestrado ter sido inicialmente o principal foco das políticas governamentais, “de ter-se constituído no nível mais elevado de formação oferecido em algumas áreas” (SANTOS, 2003, p. 638).

Essa observação feita aqui por Santos (2003) lembra o que foi dito por Charle e Verger (1996, p. 61) sobre como o diploma era visto, ainda na Europa Medieval, como alvará de integração social, por isso não se podia aceitar que todos o possuíssem, e nesse caso, ao mesmo tempo, a Capes tem de garantir seu prestígio para que seja distintivo social, para que ateste sua validade.

Essas observações auxiliam a compreensão de que, no caso do PGCAMB, as avaliações feitas pela CAPES demonstram alguns gargalos. De um lado, como explica Santos (2003), a dificuldade de se adequar a um modelo de pós-graduação fundado no modelo norte americano, que por sua vez, como vimos anteriormente, já é um viés do modelo de universidade européia, sobretudo das universidades inglesas, de outro as implicações próprias dadas pelo fato de o curso ser interdisciplinar e dentro de uma estrutura universitária ainda neófitas.

Primeiro, é preciso trazer à memória que estamos falando de uma universidade muito nova, no momento em que escrevo esse texto a UFT tem exatos 10 anos, se considerada sua fundação em outubro de 2000. Segundo, porque essa universidade está situada numa região tida como Amazônia Legal, embora parte significativa do estado do Tocantins seja do bioma cerrado. Esses dois fatores já demonstram, por exemplo, de um lado uma forte tendência para o discurso ambiental e de outro padece as agruras de ser uma universidade periférica dentro

de um sistema educacional embasado nos moldes da concorrência e da produtividade, ideais fundamentais no modelo neoliberal de sociedade.

Tendo em vista essas questões fica ainda mais difícil o rompimento da cultura disciplinarizante, daí que o exercício da interdisciplinaridade ou da multidisciplinaridade não é de todo fácil, sobretudo porque, principalmente, não deve ser feito, também, a partir de manuais ou receitas. Porque “trata-se, antes de mais nada, de entender o fenômeno muito mais como uma prática em andamento, que como um exercício orientado por epistemologias e metodologia perfeitamente definidas” (LEIS, 2005, p. 3). Por isso, é possível entrever, observando a avaliação da CAPES, que a junção ou o agrupamento de pesquisadores de áreas distintas não significa que o trabalho surgido dessa interação seja interdisciplinar, especialmente porque a interdisciplinaridade é um discurso em si mesmo ligado, paradoxalmente, às velhas práticas da universidade e também uma possibilidade de ruptura com essa herança.

Nesse sentido, a prática da interdisciplinaridade como nos dizem Edgar Morin (2008) e Santos (2009) questiona as bases fundantes da universidade, como instituição e como discurso, porque a universidade tal como a conhecemos hoje, como foi dito anteriormente, é uma criação ocidental e por isso com metas de instituir um modelo de ver o mundo, de assegurar uma noção de conhecimento, de negar deliberadamente os saberes que não fossem testados a partir de critérios feitos e validados por esta instituição.

Portanto, é a imposição de um discurso, ideológico e dominante como nos dizem Fiorin (1997) e Citelli (1986). Por isso, então, antes de tudo, é imperioso reconhecer que “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (SANTOS, 2009, p. 19). Nesse sentido, como acentua Boaventura de Souza Santos, é preciso romper com a noção de conhecimento que se ampara numa concepção lógico-matemática que foi fundada na e por uma concepção ocidental. Aqui talvez esteja o cerne da questão: a interdisciplinaridade deve partir da noção mesma de conhecimento, isto é,

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato (SANTOS, 2009, p. 53).

Nesse sentido, um curso de mestrado, que é um tipo de grau universitário, que tem por meta ser formador de uma conduta especializada, por isso mais seletivo que a formação inicial, a graduação, já é em si mesmo uma contradição, posto que se a proposta é ser interdisciplinar como será possível garantir as mudanças de que necessitam as novas abordagens se os pressupostos ainda são os de especialização restrita?

Essa questão aponta, ainda, para um outro problema, o do discurso, por exemplo, o da UFT ser pintada de verde, está escrito nos documentos oficiais que a missão é o desenvolvimento sustentável da Amazônia, que o foco dos estudos é a interdisciplinaridade.

Esse traço, que nas palavras de Adilson Citelli (1986) é o mesmo que discurso persuasivo impõe por isso mesmo um viés ideológico. “Isso nos leva a deduzir que o discurso persuasivo é sempre um discurso institucional” (CITELLI, 1986, p. 32). Esse é um discurso de fundação, nesse discurso está a perspicácia da ideologia que como tal não deixa ver as contradições mesmas imanescentes nessa fachada e passa a fundar uma idéia de que a universidade, no caso a UFT, é um espaço plural, que respeita o diferente, que tem um curso cujo nome é *ciências do ambiente*.

Posto que aqui quem é o emissor, o sujeito, o falante desse discurso é a universidade, foi ela, como instituição que criou o curso, que decidiu pintar as paredes de verde, uma vez que quem fala a partir dela são seus representantes (CITELLI, 1986, p. 35), isto é, um corpo de pessoas que para poder expressar o discurso da universidade devem possuir determinadas credenciais, dentre as quais os títulos, a capacidade para o trabalho intelectual, noutras palavras, a competência e a técnica.

Aqui temos então, uma ideologia da competência, como nos diz Chauí (2008). Porque quem decidiu criar o curso de mestrado e pintar as paredes dos prédios de verde foram os cientistas, os intelectuais, uma vez que suas decisões feitas a partir da noção de que esses cientistas gozam de algum prestígio, ora isso é

A ideologia da competência [que] realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder conferidos ao conhecimento científico e tecnológico, ou seja, pelo poder das idéias consideradas científicas e tecnológicas. O discurso competente será aquele proferido pelo especialista” (CHAUÍ, 2008, p. 110-111).

Pierre Bourdieu (2008, p.57) fala que quanto maior for o prestígio e a situação formal na produção do discurso tanto mais será sua capacidade de se fazer legítimo. Nesse sentido, fica explicitado que por mais que se queira dizer que determinadas decisões foram ou são democráticas, é bom por em questão, porque a depender de quem as propõem ainda como hipótese já de algum modo antecipa sua decisão.

Todavia, como se nota, a UFT além de guardar similaridades com o que foi feito em nível estadual em relação aos procedimentos democráticos, é uma instituição que dentro de um sistema maior, o do ministério da educação – MEC, não consegue se fazer ver e muito menos ser ouvida em todas as suas demandas.

Isso significa que parte de suas práticas são engendradas a partir desse sistema maior e parte pelos ideais de quem ocupa o poder e pode tomar as decisões, claro, sempre aludidas as

devidas credenciais e o discurso da participação. Aqui se pode questionar, então, que como discurso não se pode fundar uma prática interdisciplinar, nem mesmo definir institucionalmente como missão ou objetivos as práticas interdisciplinares.

Por isso, como reforça Leis (2005), a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Desse modo, a interdisciplinaridade seria justamente uma prática e não seria nem um marco teórico-metodológico nem uma junção de pesquisadores de diferentes formações num mesmo curso. De fato, não é a cor verde dos prédios ou a boa vontade de um grupo de especialista que possibilita a criação de um curso interdisciplinar. Ora, mas é por ser uma prática, por assim dizer, tem de ser feita a partir de vários pontos de vista, que a tarefa interdisciplinar por vezes fica apenas nas propostas iniciais de trabalho, não chega mesmo a o cerne da análise. Talvez seja possível dizer, por exemplo, que uma das principais dificuldades da ação interdisciplinar seja o fato de a ciência, como tal, não ter uma autoconsciência, qual seja, a capacidade de refletir sobre si mesma.

Além disso, não se pode esquecer também, como diz Boaventura de Souza Santos (2008), que a universidade é pressionada para transformar o conhecimento e os seus recursos em produtos que devem ser explorados comercialmente. “A posição no mercado passa a ser crucial e, nos processos mais avançados, é a própria universidade que se transforma em marca” (SANTOS, 2008, p. 65).

Tomada essa explicação é mais possível entender, por exemplo, que se a universidade, que está dentro de um sistema concorrencial e devorador, e se, por isso, não faz pesquisa não terá prestígio, mas se não tem prestígio não faz pesquisas, logo sem pesquisa e, portanto, com o conceito em escalas diminutas, a universidade precisa apelar para o financiamento privado para conseguir financiar projetos de pesquisas.

A esse respeito, Edgar Morin (2008) diz que o conhecimento científico da maneira que é concebido e praticado “já não é para ser pensado, refletido, meditado, discutido por seres humanos para esclarecer sua visão de mundo” (MORIN, 2008, p. 120).

Nesse caso, a interdisciplinaridade deveria tanto ser uma revisão no campo da epistemologia, no que se refere ao ideário e os motivos primeiros da noção de conhecimento, quanto das práticas do fazer científico. Em relação a esse segundo ponto, “é preciso notar que os cientistas perderam seus poderes que emanam dos laboratórios; esses poderes estão concentrados nas mãos dos dirigentes das empresas e das autoridades do Estado” (MORIN, 2008, p. 127).

Essa “industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo nas definições das prioridades científicas” (SOUZA SANTOS, 2009, p. 57). Noutras palavras, a decisão de levar a cabo uma pesquisa não é tão neutra como se apregoa.

Para exemplificar além da situação da UFT e do PGCIAMB essa dificuldade em fazer essa experiência interdisciplinar, temos um trabalho que vem do Rio Grande do Sul. A construção do programa de pós-graduação em desenvolvimento rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS trouxe um fato novo aos pesquisadores envolvidos naquele programa: a dificuldade de trabalhar interdisciplinarmente. Nas palavras desses pesquisadores, “o campo científico tende a reproduzir uma representação das ciências na qual cada disciplina ou domínio do conhecimento estabelece um subcampo de ação, onde os pesquisadores desenvolvem um habitus que lhe é próprio e onde raramente admite-se contestação” (ALMEIDA et al, 2004, p. 123).

Nesse sentido, a prática interdisciplinar exige uma postura nova frente aos costumes já consolidados da trajetória da pesquisa científica, instituída ela mesma pela trajetória da universidade no mundo ocidental. Porque se não pode esquecer que o contexto de atuação da universidade, como instituição, é um mundo regido, regulado e determinado em grande parte pelo que Gilberto Dupas (2006) chama de hegemonia do capital.

Para esse autor, a ciência contemporânea ligou-se definitivamente ao capital. Daí que “os sentidos e a experiência perderam lugar para a matemática e para a eletrônica. Vivemos, cada vez mais, dependentes de próteses químicas – antidepressivos, estimuladores de ereção, reguladores de apetite, pressão e colesterol – e bioeletrônica” (DUPAS, 2006, p. 143).

Por isso, a constituição inicial do PGCIAMB talvez tenha se dado muito mais pela possibilidade de juntar pesquisadores que, ao tempo da proposta, estavam aptos para apresentação do curso, conforme preconizam os requisitos da CAPES, que mesmo uma iniciativa ousada de discussão sobre os limites da investigação científica ou sobre uma proposta mais vanguardista de análise da questão ambiental.

A partir desse cenário, a partir de minha vivência no PGCIAMB foi possível verificar que, como explica Morin “cada disciplina pretende primeiro fazer conhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronar” (MORIN, 1998, p.135).

Essa opinião pode ser comprovada, sobretudo, a partir da ficha de avaliação da CAPES. Neste documento, uma das recomendações mais acentuadas é que as pesquisas e os trabalhos são ainda marcados por um viés fortemente disciplinar. Um outro fator que pode ser

levado em conta é que o grupo que iniciou o curso, um total de 20 docentes, era formado por pesquisadores majoritariamente das áreas de ciências biológicas e agrárias. Nesse sentido, é possível que, além da dificuldade inerente da interdisciplinaridade, as abordagens acerca da questão ambiental tenham ficadas circunscritas aos métodos das disciplinas de origem dos pesquisadores.

Essa afirmação é facilmente comprovada quando se olha as recomendações feitas na ficha de avaliação da CAPES. Esse fato traz à luz um outro problema: a questão da auto-afirmação. De um lado, pesquisadores, em sua maioria, sem o devido prestígio, conforme os ditames da Capes. De outro, um curso que pode abrigar diferentes áreas do conhecimento científico sem que seja cobrado o mesmo rigor das áreas específicas, digo, o ingresso de um pesquisador com o foco do trabalho na agronomia, por exemplo, somente seria aceito num programa de pós-graduação desse ramo do conhecimento com as devidas credencias.

Como temos aqui uma universidade nova, pequena, sem tanto prestígio, numa região pobre do país, inserida num contexto amazônico, é mais possível tomar essa bandeira, a do meio ambiente, e tentar construir uma abordagem mais ampla possível, uma vez que havia poucos especialistas. Por isso, também, a existência desse curso é uma prova do que se pode chamar de ir pela oportunidade, porque certamente, com os critérios rígidos da Capes seria mais difícil, naquele momento abrir um curso mais específico.

Por outro lado, como dizem Charle e Verger (1996) em relação às universidades menores no mundo Europeu, os estudantes menos interessados procuravam as universidades de menor prestígio para obter seus títulos. No caso aqui do PGCIAMB, parece que também alguns dos pesquisadores que ingressaram na docência do curso precisam antes de tudo de construir uma carreira curricular, ter experiência com orientação, com pesquisa, em suma, precisam se adequar, de algum modo, aos ditames da Capes, questioná-los jamais.

5.2 De como a Crise do Modelo Científico Ocidental e a emergência da Crise Ambiental se inserem dentro do Discurso e da Prática Universitária

Antes de discutir, dentro desse debate de interdisciplinaridade, a noção de ambiente, é preciso dizer que essa palavra ambiente, ou meio ambiente, ou crise ambiental suscita uma série de questões. Uma dessas questões é que o debate feito acerca desse tema tem sido feito sob o rótulo da interdisciplinaridade, o que demonstra entre outras coisas que a crise ambiental é uma crise de paradigmas, por isso, na universidade a emergência desse assunto aponta também para a crise da ciência e da própria universidade. Porque como seria possível a

esta instituição tão dependente, por exemplo, da divisão social do trabalho, instituir uma prática que signifique um rompimento conceitual com a exploração social dos trabalhadores?

Não nos esqueçamos de que no interior da crise, ou daquilo que se tem considerado como crise ambiental, está o sistema de produção capitalista que está assentado sobre a força de trabalho, esse capital dilapida a vida, que preda desenfreadamente os recursos humanos e não humanos (DUPAS, 2006). Por isso, parece difícil que a universidade dê uma resposta a esta crise, porque de um lado ela mesma é resultante dessa crise, de outro o trabalho da universidade amplia essa crise.

Gilberto Dupas (2006) explica que o poder do discurso de que a ciência é capaz de resolver a crise ambiental, encobre que “o progresso nas sociedades humanas é tão problemático que qualquer novo passo à frente parece causar vários danos a realizações anteriores” (DUPAS, 2006, p. 114). O que se nota, então, é que na universidade, especialmente, o tema da crise ambiental é visto como uma questão a ser vencida com tecnologia e ciência.

Mas passando desse nível do debate para um nível do conceito de ambiente, temos que, em relação aos pressupostos que fundamentam a discussão ambiental, é necessário, de modo mais imediato, que se tenha em mente o conceito de meio ambiente, ou os caminhos pelos quais as trilhas são desenvolvidas rumo a esse conceito.

Num livro introdutório, mas relevante, Marcos Reigota (2004) faz uma busca, inclusive em dicionários, para verificar as principais definições do termo ambiente. Contudo, o autor se depara com concepções que são restritivas, por isso ele define meio ambiente como “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (REIGOTA, 2004, p. 14).

Nesse sentido, como está expresso nas palavras de Marcos Reigota, não será possível começar um debate sobre a questão ambiental sem considerar as relações sociais por ele implicadas e nele havidas, isto é, o tema MEIO AMBIENTE ou simplesmente AMBIENTE não pode ser estudado, analisado, pesquisado e discutido sem ter em mente uma abordagem múltipla, interdisciplinar e vanguardista.

Também é importante lembrar que, como mostra Werther Holzer (1997), há uma origem a ser considerada na palavra ambiente, ou no conceito de ambiente. Para esse autor, é preciso ter em mente

Que a palavra "environment" origina-se do francês "environnement" , onde tinha o significado do "ato de circunscrever" ou "daquilo que nos rodeia" - seria a paisagem? A palavra podia também equivaler a "monde ambience" como era utilizada por St-Hilaire e pelo "Oictionnaire de l'Académie Française", de 1884.Podemos ver que o termo "ambiente", em sua origem, tinha um sentido bem

mais amplo. Possuía uma relação dialética com a palavra "mundo" assim como com o termo "paisagem". Sua apropriação pelas ciências cartesianas e positivistas lhe impôs uma restrição: impediu-se que ele abar-casse ao mesmo tempo o sujeito e o objeto. O termo ambiente, para a geografia escrita em português, ficou com o sentido de "suporte físico imediato" ou de "sistema de objetos que percebemos de imediato a nossa volta". Os que se utilizam da língua portuguesa parecem ter sido os únicos a se dar conta de quão restrito pode ser o termo "ambiente". Associaram-no então à palavra "meio", provavelmente via língua francesa, que há muito utiliza-se do termo "milieux. (HOLZER, 1997, p. 81).

Por isso, Milton Santos (2006), diz que a denominada crise ambiental a que hoje assistimos deve suscitar uma revisão das teorias e práticas das diversas disciplinas na medida em que demanda uma análise compreensiva, totalizante, uma análise na qual as pessoas, vindas de horizontes diversos e que trabalhem com a realidade presente, tenham o seu passo acertado através do mundo, através de um legítimo trabalho interdisciplinar.

Conforme explicitado aqui, a partir desses autores, não é porque um determinado projeto traga inscrito em si um viés ambiental que sua análise seja de fato uma análise interdisciplinar ou mesmo que se trate de um projeto sobre o ambiente. Não é o rótulo que faz o produto nem tampouco as práticas altamente especializadas que darão cabo dos problemas ambientais que aflige a todos.

Porque como venho reiterando, o espaço mesmo em que esse debate, o ambiental, acontece é um espaço marcadamente hierarquizado e excludente, isso possibilita que a atividade científica da universidade termina “na maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo” (MORIN, 2007, p. 19).

Primeiro, porque a emergência da crise ambiental (LEFF, 2003, p. 17) é em certa medida uma crise civilizacional, e como tal, do modelo de sociedade e do modelo de ciência e também de universidade, e desse modo, as implicações que se operam sobre o meio ambiente, como dados em si, são também resultados de uma crise de paradigmas.

Segundo, porque, como explica Leff (2003), a crise ambiental problematiza a racionalidade científica, logo, uma abordagem disciplinar, por exemplo, sobre os impactos ambientais da construção de uma usina de geração de energia não poderia ser rotulada de análise ambiental se fosse tomada apenas do ponto de vista da ecologia, dos aspectos de fauna e flora, da população de peixes, da balneabilidade da água, da vazão a jusante ou da formação do lago a montante.

Todavia, a dificuldade é justamente esse núcleo duro, que é o das ciências naturais, dentre elas a ecologia, por exemplo, de aceitar o ponto de vista da fenomenologia que se

ocupa mais da percepção, da literatura, que vai trazer em relevos os valores, a cultura, a expressão, das artes, da antropologia, da filosofia, da história.

Ora, para as ciências naturais esses pontos de vistas das humanidades, nas palavras de Marilena Chauí (2001), são meras especulações, por isso qualquer proposta vinda daí será necessariamente posta em questão e acusada de não científica.

Esse dilema, o da luta entre ciências humanas e ciências naturais, revela como demonstra Gilberto Dupas (2006), que o esclarecimento é totalitário. Porque, de um lado, o predomínio das ciências naturais torna a natureza como algo que “pode ser aprendido matematicamente. Tudo é cercado por fórmulas e teoremas” (DUPAS, 2006, p. 100). De outro lado, não há, como reforça Dupas, “nenhum ser no mundo que a ciência não possa penetrar” (DUPAS, 2006, p. 100).

Nisso, além da hegemonia do discurso da ciência, há também o papel das comissões ou órgãos de legitimação desse discurso. No Brasil, a pós-graduação é regida pela Capes, como dito anteriormente. Por isso, a própria existência da CAPES já é em si um fato a ser mais bem analisado. Primeiro, pelo fato de que “o drama das comissões é que elas são compostas de mentes notáveis individualmente: porém, a originalidade delas faz com que se anulem umas às outras e a resultante é uma média” (MORIN, 1998, p. 50).

Desse modo, a CAPES como órgão regulador, e por isso mesmo uma comissão, também atesta, inevitavelmente, um determinado modo de ser do conhecimento científico, ranqueado, hierarquizado e cheio de assimetrias regionais e, em particular, da pós-graduação no Brasil que, como explicou Santos (2003), o modelo de pós-graduação no Brasil é fortemente influenciado pelo modelo desenvolvido na América do Norte.

Nos Estados Unidos, especialmente, como reforça Santos (2003), vai haver uma forte influência das pesquisas em ciências biológicas, em ciências da saúde, o que vai produzir requisitos de qualidade ancorados nesses campos de investigação científica. Com isso, é claro que vai haver um ranqueamento das revistas, sendo que as consideradas de qualidade serão sempre as que serão capazes de publicar uma pesquisa que interesse a grupos determinados e que, não por acaso, estão nos países considerados desenvolvidos. Para se ter, apenas como exemplo, uma idéia disso que estou aqui argumentando, basta acessar a página eletrônica da Capes (www.capes.gov.br). Nessa página é possível encontrar um ranqueamento das revistas.

Se tomarmos as *Qualis A*, estas em sua imensa maioria estão em língua inglesa, mesmo que em alguns poucos casos sejam revistas brasileiras. Nesse sentido, além da ciência praticada ser a partir dos modelos já aqui discutidos, ainda assim são publicadas numa língua

que não por acaso é também a língua do pensamento hegemônico, da globalização uniformizante e do ideário mais sofisticado do neoliberalismo.

Aqui uma vez mais se acentua a contradição de que tenho falado. Ora, na medida mesma em que se precisa pensar uma análise menos comprometida com os ideais do colonizador, já não se pode fugir do prestígio da língua desse colonizador.

A esse respeito, Milton Santos (2006) diz que essa união entre ciência e técnica e entre técnica e ciência se dá necessariamente sob a égide do mercado. Ora, então é possível perceber que a existência desses critérios, com os quais, de algum modo, também a CAPES utiliza nas recomendações e regulação da pós-graduação no Brasil não são nenhum pouco isentos de implicações políticas, por isso, essas regras são uma forma de universalização da ciência, uma vez que são regras que seguem um postulado da ciência feita nos países ditos desenvolvidos e a partir disso se produz uma ocidentalização do resto do mundo, confirmando, portanto, o que já foi dito anteriormente por Roio (1998).

Uma vez que “sendo preciso que haja um certo estágio de desenvolvimento na sociedade para que sejam criadas as universidades, as instituições e os aparelhos de verificação” (MORIN, 2008, p. 77), isto é, esse modelo de ciência somente se torna possível em determinado modelo de sociedade, nesse caso, a ocidental.

Todavia, o que salta aos olhos é que no entendimento de alguns pesquisadores, como explicita Santos (2003), a pós-graduação no Brasil tem de aceitar as regras da CAPES e com isso aumentar a produtividade científica, como se esses requisitos, ditos científicos, fossem desprovidos de qualquer conotação política.

Essa contradição pode ser percebida nas assimetrias regionais no Brasil, por exemplo, as regiões Sudeste e Sul contam com maior número de doutores, de programas de pós-graduação e de pesquisas concluídas e em andamento, portanto, de mais prestígio e por isso mais pesquisas que por sua vez eleva o prestígio.

Mais uma vez, ainda que ressalvadas as proporções, aqui se verifica o que foi explicado por Charle e Verger (1996): na Europa havia alguns centros de maior prestígio, Bolonha, Paris e Oxford e por isso as demais instituições acabam vivendo sob a sombra destas, isto é, a inovação no ensino, os graus, os cursos, os tipos de pesquisas eram quase todos emanados destas instituições. Isso é o que de certa forma ocorre não somente na pós-graduação na universidade brasileira e temo que isso não seja apenas aqui no Brasil.

Nesse sentido, o conflito entre o que seja interdisciplinaridade, como explicam LEIS (2005), MORIN (2008) e SANTOS (2009) e o lugar de atuação, a formação inicial do pesquisador, são evidentes ao longo da existência da UFT e do PGCIAMB, especialmente

porque, nesse caso, além das implicações próprias da interdisciplinaridade o mote da universidade e do curso é o debate ambiental, que, aliás, é um tema por excelência interdisciplinar.

É necessário ter em mente, portanto, que a proposta de uma universidade ou de um curso inovador traz consigo um desafio monumental e, nesse caso, com poucas possibilidades de se recorrer às práticas havidas até então, porque o objetivo a que se pretende é justamente uma proposta vanguardista. Nesse caso é estar inscrito no que Boaventura Souza Santos chamou emergência de um novo paradigma (SANTOS, 2009, p. 77).

Nesse sentido, há a emergência de uma complexidade que não é mais possível de ser compreendida com os velhos pressupostos da ciência cartesiana, antes, porém, é um convite a pensar-se na complexidade (MORIN, 2008, p. 141) e a partir daí fortalecer-nos na luta contra a doença do intelecto, que nas palavras de Edgar Morin chama-se idealismo. Para Morin, esse idealismo é nocivo porque acredita que o real pode ser fechado numa caixa. Ou pode ser interpretado num ou por modelo matemático.

Para acentuar ainda mais a importância da mudança de paradigma, Fritjof Capra (2006) diz que a ciência nos moldes do positivismo, separou a natureza do ser humano. Por isso, “a drástica mudança na imagem da natureza, de organismo vivo para máquina, teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural” (CAPRA, 2006, p. 56).

Dessa maneira, um dos pilares da investigação científica sempre foi a exatidão, a matematização, a prevalência de metodologias e de métodos em detrimento quase sempre dos aspectos subjetivos, simbólicos e culturais que também se inscrevem no e pelo meio ambiente.

Esse imaginário lógico-matemático tem duas conseqüências principais: conhecer significa quantificar e o que não é quantificável é cientificamente irrelevante (SANTOS, 2009, p 27). Partindo dessa explicação de Capra (2006) e de Souza Santos (2009) é possível perceber a dificuldade latente de interação entre os pesquisadores no PGCIAMB e de uma conduta interdisciplinar na UFT.

De um lado, alguns estão fortemente ancorados em métodos, principalmente das ciências das quais eles vieram, sobretudo quanto ao tipo de abordagem. Esse é o caso, por exemplo, das pesquisas feitas sob o prisma das ciências ditas duras, que, aliás, não raro, são vistas como se estas fossem as únicas formas de ciência, e no caso aqui em discussão, chegam mesmo a dizer que se não se levar em conta as metodologias dessas ciências, que quase

sempre são quantitativas, não se pode atestar que esse estudante seja titulado como mestre em ciências do ambiente.

Nesse sentido, a utilização de modelagem estatística é amplamente utilizada para explicar fluxos, alterações ou impactos ambientais. Por outro lado, é comum a consideração de desvario e inconsistência teórico-metodológica nos trabalhos mais vinculados aos estudos das humanidades. Todavia, em alguns trabalhos mais quantitativos há sempre uma ausência, talvez deliberada, de debates mais consistentes em relação à crise de paradigmas (LEFF, 2003, p. 23).

Ainda assim, não raro, são trabalhos concebidos e recebidos como pesquisas em ciências do ambiente, porque, não esqueçamos, que um dos pilares do PGCIAMB é que o debate ambiental parte das ciências naturais, são elas e não outras que podem nos dizer o que é, como é e que pode vir a ser o ambiente. Nesse sentido, então, é que se discute a necessidade de se romper com as noções positivistas de conhecimento, porque, como explica Enrique Leff, o ambiente é complexo e não será possível ser abordado pelos métodos lógico-matemáticos.

Ora, mesmo em face do problema ético, moral e científico que agora nos encontramos, a origem do debate ainda tem sido as ciências duras, isto é, as ciências naturais, porque ainda se acredita, paradoxalmente, que a resposta virá da ciência e da tecnologia e não de uma profunda reflexão filosófica e epistemológica. Por isso, não posso deixar de trazer ao debate o filme de Ingmar Bergman, *O ovo da serpente* (1977).

O filme de Bergman parte de uma metáfora simples, uma vez que o título *O ovo da serpente* já denota que ao colocar-se o ovo da serpente de encontro à luz é possível ver, através da transparência da casca, a serpente (o monstro) que irá nascer, nesse caso, essa mensagem expressa a comprovação de uma grande adversidade em processo de incubação.

Saindo um pouco mais da abordagem do contexto do curso e da abordagem interdisciplinar em relação ao ambiente, é importante que um outro cenário seja evocado, nesse caso, o das representações sociais.

Para isso, é preciso retomar, mais uma vez, Marcos Reigota. Para esse autor, “toda forma de pensar se insere numa situação histórico-social concreta e deve ser compreendida sempre tendo em vista sua configuração coletiva específica” (REIGOTA, 2004, p. 68).

Nesse mesmo sentido “a chamada crise ambiental se produz nesse período histórico, quando o poder das forças desencadeadoras ultrapassa a capacidade de controlá-las, nas

condições atuais de mundialidade e de suas representações nacionais e locais” (SANTOS, 2006, p. 9).

Em face disso, é que as pesquisas desenvolvidas não são desprovidas de poder legitimador e nem de isenção, uma vez que não há neutralidade na atividade científica (CAPRA, 2006, p. 57), (MORIN, 2008, p. 58) e (SANTOS, 2009, p. 85).

Por isso, foi importante para esse percurso até aqui feito, a retomada do contexto, tanto de criação da UFT quanto do PGCIAMB e necessariamente um pouco da história da universidade como entidade engendrada na e a partir da noção de mundo tipicamente ocidental.

Há uma tradição na pesquisa científica segundo a qual o pesquisador se distancia do objeto a ser pesquisado, assim, cria-se uma dicotomia entre o sujeito e o objeto, sendo que, nesse modo de fazer ciência, a menor aproximação entre o pesquisador e o objeto pesquisado pode por em risco a validade da pesquisa, conforme explica Edgar Morin quando trata dos postulados do método cartesiano (MORIN, 2008, p. 138).

Todavia, é possível ver, principalmente na fenomenologia, um rompimento com essa visão. Para Antonio Vicente Marafioti Garnica (1997), não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele, pesquisador, atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo.

Nesse sentido, como aponta Garnica (1997), mesmo que o pesquisador saiba em princípio que as conclusões de uma pesquisa são em si mesmas transitórias, ainda assim, e especialmente se o pesquisador estiver sob o viés de uma proposta de ciência positivista, tende a levar a termo seus trabalhos como se as verdades ali inscritas fossem exatas e confiáveis, para essa confiança, necessariamente, se vale de métodos e procedimentos de experimentação que no seu julgamento são inequívocos.

Esse comportamento cartesiano não raro gera um outro, o de que as pesquisas e os projetos de algumas áreas não são permeados de implicações políticas. Por isso, a relação entre a universidade e uma empresa cuja meta principal é construir uma usina de geração de energia, pode, em princípio, parecer uma parceria, que esta em nome de sua intenção social e da justa atuação, doa para a universidade equipamentos de pesquisa. Ou que em nome da mitigação dos impactos sociais, financia uma pesquisa sem precedentes para conhecer a ictiofauna do rio onde será instalada a usina.

Nesse caso, caberia uma pergunta: “com que projeto de sociedade estão comprometidas e a que projetos de sociedades nossas pesquisas se opõem, ou simplesmente

nos pretendemos neutros?” (GARCIA, 2003, p. 21). Essa pergunta, como pondera a autora, não tem uma resposta de todo fácil, todavia aponta para o cerne do problema da atividade do pesquisador e, portanto, da existência da universidade.

Por isso, esse envolvimento da pesquisa e do pesquisador com a sociedade precisa ser feito sabendo que “a ciência e a razão não tem a missão providencial de salvar a humanidade” (MORIN, 2008, p. 125).

Se tomado esse cenário como possível, como o que em alguma medida aconteceu na Unitins e posteriormente na UFT, também se mostra um fosso medonho em relação à atuação da universidade e as parcerias com ela construídas. Primeiro, porque a universidade é detentora de um discurso socialmente aceito e com notável prestígio, por isso, para um empreendedor ter como parceiro um instituto de pesquisa já é um bônus, é uma maneira de atestar legitimidade a seus intentos.

Mas não se advoga aqui, com esse argumento, uma abstenção da universidade. Não é isso. Ainda assim, é necessário entender que não há neutralidade nas atividades (MORIN, 2008, p. 58), por isso, é possível que os discursos produzidos pela universidade, em forma de relatórios, artigos ou outras maneiras podem autorizar práticas que em outro contexto seriam questionáveis.

Como diz MAINGUENEAU (2008, p. 219), o discurso não é uma atividade destituída de implicações sociais. Para esse autor, não é porque algo não foi dito nominalmente que deixou de ser dito. Nesse sentido, por exemplo, as pesquisas feitas no âmbito do PGCIAMB ou mesmo da UFT produzem um discurso. Isso é fato. Todavia, essas pesquisas também são em si mesmas discursos, isto é, produzem um sentido no mundo também por serem uma certa maneira de ver o mundo.

Por isso, as estratégias de significação (MAINGUENEAU, 2008) dos textos acadêmicos como um todo são as tipificações próprias da estruturação mesma da universidade como instituição. Todavia, esses textos são uns recortes e por isso mesmo representam um modo de ver o mundo, nesse caso, uma visão recortada, fragmentada e dicotomizada.

Essa crítica fica mais contundente quando se tem no contexto um programa de pós-graduação cuja meta é estudar interdisciplinarmente, o meio ambiente. Nesse sentido, como reforça Santos (2006), é comum a técnica suplantando as possibilidades de interação interdisciplinar. O esforço feito na UFRGS¹³ (ALMEIDA et al, 2004, p. 8) chega ao ponto do receio de uma “confrontação epistemológica sem saída”, susceptível de implodir a

¹³ Esse programa a que me refiro, hoje, em 2011, já conta o curso de doutorado, outras informações podem ser acessadas em: <http://www6.ufrgs.br/pgdr/>

experiência. No caso do PGCIAMB, é fato que, como aponta, por exemplo, as definições das linhas de pesquisa, há pouco diálogo entre pesquisadores mais ligados às ciências biológicas e os pesquisadores mais afeitos às ciências humanas.

Isso se dá, como explica Michel Foucault (2002), porque as ciências humanas não fazem uma análise, por exemplo, do que seria o homem em seu sentido fisiológico, antes se interessa pelo que o homem é em sua positividade, um ser que vive, trabalha, fala e que por isso mesmo busca saber o que é a vida. As idéias de Foucault que aqui cito, extraio do livro *as palavras e as coisas*. Nesse livro é feita uma análise de como se formou a hegemonia do discurso das ciências.

Nesse sentido, para Foucault (2002), o viés das ciências humanas está mais para o aspecto da subjetividade da vida e não para sua existência dada como algo natural. Ao passo que no âmbito das ciências naturais é comum a noção de que a objetividade, o método, a exemplificação estatística são as únicas formas capazes de explicar o real.

Desse modo, então, a atuação dos pesquisadores do PGCIAMB, e da UFT de um modo mais geral, tem uma dificuldade substancial de se fazer interdisciplinar. Porque, conforme a avaliação do comitê seria necessária ao curso, por ser de uma temática notadamente interdisciplinar, que suas abordagens transcendessem aos limites do pensamento científico positivista, ainda que esse fosse um esforço monumental e continuado de seus pesquisadores.

Para a superação desse limiar, que em último caso, aponta para uma contradição no interior da UFT, é preciso acentuar, por exemplo, o que Philippe Descola (2000) explica. Para esse autor, a natureza é uma construção social. Nesse sentido, as conceitualizações de meio ambiente se baseiam, como enfatiza Descola (2000), em um referencial que é disjuntivo.

Por isso, seria já um começo entender que as pesquisas ainda que pensadas como exercícios de objetividades estejam inscritas, e por isso mesmo dentro de um mundo, que seguem uma dada lógica de ver as coisas. Noutras palavras, um começo mais instigante que incidiria num caminho mais diverso e múltiplo, seria abordar a noção de ambiente como algo complexo como explicou LEFF (2003).

Corroborando um pouco mais essa opinião, Boaventura de Souza Santos diz que toda natureza é humana (SANTOS, 2009, p. 72). De modo que não será possível fazer uma discussão interdisciplinar se persistirem os parâmetros que fundamentaram tanto a trajetória da universidade como instituição quanto os que validaram a ciência ocidental como baliza da verdade.

Para Descola (2007), quando fala da concepção de meio ambiente para os povos da Amazônia, por exemplo, diz que o meio ambiente é uma densa rede de inter-relações, regidas por princípios que não discriminam os humanos e os não humanos.

Por isso, a noção de natureza separada do homem é algo impraticável para as cosmologias dos povos que se entendem parte do todo. Nesse sentido, seria possível, por exemplo, um rompimento nas práticas positivistas de fazer ciência na medida em que se levasse em consideração já de início a indissociabilidade da vida, que se observasse que as formas de especialização do conhecimento já são em si mesmas um discurso político com implicações sociais que estão necessariamente fundadas no que Edgardo Lander (2005) chama de eurocentrismo.

É preciso ter uma nova possibilidade de ver o mundo, portanto “só podemos respeitar verdadeiramente a vida humana se respeitarmos, ao máximo, a vida em geral” (MORIN, 2008, p. 133). Essa discussão que aqui trago nesse argumento é pertinente também porque na UFT há, por exemplo, o ingresso dos estudantes indígenas. Ora, a presença desses estudantes já se apresenta, como veremos a seguir, de modo proposital de tal modo que há nesse fato uma possibilidade de não somente romper com os ditames do modelo ocidental de ciência, mas sobretudo de fazer da UFT um espaço mais plural e menos doutrinador.

Porque como explicam DUPAS (2006), CAPRA (2006), LEFF (2003), FOUCAULT (2002) e SANTOS (2006) o modo de ser da atividade científica, e portanto da universidade como tal, não mais corresponde às necessidades contemporâneas, especialmente porque o fazer da universidade ainda é marcadamente disciplinar.

Por isso, LEIS (2005, p. 5) e MORIN (2008, p. 130) enfatizam que, num sentido profundo, a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Para esses autores existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento. Por causa disso, a universidade contemporânea e os pesquisadores devem enfrentar o paradoxo de ter que assumir que os avanços institucionais realizados nas últimas décadas foram pagos com um preço excessivamente alto em termos de conhecimento.

Um tema, portanto, que perpassa, transversalmente, toda e qualquer prática da atividade científica é sem dúvida o ser humano, tanto como sujeito que pesquisa e produz um saber quanto um sujeito que também é o lugar da pesquisa que por isso mesmo também é a significação mesma do conhecimento.

Por isso, retomando Foucault (2002) e Descola (2000), tanto as humanidades quanto a noção de ambiente como significado humanizado e cultural já são notadamente interdisciplinares.

Desse modo, um caminho mais possível para uma reação alternativa (LEIS, 2005, p. 6) dinâmica, nunca terminante e sempre em construção seria rever, de modo imediato, as divisões das ciências, o rompimento com essa lógica de mercantilização do trabalho acadêmico, o entendimento de que toda e qualquer atividade científica é um ato político e que a atuação do pesquisador não é neutra.

Conforme foi feito no percurso até aqui, desde a noção ocidental de universidade até a existência de uma universidade na periferia do capitalismo, é possível perceber também que a universidade, no caso a UFT, atesta um tipo de ver e conceber, validar e atestar o conhecimento, que necessariamente está, ainda, de algum modo vinculado aos pressupostos da universidade européia.

As possibilidades de interação interdisciplinar, no entanto, são consideráveis, mas o principal enfrentamento, conforme observei nas aulas, é que os pesquisadores ainda levam a termo projetos muito particulares, diria até pessoais, necessariamente ancorados numa epistemologia notadamente disciplinar. Daí a contradição mais acentuada justamente na dificuldade de publicações, um critério da lógica de competição, como reforça a avaliação da CAPES.

Ora, não há, por isso, nem uma postura de rompimento com os ditames do modelo de pesquisa imposto pelo órgão fiscalizador como também não há no curso um discurso abertamente disciplinar, as práticas são veladas. Noutras palavras, diz-se interdisciplinar, contudo, na prática quotidiana os projetos caminham ainda sob as perspectivas de uma ciência positivista. De um lado, os trabalhos feitos implicam em práticas disciplinares, com raros lampejos interdisciplinares, e de um outro lado, uma postura quase servil diante das agências e financiadores de projetos. Há uma total ausência de debates sobre os fins a que se chegam com as pesquisas, ainda que exista previsão administrativo-pedagógica para isso: o seminário de integração. Todavia, as discussões havidas são feitas a partir do mote das disciplinas.

Para finalizar essa parte do texto, quero acentuar que o problema abordado, a crise ambiental, não pode ser observado mais unicamente por um viés das ciências naturais, porque ainda que haja um consórcio entre as várias explicações dessas ciências essa explicação ainda está ancorada numa perspectiva científicista, que em outras palavras, é um parâmetro a ser superado.

Por isso, como demonstrei com a pequena incursão que fiz pela trajetória da universidade no ocidente, a existência mesma dessa instituição já é uma opinião, um modo de ver as coisas. Nesse sentido, a criação do PGCIAMB e da UFT na aurora do século XXI e ambos discursivamente atrelados aos modismos contemporâneos de desenvolvimento sustentável, inclusão e interdisciplinaridade, não significa que de fato defendam o que está inscrito e escrito nos documentos oficiais.

E mesmo se na prática defendessem, ainda assim, seria preciso colocar em questão essas bandeiras, posto que nessa nova fase do capitalismo, sua principal meta é dizer que o desenvolvimento pode existir com respeito ao meio ambiente, é o que chamam de desenvolvimento sustentável. Por isso também há uma disseminação de um outro valor, o da inclusão¹⁴, dado que todos devem participar do mercado, logo todos devem estar no mercado.

Nesse caso, nada melhor que utilizar a universidade para disseminar essa idéia, a do desenvolvimento sustentável, afinal, como diz Citelli (1986) e Chauí (2008) a universidade tem a seu favor o discurso institucional, como persuasivo e o prestígio da ideologia da competência, por isso, a inserção dessa temática na universidade é muito apropriada para essa nova forma de dominação do capital.

Nesse sentido, existe *a priori* na universidade pessoas que possuem

Todo um aspecto da linguagem autorizada, de sua retórica, de sua sintaxe, de seu léxico, até mesmo de sua pronúncia, [que] tem como única razão de ser lembrar a autoridade de seu autor [o pesquisador] e a confiança que ele exige: nesse caso o estilo é um elemento do aparelho (...) através do qual a linguagem visa produzir e impor a representação de sua própria importância, contribuindo assim para assegurar sua própria credibilidade (BOURDIEU, 2008, p .63).

Nessa teia de relações, de onde operam os discursos burocráticos institucionais e os da competência, é que se dá a emergência do discurso ambiental na universidade.

6. A PAISAGEM DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE LEITURA SOBRE OS CAMPI DA UFT

O texto que aqui se inicia tem como meta fazer uma narrativa sobre os aspectos físicos, simbólicos e humanos dos campi da Universidade Federal do Tocantins. Não será, portanto, minha meta, traçar um desenho ou me ater a cronologias. Por isso, esclareço ainda que mesmo tendo decidido separar minha análise em três aspectos, físicos, simbólicos e

¹⁴ Mais adiante discuto mais o ingresso dos estudantes indígenas na UFT.

humanos, não vou, deliberadamente fazer um texto com três partes. Antes, vou considerar todos os aspectos entranhados entre si porque a universidade não os traz separados.

Nesse sentido, também, destaco que como diz Holzer (1997), é necessário perceber outras significações no e para o termo ambiente, especialmente tendo em vista que o campus da universidade é também um ambiente, por que conforme esse autor,

A palavra "meio ambiente" amplia a escala: o "meio" é mais amplo do que o "ambiente". Mas, continua a se considerar apenas o suporte físico e os objetos, ou traços, que o identificam. Ao homem é reservado o papel de mero espectador: o que percebe, compreende, sente. Esta expressão "meio ambiente", assim como a de meio, a de ambiente, e as mais "sofisticadamente científicas", como ecossistema e geossistema, foi tomada de empréstimo pela geografia de outras ciências, notadamente da biologia que tem o homem como um entre os milhões de seres vivos que são seu objeto de estudo (HOLZER, 1997, p.82).

Por isso, trago aqui também uma explicação de Enrique Leff (2007), em que o autor diz que “o ambiente não é o meio que circunda as espécies e as populações biológicas; é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social” (LEFF, 2007, p. 160). A partir desse marco quero considerar o ambiente universitário como algo construído e percebido como tal por causa dos valores que nesse ambiente transitam.

Nesse sentido, é bom ter em mente que se trata quase sempre de um espaço restrito e fechado, onde ocorrem interações entre um número limitado de pessoas. São as normas institucionais que delimitam os locais próprios ao desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizado, o tempo a ser empregado, os parâmetros de aprovação, os conteúdos a serem ministrados (RODRIGUES, 1997, p. 58-59).

Essa opinião, acima citada, de Lea Carvalho Rodrigues (1997) aponta já de imediato que a universidade, como instituição, se configura num ambiente de restrição do acesso, qual seja, mesmo que se trate de algo que se pretenda o mais amplo possível, daí universidade como explica Ferreira (1999) ser também sinônimo de universal, existem espaços para os quais somente se pode acessar mediante algumas credenciais.

Nesse caso, já seria possível antever que o espaço, isto é, o ambiente universitário, como paisagem já será demarcado por categorias e valores alheios, necessariamente aos aspectos físicos. Segundo Ferreira (1999), há uma diferença entre a palavra *campo* e a palavra *campus*. A primeira seria uma extensão de terra ao passo que a segunda significa “o conjunto de edifícios e terrenos de uma universidade” (FERREIRA, 1999, p. 382-383). Noutras palavras, a palavra *campus* transcende aos elementos próprios e circunscritos na palavra *campo*.

Aqui, portanto, se instaura uma dificuldade: como entender espaço, ambiente e campus universitário? Para dirimir essa dificuldade está claro que a palavra *ambiente* perpassa

as demais, todavia, na palavra *campus* é possível visualizar mais os aspectos simbólicos e humanos, por isso a palavra *espaço* pode ser uma possibilidade de juntar as duas outras, porque na palavra *espaço* está também uma oposição que auxilia na compreensão aqui pretendida: a palavra *lugar*.

Para compreender ainda um pouco mais, trago aqui uma outra explicação de Lea Carvalho Rodrigues (1997). Para essa autora a sala de aula é o lugar primeiro, ou seja, é o lugar onde o aluno recebe informação sobre a cultura acadêmica (RODRIGUES, 1997, p. 49).

Nesse sentido, devo partir da sala de aula para minha análise. Na sala de aula está o lugar da aprendizagem. Mas pode ser perguntado: não há na universidade outros espaços de aprendizagem? Claro, todavia, é a sala de aula onde tudo começa, é lá o lugar onde trabalha o professor, é lá que se tem acesso via sistema de exames. Tanto é assim, que ainda não seria possível uma universidade, um ambiente universitário, um campus sem salas de aula, até mesmo nos cursos ou ensino com outras mídias, não presenciais, precisa de um ambiente virtual, isto é, a sala de aula é o início, o fim e o meio do ambiente universitário.

Nesse sentido, a sala de aula é um lugar que como tal vai projetar, por isso mesmo, a perspectiva do ambiente universitário. Primeiro, porque a “sala de aula apresenta um duplo caráter de publicidade e privacidade. Seu público é restrito e predeterminado e o que ocorre em sala de aula se dá normalmente a portas fechadas” (RODRIGUES, 1997, p. 59). Segundo, porque o público de uma sala de aula é decidido pelas notas nos exames de admissão, ou seja, a depender das médias de notas somente se pode acessar determinadas salas.

Isto é tão importante que na Ata do Consepe¹⁵ que decidiu as vagas para os estudantes indígenas, como venho comentando, há alegações quanto aos desníveis pressupostos, por aquele grupo de pessoas que estavam na reunião do Consepe, isto é, temiam, aqueles sábios, que os estudantes indígenas poderiam acessar salas de aulas mais restritas, onde as médias são mais altas, e isso poderia representar um problema, que naquela ocasião foi chamado de problema pedagógico.

Dessa maneira, a paisagem do ambiente, digo, os elementos que formam essa paisagem serão determinados também pelo prestígio das salas ali erguidas, em forma de prédios. Por sua vez, os prédios ainda que feitos no mesmo espaço, poderia dizer terreno, e construídos de materiais semelhantes, tomam valores distintos a depender dos freqüentadores das salas, ou seja, os alunos. Basta ver, por exemplo, que o estacionamento próximo aos

¹⁵ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa Ata a que me refiro aqui será comentada mais vezes ao longo desse texto, será colocada, em formato JPEG, nos anexos, ao final desse texto.

prédios freqüentados por estudantes do curso de medicina da UFT está repleto de carros, em sua maioria com placas de outros estados.

Nesse sentido, se compararmos além desse aspecto, o estacionamento cheio de carros, os estudantes do curso de medicina com os estudantes do curso de pedagogia, nesse caso ambos os cursos do Campus de Palmas, veremos que freqüentam no mesmo campus ambientes diametralmente opostos. E, além disso, a origem desses estudantes em ambos os cursos atestam de algum modo como serão tratados na universidade.

Não nos esqueçamos, por exemplo, do que foi dito, anteriormente, por Charle e Verger (1996) sobre o prestígio de alguns cursos oferecidos nas universidades européias. Além desse aspecto, as salas de aulas, ou os edifícios de salas de aula também direcionam, por assim dizer, a localização espacial dos outros prédios, especialmente os da administração. Mesmo que seja dito o contrário, nos discursos institucionais, é a sala de aula o lugar que determina o espaço, por isso mesmo cria uma paisagem, estabelece um ambiente.

Aqui faço referencia ao que diz Y-Fu Tuan (1983) sobre *espaço e lugar*. Meu interesse, no entanto não é fazer uma discussão geográfica nem tampouco cartográfica sobre as noções de espaço e lugar. Mas tomo aqui o texto de Tuan, que analisa essas relações entre espaço e lugar a partir da perspectiva da experiência, porque há diferença entre o que seria o espaço e o lugar, porque o “espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151).

Por isso, estou tratando a sala de aula como lugar. Porque, segundo Tuan (1983, p. 153), o lugar é onde se pára e o espaço onde se movimenta. Nesse sentido, a noção mesma de universidade prescinde a sala de aula. Todavia, tenho de considerar também que outros espaços podem vir a ser lugares, ainda dentro da rotina de ensino e aprendizagem, os laboratórios, as salas de monitoria, a biblioteca. Dentro de uma outra rotina, a da recreação, as cantinas e lanchonetes, os corredores e os pontos de ônibus.

Todavia, esses outros lugares também passam a existir como tal, a partir de um lugar que os possibilite, qual seja a sala de aula. Além disso, a ocupação humana dos espaços na universidade, digo, os fluxos, as interações, as conversas paralelas, os buchichos, os burburinhos, enfim, a efervescência se dá nas imediações das salas de aula, nos corredores que levam a estas salas, nos acessos que levam aos prédios de salas de aula.

Mas aqui reside um problema: para quem, dos que freqüentam a universidade a sala é lugar? Ora, para os estudantes. Dentre todos os freqüentadores, professores, alunos, trabalhadores administrativos, visitantes, para todos a universidade é de certo modo acessível, isto é, podem transitar pelo campus, todavia, o acesso a sala de aula, é restrito, primeiro aos

professores, que por sua vez freqüentam, normalmente, as salas nas quais ministram as aulas e que foram determinadas pelas áreas de atuação, e, segundo, aos alunos, que freqüentam salas determinadas pelos cursos, que por sua vez foram determinados por notas nos exames de admissão.

Nesse sentido, como diz Lea C. Rodrigues (1997, p. 57), as determinações de espaços por escolha de cursos implica em menor interação social entre os alunos. Por isso, no discurso de *bem vindos à universidade*, normalmente publicado no início do semestre, pela UFT, que aqui é meu foco de análise, expressa uma contradição em si mesmo: é possível ser bem vindo, todavia há espaços na universidade que somente podem ser acessados com determinadas notas, ou seja, as médias nos e dos exames constroem as relações de espaço que poderão vir a ser lugares para determinados alunos.

Um estudante que tenha se habilitado, via exame, ao curso de filosofia, não poderia acessar, livremente, a sala de aula de anatomia, nem tampouco um estudante que tenha acessado uma sala de geografia poderia a partir disso, acessar a sala de aula do curso de direito. Primeiro, porque, conforme se lê nos documentos¹⁶ dirigidos aos coordenadores, a pró-reitoria de graduação – Prograd alerta aos professores para jamais permitirem em suas salas de aula alunos que não constem da chamada, isto é, somente os alunos que este órgão, Prograd, autorizar é que podem acessar a sala de aula.

Por isso, a formação do que seria o campus depende da formação da sala de aula, sobretudo porque é nesse espaço, como disse Rodrigues (1997), em que as coisas acontecem e, especialmente, a portas fechadas, que se limita, por isso mesmo, o acesso, ficando o saber ali construído restrito aos estudantes que puderam acessar aqueles espaços.

Também porque conforme nos disse Charle e Verger (1996), a origem da universidade é também os mosteiros, ou seja, é um lugar fechado, por isso, não seria possível uma universidade aberta, em que não houvesse salas de aula, em que as pessoas pudessem se juntar em grupos e aprender-ensinar uns aos outros sem que houvesse a necessidade de fechá-las, trancafiá-las em quatro paredes.

Porque se a universidade fosse assim aberta, livre, já não seria mais necessário currículo, nem notas, nem salas de aulas entre outros apetrechos pedagógicos. Mas como não é assim, antes, pelo contrário, é marcada pela estratificação dos espaços. Na UFT, os *campi*, como paisagem, no sentido explicado por Holzer (1997), também refletem as salas de aulas, digo, se o campus oferece apenas cursos de licenciatura, o campus se configura de um modo,

¹⁶ Esses documentos estão disponíveis na página eletrônica da UFT www.uft.edu.br

se atende cursos e bacharelado de outra forma e, além disso, se os cursos de bacharelado necessitarem de muitos laboratórios já se tem uma outra configuração de espaço, portanto, como paisagem é uma outra possibilidade. Todavia, note-se que se os cursos oferecidos são de bacharelado, especialmente se forem de profissões socialmente valorizadas, o ambiente ainda traz novas tendências de organização.

Em algumas ocasiões, ao longo de minhas observações para esse projeto, visitei o Campus de Palmas, sobretudo, durante finais de semana e feriados. Uma sensação de vazio, parece que os prédios por si mesmos nada dizem, talvez apenas atestem a imponência das pessoas que os frequentam, ou expressam simplesmente alguma decadência.

Como disse, em sua dissertação, Raquel Souza (2007), a construção do modelo multicampi da UFT é uma herança da Unitins, de tal modo que a paisagem existente, antes, e, que de algum modo, ainda presente, foi concebida naquela universidade. Aqui tenho de realçar que como se tratava, e ainda permanece na UFT, de uma universidade com formações mais voltadas para licenciaturas (pedagogia, história, letras, geografia, biologia) ao que parece era de certa forma, principalmente na opinião de quem estava no poder no estado, mais fácil abrir esses cursos, porque se tratava de formações mais baratas, como mostra o relatório de gestão da UFT, de 2009 (disponível em www.uft.edu.br).

Digo mais baratas em relação a outras ofertas, como cursos de ciências agrárias, (medicina veterinária e zootecnia, em Araguaína, e agronomia, em Gurupi), e ciências exatas (engenharia ambiental e alimentos, em Palmas), isso ainda na Unitins.

Todavia, na UFT além de permanecer essa formação de cursos, se amplia em 2007, com quatro novos cursos, e em 2008/2009 com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Na expansão feita em 2007 há algo que chama a atenção: a criação do curso de medicina, no Campus Universitário de Palmas. Houve muita mobilização política por parte da gestão para que esse curso viesse a existir. Daí que a paisagem do campus mudou muito com a implantação desse curso, mudou também o perfil dos estudantes que frequentavam essa unidade universitária.

Todavia, não vou me aprofundar nesse ponto, antes, quero a partir daqui, trazer algumas informações sobre os campi da UFT, conforme descritos na Figura 1. Todas as informações que eu trago aqui transcrevo-as, com algumas adaptações, o que está publicado na página da UFT (www.uft.du.br). Vou adotar como possibilidade discursiva a Figura 1, por isso, começo do norte para o sul.

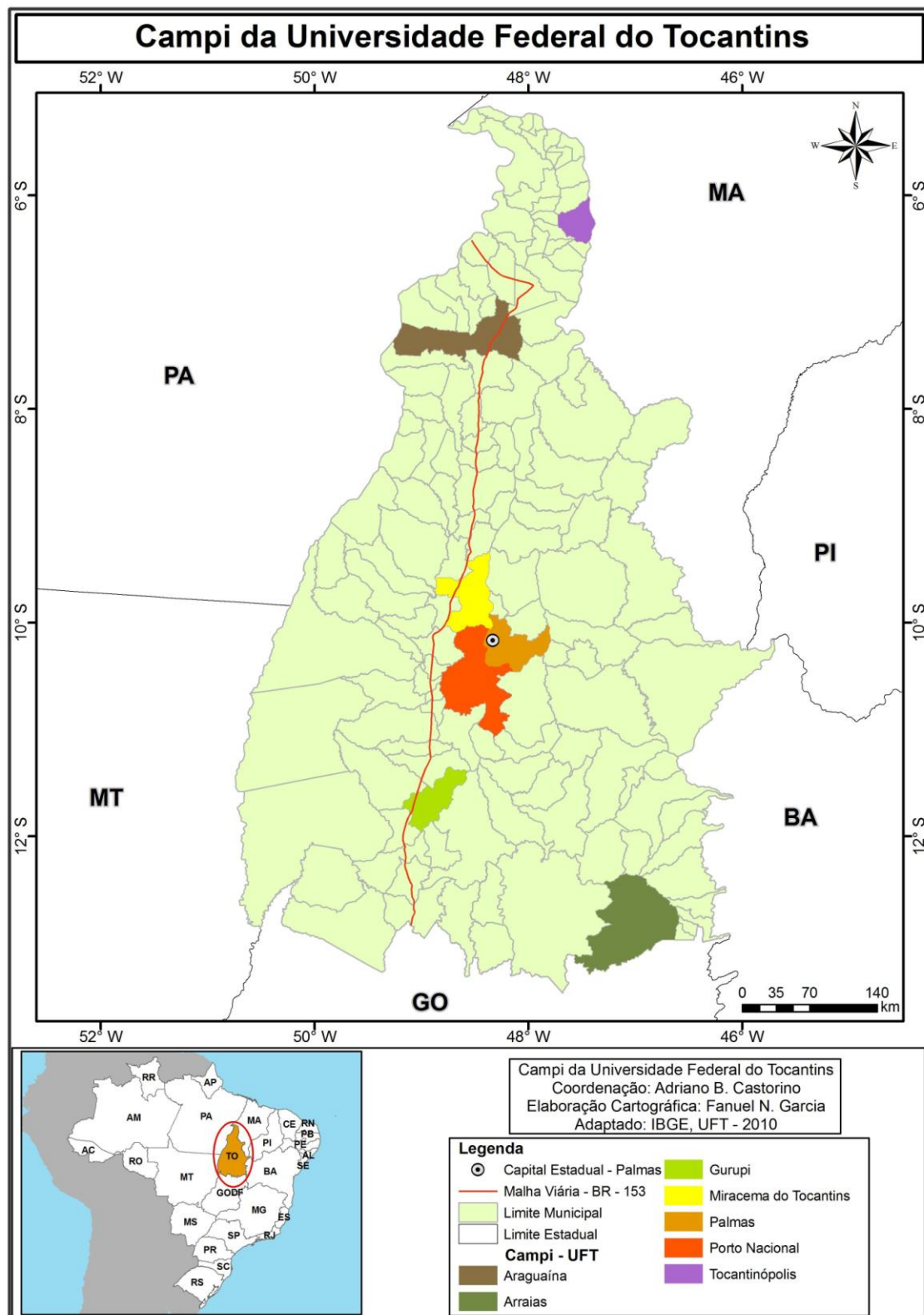


Figura 1: Mapa do estado do Tocantins, com Palmas, a capital e com os campi da UFT. Fonte: relatório de gestão, 2009. Disponível em: www.uft.edu.br (adaptado).

Tocantinópolis: Situada na região do Bico do papagaio, na fronteira com o Maranhão, Tocantinópolis começou a construir sua história em 1818, quando

bandeirantes se fixaram no local, dando-lhe o nome de Boa Vista. Ao longo dos anos, a cidade foi crescendo e se desenvolvendo, recebendo novos moradores de diversas regiões vizinhas. Ainda com o nome de Boa Vista do Tocantins, o local foi reconhecido com cidade em 28 de julho de 1852; em janeiro de 1943, passou a se chamar Tocantinópolis. Com população de cerca de 22 mil habitantes, a cidade é abastecida por rios e terras férteis, que estimulam as atividades agropecuárias, sobretudo a agricultura familiar. A UFT oferece em Tocantinópolis os cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, ambos licenciatura. Sendo que até 2007, era oferecido apenas o curso de pedagogia.

Araguaína: O povoado pertenceu inicialmente ao município de São Vicente do Araguaia (atual Araguatins). Mais tarde, passou a integrar o município de Boa Vista do Tocantins, hoje Tocantinópolis. Em 1949, o povoado tornou-se parte do recém-criado município de Filadélfia - no mesmo ano em que passou a ser chamado Povoado Araguaína, em homenagem ao rio Araguaia. Tornou-se oficialmente distrito em 1953. Enfim, em 14 de novembro de 1958, foi criado o Município de Araguaína, instalado oficialmente em 1º de janeiro de 1959. A cidade sofreu um grande salto de desenvolvimento a partir de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília – que hoje corta o município de norte a sul. Em 86, era a quarta maior cidade de Goiás, atrás somente de Luziânia, Anápolis e Goiânia. Quando da criação do Tocantins, em 1989, Araguaína era a maior cidade do Estado, e ainda hoje é a sua principal força econômica. No campus de Araguaína são oferecidos os seguintes cursos: Graduação: Medicina Veterinária, Zootecnia, Geografia (Licenciatura), História (Licenciatura), Letras – Português/Inglês e Literaturas (Licenciatura), Biologia (Licenciatura), Ciências – Matemática (Licenciatura), Física (Licenciatura), Química (Licenciatura), Cooperativismo (Tecnólogo), Logística (Tecnólogo) e Turismo (Tecnólogo). Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical – Mestrado e Doutorado e Mestrado em Letras.

Miracema: As terras do atual Município começaram a ser povoadas por volta de 1922, em um processo que se intensificou em 1929, e girava principalmente em torno do comércio e da cultura da cana-de-açúcar. Logo surgiu um povoado, com o nome de Bela Vista. Aos poucos, a população foi crescendo, com a chegada principalmente de migrantes do Maranhão. Em 1943, o local foi elevado a distrito, sob o nome de Xerente. A condição de município viria em 1948, com o nome de Miracema do Norte. Em 1988, com a criação do Tocantins, Miracema foi escolhida para ser a primeira Capital do estado, passando a se chamar Miracema do Tocantins. Ainda hoje, o município é um dos principais do estado, tendo como destaque a cultura do abacaxi. Nesse campus são ofertados os cursos de Pedagogia, licenciatura e Serviço Social, bacharelado.

Palmas: Palmas é a capital do Tocantins, e a última cidade planejada do século XX. Sua pedra fundamental foi lançada em 20 de maio de 1989. A cidade foi instalada no dia 1º de janeiro de 1990, com a transferência do governo e dos poderes da capital provisória, Miracema. Em pouco mais de 20 anos depois, Palmas reuniu uma população de cerca de 180 mil habitantes, e possui uma ótima infra-estrutura, tanto para o comércio quanto para o lazer e a cultura. Situada às margens do lago da Usina do Lajeado, a cidade conta ainda com quatro praias artificiais. É uma das cidades mais arborizadas do país, tendo 60m² de área verde por habitante – cinco vezes mais do que o recomendado pela Organização das Nações Unidas. Palmas é ainda um importante centro universitário – cenário no qual o campus da UFT ocupa lugar de destaque. Esse é o principal campus da UFT, nele são oferecidos os seguintes cursos: Graduação: Comunicação Social/Jornalismo, Artes (Licenciatura), Filosofia (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura), Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Enfermagem, Medicina e Nutrição. Pós-Graduação: Lato sensu: MBA em Gestão Empresarial, MBA em Gestão de Pessoas, Administração Pública – ênfase em Gestão Universitária, Gestão Pública e Sociedade, Gerontologia: A inserção do velho no mundo contemporâneo. Stricto sensu: Mestrado em Agroenergia, Mestrado em Ciências do Ambiente, Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio e Mestrado Profissional em Ciências da Saúde.

Porto Nacional: situada na região Sul do Tocantins, a 66 km da Capital, Porto Nacional tem cerca de 50 mil habitantes, e 269 anos de história. As terras onde hoje está o município eram ponto de escoamento da extração de ouro dos arraiais de Pontal e Carmo, no final do século XVIII. O arraial foi elevado a município em 1831, recebendo o nome de Vila Porto Imperial, passando a se chamar Porto Nacional somente em 1890. Ao longo de sua existência, a cidade presenciou diversos momentos históricos – entre eles, a passagem, em 1926, da Coluna Prestes – importante movimento político-militar liderado por Luís Carlos Prestes. Cidade de forte tradição artística, Porto Nacional é o berço de diversos escritores, poetas e músicos tocaninenses – o que lhe valeu o título de Capital Cultural do Estado. No campus de Porto Nacional, há os seguintes cursos em oferta: Graduação Geografia (bacharelado e licenciatura), História – licenciatura, Letras – licenciatura, Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura). Pós-Graduação Stricto sensu: Mestrado em Ecologia dos Ecótonos.

Gurupi: Gurupi fica no sul do estado, a 245 km de Palmas, capital do Estado. Seu nome vem do Tupi, e significa “diamante puro”. O município foi fundado em 1952, juntamente com a construção da rodovia Belém-Brasília (BR-153), por Benjamin Rodrigues – que trabalhou na abertura da estrada e instalou o primeiro comércio na região. Logo, o povoado atraiu o interesse de moradores de outras cidades, e começou a desenvolver atividades agropecuárias. A emancipação política de Gurupi deu-se em primeiro de janeiro de 59, quando foi elevado à categoria de município. Hoje, Gurupi tem cerca de 75 mil habitantes, e é considerada uma das mais importantes cidades do Estado, contando com um importante parque industrial um movimento cultural de destaque, unindo artistas das mais diferentes vertentes na realização de eventos culturais. Em Gurupi a UFT oferece: Graduação: Agronomia, Engenharia em Biotecnologia e Bioprocessos, Engenharia Florestal e Química Ambiental. Pós-Graduação: Mestrado em Produção Vegetal.

Arraias: Arraias está localizada na região sudoeste do Estado, na fronteira com o estado de Goiás. Situada na região serrana, é conhecida como a “Cidade das Colinas”. Com cerca de 11 mil habitantes, tem na agricultura e na pecuária sua principal fonte de renda. O povoado que deu origem ao município nasceu a cerca de 3Km da atual cidade, no período da mineração no Brasil, próximo a um grande filão de ouro na Chapada dos Negros - assim chamada por ter sido refúgio de negros oriundos de quilombos. A descoberta das minas, por volta de 1739, atraiu milhares de pessoas para região, formando ali o arraial de Arraias. O núcleo foi oficializado em 1740 por D. Luís de Mascarenhas, governador da Capitania de S. Paulo - que fez o mesmo com diversos lugarejos da região com diversos. A população que vivia na Chapada dos negros foi transferida para um outro local, escolhido por Mascarenhas, com a ajuda do capitão Felipe Antônio Cardoso e negros escravos. Com a ajuda de Domingos Pires, foram delimitadas as ruas do pequeno povoado, que mais tarde receberia o nome de Arraias. Nesse campus são ofertados os cursos de Pedagogia e Matemática, ambos os cursos são de licenciatura (www.uft.du.br).

7. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFT

Nas reflexões que serão feitas a seguir, vou falar um pouco sobre a política de reservas de vagas na UFT, discutir como essa política é tida como desenvolvimento sustentável, falarei um pouco sobre o conceito de desenvolvimento sustentável e para estabelecer um pouco alguns exemplos, comento, ainda rapidamente, outras políticas de ingresso voltadas para os povos indígenas no Brasil e na América Latina.

A discussão feita nesse texto parte da inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esses alunos estão matriculados na UFT com

fundamento na resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE que fixa um percentual de 5% (cinco) das vagas nos cursos de Graduação desta Instituição Federal de Ensino Superior – IFES. Além deste documento, outros foram consultados para auxiliar na contextualização da Universidade bem como na identificação de suas metas. Na UFT havia como eu disse antes, inclusive, uma diretoria para lidar com a temática da Educação Indígena, a REDEDU, que agora foi redirecionada para Pró- Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEX¹⁷.

Conforme se lê no Planejamento Estratégico da Universidade (disponível em www.uft.edu.br) o ensino é “voltado para a produção e difusão do conhecimento científico, sociopolítico e cultural com vistas à formação do cidadão e do profissional qualificado e comprometido com o desenvolvimento sustentável da Amazônia”.

Por isso, a inclusão dos povos indígenas no ensino superior público e gratuito pode ser a um só tempo um avanço, no que diz respeito à inserção dos povos indígenas no universo acadêmico e também uma crise de perspectivas, no que se refere à noção de inclusão, de produção de conhecimento, de interação de culturas, e mesmo na concepção de educação. Além disso, o argumento de desenvolvimento sustentável da Amazônia como meta e missão institucional da UFT já demonstram os rumos políticos dessa inclusão.

Todavia, esse texto não é somente uma abordagem ambiental sobre a inclusão dos estudantes indígenas. O percurso pretendido aqui é também no sentido de discutir alguns dos pressupostos que fundamentam a política de inclusão implementada na UFT, que por sua vez, como instituição de ensino, tem dentre as bandeiras de atuação o desenvolvimento sustentável como meta.

Nesse sentido, o itinerário começa pela noção de educação, passa pela concepção de ciência, estende-se um pouco mais na análise da política de cotas (ou de ação afirmativa) da UFT e culmina numa discussão, embora inicial, sobre desenvolvimento sustentável.

Nesse ponto, a intenção é discutir, inclusive a partir do léxico e do discurso, as idéias que permeiam o conceito de desenvolvimento sustentável. Esse debate se faz necessário porque a missão da UFT, conforme está expresso nos documentos institucionais é justamente possibilitar, conforme esse discurso, o desenvolvimento sustentável na e da Amazônia e foi com esse ou a partir desse ideal que se deu a inclusão dos estudantes indígenas¹⁸.

¹⁷ Uma cópia dessa resolução estará nos anexos desse trabalho, como já aludi anteriormente.

¹⁸ Na ata de discussão da implantação das cotas, é possível entrever alguma preocupação, algum traço de crítica em relação a incapacidade da universidade de trabalhar com os povos indígenas, mas a aprovação se deu sem maiores problemas e pelo decisivo discurso do reitor, percebe-se a consonância em relação aos discursos inscritos nos documentos oficiais da UFT e o texto da ata do Consepe.

Nesse sentido, é preciso dizer logo de imediato que as

Universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 18).

Porque como venho discorrendo até aqui, a política de inclusão não pode ser somente para permitir a entrada dos que historicamente estão de fora e, mais do que isso, estar de fora foi sempre a posição social que a ética ocidental concebeu ao *Outro*.

Por isso, as cotas, “no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias” (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 18), porque a universidade é uma instituição entre outras características, fortemente eurocentrada, com uma língua determinada, com práticas hierarquizadas, com um ambiente instituído por um discurso cientificista, meritocrático.

Portanto, independente da forma como se dê a entrada dos alunos indígenas, é preciso que a universidade, ao acolher estes novos sujeitos em seu espaço, repense suas próprias estruturas e dê conta de construir as mudanças necessárias para tal. Não basta recebê-los conforme o modelo que aí está, pois isto por si só não significaria avanço em direção à construção de propostas efetivas de Ensino Superior para os povos indígenas (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 141).

Para além do debate acerca do acesso dos estudantes indígenas, é preciso notar, também, que nessa inclusão está o pressuposto da subalternização, posto que para a universidade, nesse caso, é o centro, e que o outro vem da margem, isto é, está de fora, por isso, incluir. Nesse sentido, inscreve-se aqui um discurso cujo viés é afirmar a universidade como um ente que mesmo presumidamente elitizado pode abdicar, em nome de uma causa que ela mesma considera como nobre, de sua inevitável elitização e incluir aquele que foi deliberadamente excluído: o subalterno.

Esse subalterno, termo utilizado aqui a partir de Gayatri C. Spivak (2010) pode ser chamado também de oprimido, como diz Paulo Freire (1994) em *A pedagogia do oprimido*, pode ser chamado de excluído, como dizem Lima e Barroso-Hoffmann (2004).

Por isso, no momento mesmo em que se deu a inclusão, o formato do discurso, uma reunião de pares, ainda que ali se observe algum tipo de crítica, todavia, o discurso majoritário é partilhado por todos, qual seja, o discurso de que a universidade pode ser uma possibilidade de o índio passar a ser uma pessoa educada.

Essa afirmação é possível, porque como explica Marilena Chauí (2008), no livro *O que é ideologia?* existem alguns pressupostos que funcionam, por assim dizer, como

legitimadores da ação a ser feita: a inevitabilidade da universidade, a necessidade desta universidade de se fazer menos elitizada e o fato de que como instituição ela se afirma como benevolente.

Especialmente, porque um traço inerente a essa conduta da universidade é seu caráter organizacional, isto é, as preocupações são muito mais no sentido de uma “racionalidade administrativa que consiste em afirmar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer meios eficazes para a obtenção de um objetivo” (CHAUÍ, 2008, p.108).

Ainda nesse item dos aspectos ideológicos, é importante ressaltar que a contradição também se dá no nível semântico, isto é, o que se diz no termo *incluir*. Como aqui o espaço da inclusão é a universidade, logo o que vai ser incluído deve se adequar às normas e regras desse espaço. Nesse sentido, já está pressuposto nesse discurso que não há como respeitar a diversidade, ou seja, não há como fazer a inclusão e a um só tempo o incluído permanecer diferente, porque inevitavelmente o incluído para sobreviver no espaço no e para o qual foi incluído deve se adequar obrigatoriamente às regras desse espaço.

Nesse sentido, como diz Paulo Freire (1995), aqui, nesse ato de inclusão, está também reproduzido uma situação de violência. Primeiro, porque, como se nota no texto da Ata do Consepe, a posição assumida dos que decidiram fazer/instituir/conceder o “benefício” das cotas, é também uma posição de opressão, logo a de quem recebe é a de oprimido. Não há claro, na referida ata essa situação explícita. Todavia,

A ação política junto aos oprimidos [ou aos povos que estão à margem, como os povos indígenas, por exemplo] tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (FREIRE, 1995, p.30).

Aqui está também implícita a contradição mesma que funda as cotas: é preciso que o índio, como estudante, deixe de algum modo, de ser índio, para que seja estudante, posto que sendo/permanecendo índio não poderá tomar parte no mundo no e do qual a universidade é uma representante. Mas como isso se dá, a partir do discurso?

Se examinarmos o significado final dessas conseqüências, perceberemos que nelas se acha implícito a afirmação de que o poder pertence a quem possui o saber. Por este motivo, o positivismo declara que uma sociedade ordenada e progressista deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa de técnicos ou administradores competentes (CHAUÍ, 2008, p.33).

Por isso, o primeiro pressuposto aqui evocado é que além do perfil gerencial administrativo já aludido, vem à tona o nível da competência de e para decidir. Não se trata de

um grupo de pessoas do povo, de líderes indígenas ou de outras representações, trata-se de um grupo de pessoas autodenominadas intelectuais. Esse fato implica tanto na prática quanto no discurso.

Dentro dessa lógica, está, por exemplo, as idéias de profissões, porque, não nos esqueçamos, a universidade é um espaço de formação de profissionais. Para começar, está claro que o grupo que na reunião do Consepe apreciou as cotas, como discurso e como ação, estava ali sob determinadas condições, dentre elas, que todos, ou pelo menos a maioria, que o trabalho para eles é algo não manual, isto, são intelectuais, nome que comumente se atribui aos que trabalham com as idéias, por exemplo.

Ora, por causa disso, há uma possibilidade de igualdade, ainda que por um instante, o da reunião, todos consideram que as cotas vão ajudar os indígenas a também um dia tomar parte da vida intelectual, isto é, deixar o trabalho manual e passar a uma atividade mais elaborada, que, conforme essa noção discursiva, seria a atividade intelectual.

Isto, porque no trabalho intelectual, as condições de trabalho são tidas como mais sofisticadas que no trabalho manual, uma vez que não seria possível imaginar um pedreiro, um varredor de rua ou um guarda de trânsito executando suas funções numa sala com ar-condicionado, com água e cafezinho.

7.1 A Política Afirmativa de Inclusão de Estudantes Indígenas como discurso de Desenvolvimento Sustentável

A política de ação afirmativa da UFT é um assunto que traz uma série de implicações, não seria, portanto, possível fazer uma análise que desse conta de explicitar as mais variadas facetas dessa ação. Ainda assim, o percurso feito nesse texto é no sentido de tomar, em primeiro plano, a idéia de política educacional, discutir, por isso, as possibilidades da universidade em ser redimensionada. Para começar, cito, textualmente, quais são a missão e objetivos da UFT:

II. GRANDES DEFINIÇÕES

II.1 MISSÃO

A missão de uma instituição é um anunciado do que marca sua essencialidade, distinguindo-a de outras, tornando-a única.

A Missão da Universidade Federal do Tocantins é produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia.

II.2 VISÃO DE FUTURO

A visão de futuro é a descrição (ou imagem) da situação desejada para a organização em um determinado ano-horizonte. Exprime uma conquista estratégica de grande valor. Assim, objetiva-se que: Até 2010 a UFT será uma Universidade consolidada,

multicampi, um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia (Planejamento Estratégico 2006-2010, 2006. p. 25. Texto Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br>).

Nesse texto, já está posto, de imediato, os rumos políticos, as escolhas teórico-metológicas, de tal modo que se pode inferir daí algumas idéias, dentre as quais, o discurso de desenvolvimento sustentável, porque aqui estamos diante de um discurso institucional (CITELLI, 1986, p. 35) e da ideologia da competência (CHAUÍ, 2008, p. 110-111).

Como eu disse anteriormente, a criação da UFT guarda intrinsecamente alguma aproximação com o discurso desenvolvimentista engendrado na criação do estado do Tocantins. Em relação ao fato de o Tocantins ter sido inventado também enquanto discurso,

Partimos do pressuposto de que o Estado do Tocantins é uma realidade sócio-espacial, cujo espaço de representação é fruto de uma epopéia mítica com uma estreita articulação entre política e religião, construída por meio de discursos fundadores, recursos simbólicos e manuseio de instrumentos institucionais e de legitimação (...) (RODRIGUES, 2009, p. 2).

Nesse sentido, como diz Raquel Souza (2007), a luta conhecida como S.O.S Unitins que culmina, por assim dizer, na criação da UFT, é transformada em discurso, e por isso é evocada essa luta como entidade fundadora. Reafirmo aqui, então, que o discurso de criação e/ou de fundação é a um só tempo a criação e a existência daquilo que veio a ser, isto é, a existência é dada num momento específico de modo que, como explica Eni Orlandi (2003) falando sobre a materialidade do discurso, a verdade é inscrita pela criação.

Por isso, por ser uma criação, claro, pressupõe um criador, uma personificação, que entre outras coisas, vai nomear se não por si mesmo ou faz em conjunto unicamente para que as idéias da criação não sejam vistas como personalistas. Nesse aspecto, principalmente é que falo da similitude entre os discursos de criação da UFT e do Tocantins.

Partindo desse patamar, trato da política de ingresso dos estudantes indígenas, cujo contexto, não nos esqueçamos, é o de uma universidade ainda sob alguns pressupostos fortemente arraigados na concepção eurocêntrica de universidade, mas que, a despeito de tudo isso, diz-se comprometida com a pluralidade cultural e com a Amazônia.

Para DOURADO & OLIVEIRA (1999, p. 8), as transformações no mundo contemporâneo redimensionam o papel social da educação e das instituições educativas. Por isso, para esses autores, as políticas educativas no Brasil têm de certa forma sido pensadas como forma de atender interesses específicos. Diante disso, está, por exemplo, a contradição do estabelecimento do debate das políticas de ações afirmativas, também chamadas de políticas de cotas (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004).

Posto que estas políticas sejam, de um lado, a inegável prova de que a universidade não é para todos e por outro lado, ao incluir os que estão de fora, o faz a partir do modelo já existente, isto é, não rever os pressupostos de que falam Charle e Verger (1996) sobre a necessidade de a universidade europeia de controlar a oferta de diplomas, sendo que, se houver muitos diplomas, inevitavelmente os diplomados não terão o mesmo prestígio. Isso porque como é bem lembrado por Charle e Verger (1996), o diploma é antes de tudo um distintivo social.

Por isso, como enfatizam esses autores, a oferta de cursos de maior prestígio social, como medicina e direito, lá na Europa Medieval era mais circunscrita a quem poderia pagar por preços infinitamente maiores que se pagaria por um diploma de letras ou ciências.

Retomando ao nosso foco, a política de ação afirmativa implementada na UFT, as contradições entre as noções de educação são evidentes. De um lado, a inclusão dos estudantes indígenas, nesse sistema de cotas, é vista como uma possibilidade de desenvolvimento sustentável¹⁹, principalmente em se tratando de uma região Amazônica, porque não nos esqueçamos, a palavra utilizada pelo Magnífico Reitor, conforme nos diz o texto da Ata do Consepe, é que é preciso criar na UFT um ambiente multicultural.

Por outro, os estudantes são “incluídos” num sistema cuja matriz é um modelo eurocentrado, como já foi dito, com o qual os estudantes indígenas não estão familiarizados e talvez nem devessem mesmo estar. Para a UFT, que é uma instituição que traz em si implícita toda uma forma de ser da educação e da ciência típicas do paradigma ocidental e capitalista, como foi demonstrado por Buffa (2000), Capra (2006), Santos (2007) e Morin (2008) a proposta desenvolvida pode até ser um avanço no sentido de garantir aos povos indígenas ingresso no universo acadêmico.

Todavia, para a maioria dos estudantes matriculados há uma dificuldade substancial de manter o diálogo, uma vez que a universidade somente fala, ensina e propõe métodos ao passo que aos estudantes resta, comumente, a tarefa de ouvir e aceitar o que é proposto. Essa contradição inerente às políticas de ação afirmativas, conforme MAIO e SANTOS (2005, p 4-6) não é somente pelo teor do debate em si, é antes pelo fato de que a universidade é um espaço de manutenção das contradições, da meritocracia e ainda, como acentua LEFF (2006), é o ambiente da racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo, como nos diz também Morin (2008).

¹⁹ Essa palavra aparece nos documentos oficiais da UFT em diversos contextos, todavia nos textos referentes à sua missão e objetivos ficam muito evidenciados, como já citei textualmente.

Por isso, mesmo se são uns contrários ou outros são favoráveis, todavia, as discussões não caminharam, em sua grande maioria, no sentido de entender as políticas de ações afirmativas como políticas educacionais e, por isso mesmo, como atividades extremamente niveladoras.

Nesse sentido, como reiteram Maio e Santos (2005) e Lima e Barroso-Hoffmann (2004), o debate instaurado permanece apenas na superfície da questão, não adentra, por exemplo, no âmbito de um questionamento mais elucidativo quanto ao *status quo* da educação nem tampouco da educação escolar. Nesse sentido, além das implicações já inseridas no contexto mesmo das políticas educacionais, há ainda um agravante maior, o fato dessas políticas não raro trazer o emblema de uma nova conduta social que, nesse caso, é a idéia de desenvolvimento sustentável.

Tomaz Tadeu da Silva (1996) enfatiza que as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a inclusão de grupos étnicos historicamente distanciados da atividade de educação formal, trazem a tona um outro debate: o problema do multiculturalismo. Para ele, esta questão representa um momento para rever velhos dilemas sobre as relações entre a cultura e a educação.

As políticas educacionais trazem também implícitas a noção de organização do conhecimento, de currículo e de organização social e política. Para Silva (1996, p. 189) vivemos num mundo e numa época em que os pontos de contatos entre as diversas culturas nacionais nunca foram tantos e tão diversos.

Nesse sentido, as políticas educacionais no Brasil, mesmo que apontem para uma realidade entendida como positiva, trazem em si uma complicada relação com a própria noção de Universidade que, entre outras coisas, ainda é em grande medida eurocentrada (LANDER, 2005), cientificista (SANTOS, 2007) disciplinarizada e meritocrática e tem uma prática altamente dicotomizada, de um lado a ciência, de outro a natureza (CAPRA, 2006) e (LEFF, 2003).

Nesse contexto, a implementação das ações afirmativas, conforme salienta KAINANG (2004, p. 11) não passa pelo reconhecimento de um estado multicultural como base de políticas de inclusão, ainda que essa palavra conste da Ata do Consepe, como já me referi. Para ela, no caso das políticas voltadas para o ensino superior, a universidade deve se preparar para receber os indígenas porque são povos que ainda trazem uma maneira diferenciada de estar no mundo.

No entanto, a universidade como é uma instituição que de alguma forma é resultado das aspirações do estado moderno, da noção de ciência cartesiana e da proposta de escolarização mínima de Comenius (BUFFA, 2000), acaba nivelando os saberes.

Nesse sentido, as possibilidades de que a inclusão dos estudantes seja uma forma de assegurar equidade se desmancham. O que se revela, nesse caso, é que a universidade, com seu ideário, faz empreender seu projeto de fixação dos conteúdos com os quais é possível estar no mundo e ser reconhecido, isto é, vai nivelar as diferenças e torná-las irrisórias no processo educacional. Por isso, as políticas educacionais, no interior do estado neoliberal (BIANCHETTI, 1996, p. 93), mesmo que se pretendam reparadoras, podem causar um estranhamento, especialmente quando são pensadas apenas com fins de justificar mazelas históricas e não como possibilidades reais de respeito aos grupos socialmente marginalizados e por isso mesmo tornados subalternos.

No caso das políticas educacionais voltadas para a reparação de mazelas históricas e que quase sempre vêm atreladas a um ideal desenvolvimentista, como diz SANSONE (1998), o Estado tem sido bastante presente, em termos de leis e de discursos, na elaboração tanto de políticas discriminatórias como, mais recentemente, de legislação antidiscriminatória.

Ainda para este autor, é preciso que as ações aconteçam também nas reformulações curriculares, que se possam estudar as culturas dos negros, dos índios; que se possam publicar trabalhos que tratem de questões culturais desses grupos; que sejam valorizadas e utilizadas as línguas, os dialetos de cada povo no processo de interação de ensino e aprendizagem.

Exatamente nesse ponto que SILVA (1996, p. 193) aponta a necessidade de um outro currículo. Para ele, as manifestações etnocêntricas estão também solidificadas na formulação curricular. As proposições curriculares não atendem ao que é proposto pelas políticas educacionais, especialmente quando estas pretendem incluir grupos que trazem ao interior da universidade um outro modo de ser e de estar no mundo.

A partir daí surge uma conseqüência imediata da contradição entre a formulação das políticas e sua implementação como é comentado por DalBó (2007) para quem a política de ação afirmativa nas universidades para inclusão de estudantes indígenas não leva em conta, por exemplo, o modo de ser desses povos.

A universidade, como observou DOURADO & OLIVEIRA (1999, p. 9) ainda traz em si um modelo de representação simbólica das relações sociais que não cabe, portanto, os grupos "diferentes". A esse respeito, pode-se entender então, que as relações sociais no interior da universidade são também etnocêntricas.

Para ROCHA (2002, p. 22), o etnocentrismo é uma visão de mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos. Daí que pensar a convivência com os grupos que são tidos como o "outro" é pensar uma educação também multicultural. Ora, a dificuldade é justamente a distância da implementação das políticas de ações afirmativas com o efetivo respeito à identidade dos diversos grupos étnicos.

O impacto da reserva de vagas nas universidades brasileiras, como observa MAIO & SANTOS (2005), aponta muito mais para uma crise de paradigmas que mesmo para uma política reparadora como se pensava ser.

Esse também é um argumento que demonstra que a dificuldade de se

Levar a sério a presença de alunos indígenas dentro das universidades implica em criar interfaces para o diálogo, por exemplo, incorporando cursos sobre Direito indígena nos *curricula* das universidades e ter profissionais capazes de ministrá-los. Significaria oferecer cursos de línguas indígenas, mas ministrados por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores de graus universitários, ou contar com xamãs dentro de faculdades da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 20).

No caso da Universidade Federal do Tocantins, criada no início do Século XXI, há pouco debate em torno desta problemática. O que de certa forma aparenta uma aceitação da comunidade universitária, bem como da sociedade tocaninense. Porém, como frisa SILVA (1996, p.192), a afirmação da identidade de grupos sociais por meio da educação não se dá assim tão sutilmente.

Para isso, como aponta KAINANG (2004), há duas hipóteses: a) o "prestígio" dos cursos oferecidos; b) o nível de concorrência nos vestibulares. No caso da Universidade Federal do Tocantins, a maioria dos cursos é de licenciatura; a concorrência maior está nos cursos de bacharelado, especialmente nos cursos de Direito e Medicina²⁰. Esse cenário do vestibular, da escolha profissional e da cultura universitária é um valor social construído historicamente.

Por isso, como diz Miguel Arroyo (2000), a educação, a racionalidade que se exige da classe operária (poderíamos pensar dos estudantes indígenas) e das camadas populares para serem reconhecidos como membros da comunidade política é a negação da racionalidade e da subjetividade operária (dos estudantes indígenas) e popular e, além disso, a capacidade de agirem em seus próprios interesses.

²⁰ As vagas foram definidas ainda em 2004, no entanto, naquele momento havia apenas, dos cursos mais elitizados, o curso de Direito. Medicina é ofertada apenas a partir de 2007. Na minha convivência com os estudantes notei de modo muito explícito algumas características em relação a esses cursos, de um lado, os estudantes indígenas que os freqüentam são alvos de maior preconceito, todavia, também é um preconceito mais velado, diria até mais elaborado, posto que inevitavelmente, no caso desses cursos são duas vagas a menos num contexto de uma enorme concorrência no vestibular.

Uma das características mais acentuadas dos povos indígenas, em maior ou menor escala, é o sentido de coletividade, que conforme Eduardo Viveiros de Castro (2006) é uma forma de suas cosmologias. Nesse sentido, a profissionalização e além disso a escolha por determinadas profissões incide necessariamente num valor²¹ essencial aos povos indígenas: a perspectiva.

Parece um dado menor diante da universalização dos valores típicos da sociedade ocidental, de matriz judaico-cristã, como explica Roio (1998). Todavia, como enfatiza Viveiros de Castro (2006) o perspectivismo ameríndio é toda uma possibilidade de interação do mundo sensível (o que é dado: as árvores, o rio, os seres humanos e não humanos) com o mundo perceptível (o que é simbólico: as histórias, as explicações da origem de cada povo, a relação entre os humanos e seus parentes animais). O sentido integralizador da vivência como valor essencial é diametralmente oposto ao instituído pelo viés meritocrático e concorrencial da universidade, do vestibular e principalmente, o viés estigmatizador da profissionalização²².

A partir disso, como observa Buffa (2000), o valor das pessoas para a sociedade industrial é nivelado pelas máquinas. Daí que a importância do saber específico de cada trabalhador que tinha um sentido mais significativo no modelo de manufatura é destituído de qualquer apelo subjetivo, uma vez que agora o necessário não é saber as especificidades de cada ofício, é antes ser especialista num conjunto de saberes essenciais estritamente a manutenção da produção.

Dessa maneira, não é que houve uma desconstrução do ofício de ser médico, por exemplo, o que houve, conforme Buffa (2000), foi uma desconstrução das subjetividades para que aqueles que possam ser médicos o sejam sob determinados pontos de vista, sob determinadas padronizações. Por isso, a escolha por determinadas profissões é em si mesma uma complexidade, não seria possível uma análise que desse conta de encerrar a discussão, todavia, esse fato já demonstra um viés de que a educação e principalmente a educação escolar constituiu-se num poderoso discurso de representação do mundo para assimilação mesma desse mundo. Ou seja, a educação em quaisquer dos níveis não é passível de ser questionada, é sempre vista como necessária, boa e desejável.

Não é o caso de entrar no debate se esses ou aqueles cursos são os mais adequados aos povos indígenas. Também não é o momento para fazer uma crítica míope. Ainda assim, a

²¹ Tomo aqui essa palavra no sentido de inscrever nela uma semântica que seja capaz de assinalar um traço fundamental ao maior número de povos indígenas, claro que essa generalização não é possível, todavia, essa palavra pode demonstrar o intento de dizer uma característica que seja o mais próximo possível daquilo que é praticado na cultura.

²² Mais a diante, vou discutir um pouco mais a presença indígena na universidade, momento em que vou tecer mais comentários a cerca das idéias de Viveiros de Castro.

cosmologia, as matrizes de significados para os povos indígenas sem dúvidas serão alteradas pelo discurso apreendido na universidade.

Tomando ainda a noção de valor como categoria de significação, temos, por exemplo, como diz Elizabeth Maria Beserra Coelho (2007), que o Estado brasileiro, como outros estados modernos, construiu-se como um estado nacional. Trata-se de “uma nação”, que se relaciona, por isso mesmo, com várias outras dentro desse mesmo estado. Todavia, estas outras nações costumam ser definidas como etnias, assim, ainda que no mesmo limite territorial que também é brasileiro, a nação é percebida, como acentua Coelho (2007), como uma forma de organização política mais completa, superior.

Na relação com a nação, a etnia seria um classificador politicamente inferior. Aqui se instaura uma outra contradição, a de que há um estado que generaliza sua condição, todavia nesse ato de englobar a todos aniquila as diferenças e esse processo é de tal modo violento a ponto de desconstruir determinadas subjetividades, maneiras outras de ser e de estar no mundo. Seria, então, uma forma de generalizar a cidadania como característica de pertencimento.

Como explica Coelho (2007), os estados modernos, ao se afirmarem como estados nacionais buscam exercer o poder de impor uma visão do mundo social excluindo do seu interior a possibilidade de existência de outras nações.

Tomando, por exemplo, o caso da implantação de cursos na área de saúde na UFT, cuja concorrência é bem mais significativa, as relações sociais entre os estudantes do sistema de "cotas", que terão concorrência menor e somente entre si, e os estudantes que concorrerão pelo total do restante das vagas pode se mostrar um tanto antagônicas.

Primeiro, porque nesses cursos, principalmente, se mostra mais evidenciada a contradição fundamental presente na universidade: a hierarquização de saberes. Segundo, porque esses cursos, nitidamente, são ocupados majoritariamente por estudantes de classes sociais mais favorecidas para as quais o discurso do mérito é, antes de tudo, uma forma de manter as desigualdades intactas sob o argumento de que todos, em princípio, tiveram as mesmas chances de concorrência.

Por isso não é bem vista a entrada dos estudantes indígenas, tanto porque a entrada se deu pelas cotas quanto porque o índio, seja de que povo for, afinal esse nome é dado pelo colonizador, não é visto como alguém que partilha a mesma nação. Aqui é nítida a função do discurso de construção da nacionalidade de que fala Coelho (2007), apesar da evocação do

discurso de que o índio é a origem primeira da nação, não o é quando se partilha as benesses do estado²³.

Ainda dentro dessa temática da inadequação do discurso positivista, Roque de Barros Laraia (2002) conta um exemplo importante com o qual é possível entender um pouco essa contradição entre valor e Educação tendo em vista a educação praticada na universidade e os valores próprios de alguns povos indígenas.

Laraia (2002, p. 90) diz que os índios Jê, do Brasil, correlacionam a relação sexual com a concepção, isto é, a relação sexual também é vista como essencial para reprodução, como de algum modo preconizou (e preconiza algumas vertentes cristãs), todavia, como acentua Laraia, acreditam que uma única cópula não é suficiente para a formação de um novo ser.

De um outro modo, para os índios Tupi, explica o autor, a criança depende exclusivamente do pai, nesse caso a mãe seria uma possibilidade de empréstimo ao pai para gerar um ser que já existe antes mesmo da cópula. Trago aqui esses exemplos para ilustrar um pouco o conflito de entendimentos e percepções entre a cultura estudada, por exemplo, num curso da área de saúde, em que, notadamente, a proposta de estudo é ancorada numa concepção de ciência que nivela os saberes, que distancia o conhecimento da natureza, que é reducionista e metódica.

O nascimento como é um valor fundante, todavia, é mais que uma ação que, embora física, não é de todo desvinculada de aspectos simbólicos. Por isso, reforça Laraia, “as explicações encontradas pelos membros de diversas sociedades humanas, portanto, são lógicas e encontram a sua coerência dentro do próprio sistema” (LARAIA, 2002, p. 91).

É aqui que entra a arma mais violenta e por isso mesmo mais velada no processo de desmonte das diferenças: a escolarização. Na escola, a cultura é estudada, mas não é problematizada. Por isso, as formas de apreensão do mundo, como as noções de nascimento, não entram no currículo dos cursos de saúde. Desse modo, a apreensão de um determinado conteúdo, por exemplo, a noção de doença não é uma atividade neutra, uma vez que nela está implícita uma certa maneira de ver o mundo.

Para Geni Missae Iano de Moraes (2007) a teoria da violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolvida na obra “A Reprodução” (1982) aqui ajuda a compreender mais propriamente as contradições presente na educação escolar (essa educação feita na e pela universidade) porque a educação praticada é objetiva, cartesiana, cientificista

²³ Num momento mais adiante, vou desenvolver mais esse argumento, sob a ótica do preconceito.

ao passo que os estudantes indígenas estão mais próximos da subjetividade, do universo simbólico.

Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, citados por Moraes (2007), violência simbólica é a imposição de uma cultura sobre outra, exercida de forma “não-violenta” materialmente, mas dissimulada, por meio da qual determinados grupos exercem poder sobre outros, utilizando não a violência aparente.

Todavia, dominando por intermédio do constrangimento, que no caso da educação institucionalizada, o currículo é uma forma material, por isso mesmo, representa de modo imediato um teor de violência que ultrapassa as implicações mais explícitas, aqui vale lembrar novamente a crítica feita por Lima e Barroso-Hoffmann (2004), segundo a qual se não incluir a língua, o conhecimento, as explicações próprias dos povos indígenas, a inclusão é apenas de fachada.

A partir dessa constatação, comenta Moraes (2007), que fez um trabalho sobre o abandono das aulas na universidade por estudantes Karajá, as atitudes do Karajá de praticamente abandono do curso, uma vez que as tentativas de submetê-lo aos nossos padrões de comportamento, esteve presente em todos os docentes da universidade em que Moraes fez a pesquisa, e nesse sentido, esse fato ocorre também na UFT.

Como explicam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, citados por Moraes (2007), essas atitudes simbolicamente violentas impõem submissões que não são percebidas como tais, uma vez que são geradas coletivamente, são crenças socialmente inculcadas, por isso, o processo educativo é um ato de violência, se tomado do ponto de vista do currículo, uma violência dada, se tomado do ponto de vista da educação como sistema, uma violência implícita, ou como nas palavras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, uma violência simbólica.

Retomando um pouco o discurso de desenvolvimento sustentável que, além de implícito, é um dos pressupostos das políticas de ações afirmativas, como já afirmei antes, a estada dos estudantes indígenas na universidade não pode ser apenas uma proposta de instrumentalização. Ora, não é garantindo a eles um certo número de saberes ocidentais que será possível rever a crise do conhecimento pela qual passamos, ou seja, não é na ou por causa da inclusão dos estudantes indígenas que se pode produzir novos caminhos ante a crise epistemológica que hoje se apresenta.

No exemplo citado por Moraes (2007), vemos que os estudantes indígenas se mostram apáticos no ambiente acadêmicos. Essa apatia pode até ser multivariada, todavia guarda

estreita relação com as práticas de ser da universidade e os modos de vida próprios dos estudantes indígenas.

Já discuti num outro momento essas implicações, porque “é sabido que a (des)construção da perspectiva dos estudantes indígenas, isto é, o modo de ver, de apreender, de conceber o mundo desse estudantes é em muito redefinida pela universidade” (CASTORINO & GIRALDIN, 2009, p. 3).

Nesse sentido, é importante ver como as fundações dos sentidos, especialmente os de dominação, estão dadas no discurso. “Para conseguir afirmar-se como tal, o índio tem de se negar como índio, na medida em que tem de se afirmar com as categorias do outro, que o exclui (...) o índio tem de usar a língua do branco pra expressar sua diferença” (ORLANDI, 1990, p. 221).

Aqui se instaura, então, a contradição mais implícita, por assim dizer, em relação ao que a universidade, no caso a UFT, pretende fazer, como disse em seus documentos: a negação deliberada do *Outro*. Como se pretende respeitar, e mais que isso, valorizar a perspectiva do *Outro*, as formas de ser, se de saída já se nega o direito desse *Outro* de estar no mundo a partir de seus próprios pressupostos?

A emergência do discurso ambiental, como já discorri anteriormente, tem várias facetas, não posso aqui me aprofundar muito nessas implicações, todavia, há uma consciência necessariamente engendrada no interior da lógica neoliberal de que a vida pode sucumbir aos desastres ambientais. Ora, nesse ponto, então cria-se, como bem explica Hildo Honório do Couto (2007) uma gama de sentidos para tornar palatável um novo discurso hegemônico, dessa vez o do desenvolvimento sustentável.

Desse modo, para que esse discurso seja aplicado com eficiência, há a necessidade de imposição de uma visão legítima como diz Pierre Bourdieu (2008). Para esse autor,

Em meio à luta para a imposição da visão legítima, na qual a própria ciência se encontra inevitavelmente engajada, os agentes detêm um poder um poder proporcional a seu capital simbólico, ou seja, o reconhecimento que recebem de um grupo: a autoridade que funda a eficácia performativa do discurso é um ser *percipi*, um ser conhecido e reconhecido, que permite impor um *percipere*, ou melhor, de se impor como se estivesse impondo oficialmente, perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo oficial que funda o senso comum (BOURDIEU, 2008, p. 82).

Nesse caso, são pensadas as estratégias para esse desenvolvimento, nisso se verificam a necessidade de implementar políticas públicas, fazer reparações históricas, dentre outras ações, claro, todas fortemente atreladas ao ideário de que são ações com uma nova consciência crítica, com uma postura diante da natureza.

Todavia, essas políticas negam também a língua de cada estudante indígena mesmo que alguns conheçam minimamente a língua da universidade, que necessariamente tem de ser uma língua colonizadora. A oficial do Brasil é a língua portuguesa, a língua científica e supranacional é o inglês. Nesse sentido, o ser que foi incluído, isto é, o estudante indígena vem de uma posição cuja língua é outra e mais do que isso, é uma língua oral. João Wanderley Geraldi (2000) tem um texto no qual aborda os problemas da inserção de culturas orais em sociedades letradas. Para esse autor

O distanciamento entre oralidade e escrita resulta de diferentes trabalhos discursivos, como tais marcados pelos processos sociais de apropriação das diferentes modalidades da linguagem. A escrita, exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras – no sentido de lógos – de modo que qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas que se apropriaram de um artefato coletivamente construído é considerada não escrita, quando na verdade o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais (GERALDI, 2000, p. 6).

O que gera dessa dicotomia entre a língua escrita e a língua falada é um preconceito, aliás, um preconceito a mais, contra os estudantes indígenas. A maior parte dos estudantes a que tive acesso tem alguma dificuldade de se adequar ao discurso da universidade, ou seja, ao tipo de texto que é cobrado em provas, seminários, artigos e trabalhos. Primeiro porque a língua em si já é uma imposição, posto que a imensa maioria dos estudantes é falante de língua portuguesa como segunda língua; segundo porque não é qualquer expressão em língua portuguesa que serve para se expressar na e para a universidade, tem de ser em língua escrita e conforme as regras da gramática normativa.

Por isso, fiz esse breve comentário, partindo do que a universidade considera ser sua missão, passando por algumas abordagens sobre as políticas de inclusão, e chegando ao nível do discurso. No próximo momento, vou discutir um pouco mais a idéia de desenvolvimento sustentável, sempre tendo em mente que estou falando de uma política específica, a inclusão dos estudantes indígenas como possibilidade de ser uma política de desenvolvimento sustentável.

7.2 A Inserção da idéia de Desenvolvimento Sustentável como Discurso e como Prática Na Universidade

Na universidade, há uma dicotomia fundamental que é a separação entre natureza e cultura. Esse entendimento dicotomizado do mundo produz, entre outras coisas, um efeito de distanciamento. De modo que, na perspectiva dos estudantes indígenas (CASTORINO &

GIRALDIN, 2009, p. 4) esse tipo de noção, essa disjunção como explica Morin (2005), já compromete desde o início a interação entre os estudantes indígenas e o ambiente universitário, uma vez que este último é marcado pelo deslocamento sistemático de suas possibilidades simbólicas. Por isso, a formulação da política de ação afirmativa como pressuposto de um desenvolvimento sustentável é uma bandeira fincada num terreno muito frágil. Nesse sentido, o percurso desse texto é discutir algumas idéias que estão fundamentando a formulação das políticas educativas bem como do que dá sustentação ao discurso desenvolvimentista que, nesse caso, é chamado de desenvolvimento sustentável.

Por isso, o argumento de que a política de ação afirmativa da Universidade Federal do Tocantins é uma proposta de inclusão que traz em si um ideal de desenvolvimentista, conforme se lê nos documentos oficiais da universidade, é válido.

Então, é preciso se deter mais um pouco nos pressupostos dessa política e, nesse caso, tomar o conceito de desenvolvimento sustentável como ponto de partida. Conforme explica Franz Josef Brüseke (1994), a partir do que foi convencionado como sendo desenvolvimento sustentável, é, portanto, o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades.

Aqui está implícita toda uma gama de legitimações típicas do modelo da sociedade capitalista. Primeiro, o que seriam as necessidades do presente? Segundo, como é que se entenderia o conceito de necessidade num mundo de acumulação e espoliação? O conceito de desenvolvimento sustentável, como explica Brüseke (1994), produz uma conotação extremamente positiva dentro da lógica de mercado, sobretudo porque nesse conceito se juntam temas antes vistos como dissociados, como ecologia, desenvolvimento e justiça social. “Tanto o Banco Mundial, quanto a UNESCO e outras entidades internacionais adotaram-no para marcar uma nova filosofia do desenvolvimento que combina eficiência econômica com justiça social e prudência ecológica” (BRÜSEKE, 1994).

Nesse trecho também se interpõe uma outra questão: o que seria eficiência econômica? De todo modo, a resposta a essas questões não é de todo uma tarefa simples. Talvez fosse mais possível concentrar os esforços no vocabulário. Nesse sentido, é notório nesse contexto civilizacional, o do início do Século XXI, a existência de uma avalanche de novas palavras, todavia, os velhos pressupostos parecem que ainda persistem intactos.

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 645) o verbete *desenvolver* é composto por duas palavras: *des* mais *envolver*. Quanto ao prefixo *des* o dicionário diz que significa, entre outras coisas, separação. Já a palavra *envolver* significa abranger. Aqui se instaura uma contradição importante. A própria etimologia da palavra já indica que a ação de desenvolver,

por isso mesmo, a do desenvolvimento, é uma ação de separação daquilo que está originalmente ligado.

Nesse sentido, Hildo H. Couto (2007) explica que há todo um arcabouço lexicográfico para dar sustentação a esse discurso. Para esse autor, “quando aplicado à palavra desenvolvimento, o prefixo DES mantém essa conotação negativa, destrutiva” (COUTO, 2007, p. 375). Daí que, desenvolver é sempre tirar o que está envolto, de tal modo que ao tirar a proteção que serve para envolver é também intervir, por vezes de modo irreversível,

Gustavo Lins Ribeiro (1992) discute um pouco esse caráter quase religioso do termo desenvolvimento. Para ele desenvolvimento é uma das noções mais inclusivas existentes no senso comum e na literatura especializada.

Sua importância na organização das relações sociais, políticas e econômicas levou alguns antropólogos a considerá-la não apenas como uma das idéias básicas na cultura moderna Européia Ocidental, mas também algo como uma religião secular, inquestionável, já que se opor a ela é uma heresia que é quase sempre severamente punida.

Nesse sentido, então, é possível entrever, no caso da política de cotas para os estudantes indígenas, que o amparo no ideário de desenvolvimento dessas comunidades é também uma forma de desconstruir essas mesmas comunidades, porque o pressuposto, como aponta Ribeiro (1992), continua o mesmo.

Por isso, para além, dos problemas da formulação das políticas educacionais conforme Dourado & Oliveira (1999), do conceito de educação Brandão (2001), Buffa (2000), Arroyo (2000) e Chauí (2001), da noção de ciência Capra (2006), Morin (2008), Santos (2007) há uma artimanha de manter velhos ideais sob novas roupagens.

Como diz Couto (2007), “a idéia de desenvolvimento está intimamente associada à de crescimento” (COUTO, 2007, p. 376), por isso, o que se esconde sob a égide da sustentabilidade é uma máscara, posto que a idéia de desenvolvimento é perniciosa sob qualquer forma que se apresente.

Basta tomar, por exemplo, como explica Philippe Pomier Layrargues (2002), o significado ideológico da reciclagem e suas implicações para a educação ambiental. Conforme Layrargues (2002) essa educação ambiental é notadamente reducionista além de estar mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (coleta convencional x coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna.

Acrescentando ainda um pouco mais a essa explicação de LAYRARGUES (2002), é possível encontrar um reforço na análise do discurso. A proposta fundamental da análise do discurso, entre outras coisas, é fazer uma abordagem dos pressupostos que estão dados num determinado produto social, que é o discurso. A abrangência dessa análise permeia tanto a língua enquanto fala quanto a língua escrita, nesse último caso, particularmente, é o que nos interessa, porque estamos partindo do que está escrito nos documentos oficiais da UFT.

Nesse sentido, Eni Orlandi (1996) diz que estes pressupostos vão produzindo uma característica forte da formação discursiva da educação ambiental, constituída por uma certa relação com a ideologia. Apesar de todas as boas intenções. Por isso, a noção de que o vocabulário parece cheio de novidades, com novas roupagens, é ainda uma significação velada de arcaicas concepções, basta ver que

O estudo da ideologia da linguagem geralmente expõe uma série de mitos e preconceitos que fazem parte do ideário geral da sociedade, e desmascaram o que há de mais terrífico em termos de opressão social e psicológica. É certo que a luta entre classes e a conseqüente dominação de uma classe sobre a outra é fator próprio do ser humano, como já foi dito anteriormente. Mas o respeito pela diversidade de classes já há muito foi posto de lado em nossa sociedade. E esse desrespeito pelas classes estigmatizadas atinge, invariavelmente, a língua falada por essa classe estigmatizada (MODESTO, 2009, p.8).

Há alguns preconceitos que são urdidos na linguagem e por isso mesmo permeiam os discursos. É o caso da separação radical entre *urbanos* e *rurais*, daí urbanidade, civilização, para urbanos; rude, grosso, do mato, para rurais; negação deliberada da matéria em si, ou seja, é melhor dizer *biffe* que dizer estou comendo um animal morto; pudores em relação às partes do corpo. Para o homem do campo termos como *bunda*, *cu*, *mijar* e *cagar* são mencionados normalmente, ao passo que os “urbanitas, com seus falsos pudores, se refugiam em eufemismos (...), assim para *bunda* usam *bumbum*; para *cu*, *ânus*; (...) para *cagar* usa-se fazer *cocô* (COUTO, 2007, p. 353).

Além disso, e tendo em vista a noção inicial do discurso fundante do desenvolvimento sustentável, é possível que o conceito de *sustentável* seja também uma imposição. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 1902), é um adjetivo de origem latina que significa algo que se pode sustentar. Ora, a primeira contradição que salta aos olhos, em face desse conceito e de sua aplicação discursiva, é que o que há a ser sustentado é justamente o que está dado.

“Essa característica define um lugar peculiar para esse discurso que é o da dupla negação: ele nega o não (não é verdade que não se pode fazer algo pelo meio ambiente)” (ORLANDI, 1996, p. 6), Por isso, sua extrema fragilidade fica latente porque esse não afirma algo diretamente. Com isso, argumenta Orlandi, ao negar a negação, ele não discerne, joga

com um "tudo" indefinido, o que gera a impressão de onipotência e, ao mesmo tempo, a vacuidade, pela indefinição. Daí que uma das idéias impostas por esse *tudo* é a de que ecologia é a gente fazer algo pelo meio ambiente.

Para além da enorme contradição implícita no conceito de *desenvolvimento sustentável* (COUTO, 2007), está a atuação mesma da Universidade Federal do Tocantins. A UFT toma como pressuposto para a criação da política de ação afirmativa justamente o ideário de que há um desenvolvimento sustentável e que a busca a esse desenvolvimento é sua missão.

A inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior público federal é uma proposta que também precisa de um olhar menos apressado. Primeiro, porque desde a noção de educação até mesmo a noção de ciência, é possível entrever uma postura de imposição de sentidos, principalmente quando se flagra, como nesse caso, uma postura de deliberada conduta intervencionista, qual seja, a de que a universidade é uma instituição acima de qualquer suspeita, que mesmo que possa haver críticas à sua prática, todavia essa prática é sempre necessária .

Segundo, porque os saberes, assim como a própria noção de humanidade, são distintos, mas no interior da Universidade passam a ser tidos algo uniforme. Por isso, o ambiente universitário, que de algum modo, reflete o *status quo* da educação, porque já é um espaço extremamente afunilador, e também expressa as contradições da disjunção das ciências, como explica Edgar Morin (2008).

De um lado, há os cursos no interior dos quais as preocupações se dão no sentido de manter os privilégios dos que puderam ter acesso a tais cursos. Isso acontece, por exemplo, com as profissionalizações mais concorridas nos exames vestibulares. De outro lado, na mesma universidade há as profissões, que por serem menos concorridas, acabam que tendo um papel diferente nas decisões e no convívio acadêmico.

Em face dessa notória contradição é que se faz o discurso de sustentabilidade. Ainda que fosse mesmo possível sustentar alguma coisa, já seria possível questionar, pelo menos, a disciplinarização, a valoração de determinadas profissões em detrimento de outras, a hierarquização do conhecimento, entre outras práticas da universidade. Ora, porque não se pode esquecer que no bojo do que venho discutindo aqui, os conceitos se sobrepõem, digo, tomam novos sentidos, sem, contudo revogar os antigos.

Vejamos, por exemplo, que a divisão social do trabalho é uma marca do capitalismo. Sobre esse assunto, posso citar aqui uma autora que discute esse assunto a partir da seguinte questão: pode o subalterno falar? Para Gayatri C. Spivak (2010) o subalterno não pode falar. Porque imbuída nessa gama de sentidos semânticos, está a subalternização, por exemplo, das

profissões vinculadas a determinados tipos de fazeres, como é o caso da formação de professores. Freire (1995) chama isso de hipocrisia, porque se

Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”. Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz... (p. 36).

O discurso da formação profissional é, portanto, uma das possibilidades dessa sustentabilidade. Mas de que profissão se fala? O que é mesmo uma profissão? Porque, se olhada essa palavra de um ponto de vista etimológico, veremos que significa *professar*. Por isso, esse é um discurso entranhado e de tal monta sutil que os estudantes indígenas não raro entendem que as profissões aprendidas na universidade são necessárias ao povo, não digo que não sejam, mas o poder do discurso acadêmico é tal, que não há relativização.

Nisso tem muito sentido o argumento de Paulo Freire, citado acima, porque como a concepção de educação é de mão única, ao que ele considera *educação bancaria*, fica evidente que a universidade não deseja aprender com o índio, como salientou Lima e Barroso - Hoffmann (2004). Um exemplo, que posso adiantar aqui e que está mais detalhado mais adiante, é a tarefa do professor indígena em relação aos mais velhos, ora, esse professor, normalmente “formado” ou estudante, passa a ser a pessoa que ensina, todavia, as relações de aprendizagem se davam mais pela observação aos mais velhos. Eis aqui uma contradição difícil de resolver.

Uma outra idéia que não poderia ser esquecida nesse texto é a vinculação intrínseca da idéia de desenvolvimento sustentável com a temática ambiental. Como foi dito na introdução, todavia, não é necessariamente esse o foco dessa discussão. Ainda assim, é salutar que se sublinhe algumas idéias, dentre as quais, como diz Valéria Melo (2009), diferentemente do pensamento ocidental, a natureza para os povos indígenas, não é somente o lugar de onde retiram sua subsistência.

Aqui, como enfatiza a autora, a dinâmica do saber indígena revela uma pedagogia comunitária, que através de lições de respeito, envolve além do mestre e do aprendiz, o meio em que se vive.

Nesse sentido, a inadequação tanto da explicação de sustentabilidade quanto a noção de uma ecologia vaga, conforme comentou Orlandi (1996), se mostra ainda mais latente. Por isso, Melo (2009) ressalta que o meio ambiente é sobretudo um lugar de experiências

espirituais e educacionais que além de uma grande capacidade adaptativa confere a esses povos diferentes estratégias e atitudes que resultam em um saber cuidar. Conforme essas observações e ainda de acordo com Valéria Melo (2009), todos são agentes sociais: o homem e tudo o que está na natureza.

Os espaços naturais se constituem como diferentes domínios que compõem o cosmos e são controlados por entidades sobrenaturais. Nesse sentido, é preciso retomar um pouco o que diz Capra (2006), para quem a ciência clássica quando não simplesmente rejeitava as idéias que julgava inadequadas, ridicularizava-as. Por isso, o fundamento de que a inclusão dos estudantes pode ser, como expressa os documentos oficiais da UFT, uma possibilidade de desenvolvimento sustentável da Amazônia é quase uma anedota.

Basta tomar, por exemplo, que a noção de ambiente, como explicou Valéria Melo (2009), para os povos indígenas tem uma outra lógica. Por isso, seria muito dificultoso tornar palatável para os estudantes indígenas um discurso de que a produção, da terra, por exemplo, tem de ser medida em toneladas e depois ser negociada nas bolsas.

Se, todavia, a universidade insistir nesse intento, produzirá, fundamentalmente, uma violência, que, como assinalou Moraes (2007) é uma violência simbólica. A universidade, por tanto, é um espaço que nega, em essência, a identidade dos povos que foram incluídos. Não considera o tempo de aprendizagem, não considera a lógica de apreensão da realidade e nem mesmo leva em conta a perspectiva cosmológica dos estudantes indígenas nas relações sociais no interior do ambiente universitário.

A negação aqui inscrita é um exemplo de violência epistêmica, nas palavras de Spivak (2010). Porque, afinal, a educação aqui, como já foi dito sobre a herança européia da universidade, produz um sujeito dentro da lógica, ainda, colonial (SPIVAK, 2010, p. 51).

A partir de uma argumentação de Michel Foucault (2002) sobre as ciências humanas, já se pode ver o limite da noção de mundo praticada na universidade. Como explica Foucault, as humanidades não fazem uma análise do que é o homem em seu sentido fisiológico. Nesse sentido, a subjetividade, os valores intrínsecos dos estudantes indígenas são alijados em nome de uma inclusão que por ser totalizante como discurso, impõe suas verdades e de tal modo é desintegradora que não se pode estar em oposição.

Retomando um pouco a noção de saber indígena, como explica Maritza Gómez Muñoz (2003), uma das características fundantes é o envolvimento entre a pessoa e a terra²⁴.

²⁴ Eni Orlandi também comenta um pouco a esse respeito, para esta autora, a formação do latifúndio no Brasil produziu e foi produzida por um discurso violento, feito, sobretudo, com a ajuda da catequese, porque de um lado, o discurso fundante era, os portugueses “descobriram” o Brasil, isto é, negava-se a presença dos povos aqui,

Para esta autora, a humanidade indígena é reconhecida numa ética estreitamente ligada à memória ancestral. Nesse sentido, “o ciclo que antecede o produto é um tempo de espera que ensina, que forma e torna paciente (...) cultivar implica a ação dedicada, paciente e amorosa do homem e da mulher” (MUÑOZ, 2003, p. 287).

Por isso, como enfatiza a autora, ao cultivar a terra se cultivam a si mesmos. Como essa dimensão não é abarcada na matriz curricular do ensino oficial, é notório que a prática educativa na universidade, por exemplo, se dê mais como aquisição de um conhecimento tido como necessário pelo modelo de ciência e de educação praticado no mundo ocidental de base judaico-cristã. Por isso, as idéias de inclusão, de desenvolvimento sustentável podem ser novas roupagens de velhos paradigmas porque a compreensão mesma do que seja a cosmologia dos povos que serão incluídos não é nem mesmo critério de formulação dos currículos.

Conforme nos explica Odair Giralдин (2004), no início do século XVIII, antes da chegada dos povos não-indígenas, a região onde hoje é o estado do Tocantins, que também tem seus limites geográficos dados pelos rios Araguaia e Tocantins, era povoada por diversos povos. A existência desses povos, mesmo a despeito dos ataques que sofreram, é lembrada na universidade muito mais como emblema de uma equidade questionável que mesmo como valorização de seus saberes.

Nesse sentido, a inclusão dos estudantes indígenas, sob a bandeira de uma postura vanguardista e sustentável, é um engodo porque, como nos conta a carta a que Carlos Rodrigues Brandão faz referência, a educação praticada na UFT não é feita a partir da reciprocidade, nem mesmo garante direito a voz aos povos indígenas representados pelos estudantes que estão matriculados na Universidade.

A história de lutas, as violências tanto físicas e morais quanto simbólicas, a desconstrução dos modos de vida, passa ao largo das preocupações da Universidade.

8. A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Nesta parte do texto quero abordar a presença em si, tecer algumas idéias sobre a estada dos mais diversos povos, representados é claro, pelos estudantes indígenas. Para isso, começo fazendo uma breve consideração sobre a noção de ambiente universitário, tomando

e de outro, os índios que foram tangidos de suas terras, se voltassem a elas eram tidos como invasores. Me reporto a esse comentário porque a terra, como diz Orlandi tem um valor fundamental.

como escala de leitura a Universidade Federal do Tocantins, particularmente o Campus Universitário de Palmas.

No entanto, nesse texto, faço um percurso pelos campi com estudantes indígenas matriculados. Na minha leitura, expressa a seguir, começo falando de Araguaína, depois comento sobre Tocantinópolis, aqui me detenho um pouco mais porque falo de um estudante que no momento da minha viagem aos campi ele era o único estudante Apinayé matriculado, não havia um outro Apinayé nem em Tocantinópolis, nem tampouco nos outros campi da UFT.

De Tocantinópolis, sigo para Gurupi, lá havia, no momento da viagem, três estudantes. Por fim, descrevo minha estada na festa Xerente, na Aldeia Porteira. Eu tive como objetivo ir a esta festa, do povo Xerente, primeiro porque fui convidado pelos estudantes Xerente, depois porque precisava estar com eles para sentir um pouco como era, ali na aldeia, a vida deles, como interagiam e como se sentiam.

De imediato notei a dificuldade de distinguir os termos espaço e lugar. Para dirimir um pouco a falsa sinonímia entre estes termos, consultei um texto de Y-Fu Tuan (1983), como já citei anteriormente. Para esse autor, a noção de espaço e lugar depende muito de como se dá a experiência com o ambiente. Nesse sentido, o caminho é um pouco feito a partir do olhar da percepção ambiental, da fenomenologia do ambiente, nas palavras de Holzer (1997). Por isso, o lugar seria aquilo cuja significação seja mais inerente à vivência, à memória e à cultura. Já o espaço pode ser, nessa perspectiva, um conjunto da paisagem em que o ente transita, vivencia ou percebe sem, contudo, ter uma relação intrínseca. Partindo desse marco inicial, a universidade é, para a maioria dos estudantes, especialmente os indígenas, um espaço. Por isso, eu disse que a sala de aula é uma possibilidade de ser um lugar, entendia essa palavra a partir do que explica Tuan (1983). Ora, essa pode ser uma conclusão apressada? Claro. Mas no convívio a que tive acesso com os estudantes indígenas desde a REDEDU, percebi que a explicação de Tuan faz muito sentido.

O lugar era outro, e como pude perceber nas vezes em que estive com o povo Xerente, por exemplo, a aldeia era o lugar, ou seja, no caso dos estudantes indígenas, a sala de aula caba sendo, assim como o campus, apenas um espaço. Era lá, aldeia, onde havia as razões mais ontológicas com as quais os estudantes se nutriam e se sentiam pertencentes e pertencidos. Isso que explico aqui em relação ao povo Xerente, observei também com um estudante Apinajé, quando estive na Aldeia São José, em Tocantinópolis, em maio de 2010.

Uma outra característica do ambiente universitário que pude notar é a importância dada às hierarquias. Tanto são as de mérito quanto as de concepção administrativa. Para se ter

um exemplo, o gabinete do Reitor fica num prédio mais afastado do burburinho das aulas, ocupa um espaço considerável, se considerado os outros espaços de trabalho dos demais trabalhadores, fica no piso superior. Isso parece, em princípio, uma observação banal, todavia essa naturalização das hierarquias possibilita a composição da paisagem do ambiente universitário. De tal modo que, enquanto para uma parte dos estudantes, dentre os quais os indígenas, a universidade é um ambiente transitório, para algumas pessoas que se ocupam e ocupam cargos, a universidade é um lugar, segundo a explicação de Tuan (1983). Isso porque para estas pessoas ocupar o poder é o supra-sumo de suas vidas, de tal modo que passam parte significativa de suas vidas nesse espaço, que por isso mesmo se torna um lugar dadas as relações intimistas que vão sendo construídas.

Mas o que há de mais grave nisso é que a influência das camadas que estão não por acaso, no piso superior se mostra no ambiente todo da universidade. Vejamos alguns exemplos: a cor dos prédios da UFT, a disposição física das construções, a ausência de locais de lazer e recreação, dentre outras características. Mas essas decisões não foram feitas em órgãos colegiados? Sim. Todavia, uma parte dos votos desses e nesses conselhos está no piso de cima, isso significa dizer que “assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante” (FIORIN, 1997, p. 32).

É preciso dizer, no entanto, que parte desse aspecto arquitetônico e da paisagem física é uma herança da Unitins. Ainda assim seria uma obtusidade insistir nesse tipo de concepção, mas não seria surpreendente dado que parte substancial dos que ocupam hoje, na UFT, o piso de cima, também o ocupavam noutros tempos, quando da Unitins. Nesse sentido, a paisagem física que se pode notar não se deu por si mesma, é fruto de uma concepção e retrata com maestria o prazer estético de quem assim o decidiu.

Dito isso, retomo ao início quando eu falava da presença indígena na UFT. Primeiro, a presença desses estudantes é uma conquista de lideranças indígenas e não um benefício concedido pela universidade, como equivocadamente diz a Ata do Consepe. Segundo que o local que ocupam dentro dessa estrutura é ínfimo, beirando mesmo a invisibilidade. Desde a REDEDU, que ocupava uma salinha no prédio da reitoria, ao moribundo Grupo de Trabalho Indígena – GTI²⁵, hoje ocupando um espaço insalubre e minúsculo no Bloco II do Campus de Palmas. Nos campi de Araguaína, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e

²⁵ Preciso dizer que na UFT os serviços destinados aos estudantes indígenas estão pulverizados nas Pró-reitorias de Extensão, Proex, de Graduação, Prograd, de Pesquisa, Propesq e de Assuntos estudantis, Proest. A Proex cuida da parte cultural, a Prograd dos assuntos de ensino e do Programa de Monitoria Indígena – PIMI e do Programa de Educação Tutorial – PET, a Propesq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ação Afirmativa – PIBIC/AF e a Proest das bolsas de permanência. Todavia, essas ações acontecem ainda de forma desconectadas umas das outras.

Tocantinópolis há estudantes indígenas. Apenas em Arraias não há estudantes indígenas matriculados, segundo dados da UFT (www.uft.edu.br).

Desde de 2006, acompanho mais de perto a situação dos estudantes indígenas do Campus de Palmas e de Miracema. No ano de 2009, vou ao campus de Porto Nacional e inicio uma interação com os dois estudantes Xerente, os únicos ali matriculados, naquele momento. Todavia, precisava conhecer a situação dos outros campi, por isso precisava ir aos campi de Araguaína, Tocantinópolis, ao norte, e Gurupi ao Sul, conforme mapa explicitado anteriormente na Figura 1. Por isso, início um projeto de viagem aos campi, logo de imediato, os problemas, semelhantes ao que relatei anteriormente sobre minha viagem ao povo Xerente. Todavia, nesse caso, era um pouco mais sério porque como a viagem seria longa eu não tinha como custear as despesas com combustível se tivesse de ir em meu carro.

Nisso, entro em contato, com a coordenação, solicito a camionete que é do PGCIAMB, houve recusa, porque não havia agenda, segundo me foi passado, depois o motivo também seria a falta de seguro desse carro. É certo que com a camionete do PGCIAMB não foi possível fazer essa viagem.

Nesse momento fico aflito, porque já havia agendado com os estudantes indígenas que estudam em Araguaína, Tocantinópolis e Gurupi. Mais uma vez recorri ao posto da coordenação, daí a coordenadora intermediou um contato com o diretor do campus de Porto Nacional, que também é docente do PGCIAMB, o diretor foi solícito, concedeu autorização de uso para o carro que fica a serviço do campus. Todavia, tinha de ir buscar em Porto Nacional, porque não havia como alguém para trazer até Palmas. Por isso, por esta sensibilidade, é preciso agradecer ao diretor, digo, é preciso dizer de sua confiança em mim e na coordenadora, posto que como não havia motorista, eu dirigi todo o trajeto, quase 2.000 quilômetros.

Registro isso aqui também pelo fato do desgaste que foi para o diretor assumir essa responsabilidade, depois fui informado, não pelo diretor, de algumas discussões sobre essa autorização.

Partir de Palmas, antes do meio dia, a viagem é longa, até Araguaína são 400 quilômetros ao norte, o trânsito é bastante pesado, porque a rodovia é de muito tráfego de caminhões. Eu, de um lado, preocupado com a agenda com os estudantes, e de outro com o carro. Mas no carro tinha um aparelho de música, coloco um disco do Pink Floyd. Ao longo da viagem escuto também Antonio Nóbrega, Buena Vista Social Clube, Engenheiros do Havai, Belchior e Milton Nascimento. A música tem uma possibilidade de levar a cabeça, o corpo e as sensações para outras dimensões que não sejam sempre aquelas exigidas pela

racionalidade. Por isso, reitero aqui, escrevo como quem vive, e para viver preciso deixar ao menos por instantes de ser racional.

Chego por volta das 16 horas, vou ao hotel, tomo um banho, descanso um pouco. Por volta das 17 e 30 vou ao campus, do setor Cimba, porque em Araguaína o campus tem duas unidades. Essa do setor Cimba abriga os cursos de licenciatura e, a partir de 2008/2009 os cursos do Reuni. Na unidade da fazenda, na zona rural, ficam os cursos de medicina veterinária e zootecnia.

Quando chego, encontro a Cristina, estudante do curso de matemática. Nossa conversa foi bem tranqüila, falamos da situação dos estudantes do campus de Araguaína. Meu contato com ela foi bom porque ela naquele momento era a representante dos estudantes indígenas no campus. Depois ela me apresentou as outras estudantes, porque somente havia um estudante. Essa situação me mostrou outras facetas dos problemas enfrentados pelos indígenas na UFT e que de certo modo eu já conhecia um pouco. Fiquei até perto das 20 horas.

Fui procurar um jantar, depois voltei ao hotel para dormir. No dia seguinte, encontro mais duas estudantes. A maioria delas é Karajá-Xambioá, e moram numa casa mantida pela Fundação Nacional do Índio – Funai, chamada casa do índio, fica ao noroeste da rodovia Belém-Brasília, que corta a cidade no sentido sul-norte.

Essa casa é distante, pelo que me disseram as alunas que lá moram, porque algumas não moram mais lá. Da casa ao campus, que fica no setor Cimba, é uma distância grande e o mais grave é que o sistema de transporte é ruim e caro, de modo que a maioria delas não tem condições de vir a tempo. Mais: todas são bolsistas, por 20 horas, isto é, tem de ficar um período da manhã ou da tarde, estudam no período matutino ou noturno, todavia, como não tem almoço no campus, se tiveram aulas pela manhã, por exemplo, precisam ir para casa, fazem a comida, saem correndo, tomar o ônibus, chegam atrasadas para cumprirem as 20 horas que necessariamente começa às 14 horas.

O que é ainda mais aviltante é que o dinheiro não dá para pagar as passagens de ônibus o mês inteiro. Se elas não vêm ao campus, cortam o ponto da bolsa, reduz o dinheiro, se reduz o dinheiro fica mais difícil vir, e nesse círculo, quem está com fome e sem dinheiro são elas, não é o campus ou a UFT.

Falamos também dos preconceitos, de como é difícil levar o curso. Aí duas alunas da unidade da zona rural, a Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia – EMVZ me disseram que estão abandonando o curso, uma fazia medicina veterinária e a outra zootecnia, porque

não tem como elas irem para o campus, porque moram lá na casa da Funai²⁶ e de lá até o ponto de ônibus que leva à fazenda da EMVZ tem de pegar outro ônibus. Portanto são mais duas passagens, por dia são quatro.

Mas, pior do que isso é que lá na fazenda não tem almoço, elas não têm dinheiro, não podem comprar lanches e nem podem vir em casa por que aí já seriam mais quatro passagens e também não daria tempo para as aulas da tarde, porque ambos os cursos são integrais. Termina a conversa, vou até o carro, anoto algumas coisas no meu caderno e rumo para Tocantinópolis, são mais ou menos umas 10 e 30 de uma manhã clara. Nisso, levanto os olhos, vejo um céu infinito, um vento levezinho, minha cabeça lá nas meninas com as quais estive reunido. Penso na necessidade de alimentação que me relataram, lembro de como no início de nossa conversa elas ficaram tímidas. Recordo-me da sala do GTI do Campus de Araguaína, ao que me pareceu elas não estavam à vontade lá. Saímos. Logo elas falaram mais, mais abertamente, todas ao mesmo tempo. Conversamos bastante.

Tomo de volta a rodovia, no sentido norte, ponho um disco de Marisa Monte. Ouço as músicas e penso nas meninas que acabo de conhecer. Os arranjos musicais de Marisa Monte transcendem meus pensamentos. Um sentido na estrada e outro nessa situação. A viagem até Tocantinópolis é rápida, não é muito longe e a estrada está reformada. Chego.

Na medida em que o carro anda pelas ruas, vou notando uma forma peculiar de ser dessa cidade, tem a estrada, ao sul, que a liga até a rodovia BR 230, a transamazônica, e dessa até a BR 226 em Aguiarnópolis. Ao norte, divisa com o Maranhão, isto é, a divisa entre Tocantins e Maranhão é o rio Tocantins, por isso, cidade desemboca no rio e isso tem muito a dizer sobre como se deu a cidade. No leste, a cidade também chega à margem do rio e faz divisa com a zona rural, já a oeste, é que se tem a estrada de acesso ao povo Apinajé.

A cidade tem uma avenida principal, na qual também está o campus da UFT. Essa avenida faz um traçado reto da cidade, passando pelo mercado central, a igreja e os comércios. Já estive diversas vezes em Tocantinópolis, em todas pude notar o quanto que a população é hostil com os Apinajé. Digo população de modo genérico, porque não quero aqui atestar esse ou aquele segmento da sociedade. Dessa vez, paro o carro, como ele é um carro identificado, traz a placa amarela, a sigla da UFT, as pessoas expressam alguma curiosidade.

Ando a pé, converso informalmente em alguns pontos de comércio, compro água, as pessoas dizem que os índios não mexem com ninguém, que são quietinhos. Ando um pouco mais, pergunto a um comerciante quais os dias que tem mais índios na cidade, ele diz que é no

²⁶ A Fundação Nacional do Índio mantém uma casa na zona urbana de Araguaína, esta casa serve de base de apoio aos estudantes indígenas e aos demais indígenas que precisam vir à cidade.

pagamento dos aposentados, porque têm alguns velhos na aldeia, ai eles vêm receber a aposentadoria e comprar alguns mantimentos, É isso que me diz o comerciante.

Depois, sento, fico assim meio que distraído, escuto a fala desse comerciante com um trabalhador que arrumava umas caixas, diziam eles: esses índios... não sei o que essas pessoas querem saber sobre esses índios, aparece aqui e faz pergunta. Daí entra uma mulher, ela está apressada e reclama que no outro mercado está cheio de índio, que eles cheiram mal. Vou lá nesse mercado. Lá vejo alguns Apinajé, falo com alguns, explico em português que estou indo falar com o Cassiano, pergunto se querem carona, dois aceitam. Os outros iriam esperar uma camioneta que viria buscá-los porque havia muitas coisas para serem levadas.

Vamos conversando. Pergunto como estão, digo o que me traz ali, eles dizem que os jovens Apinayé não tem como vir para a universidade, que só o Cassiano é que tem como vir, porque ele é professor e, por isso, tem moto. Conversa boa, saímos do asfalto, entro na estrada de terra, ando devagar porque não conheço a estrada e porque o carro tem de ser utilizado com cuidado. Eles pedem para que eu pare, descem, dizem segue por ai, já ali na frente é a Aldeia São José. Ando mais um pouco. Avisto as casas. Vou até a escola, chego, vejo o Cassiano. Desço vou ao seu encontro. Ele me leva até sua sala de aula.

Na sala, um grupo de mais ou menos 15 crianças, sentadas, algumas ao canto, outras na frente. Ele explica, em Apinajé, a minha presença. Sento. Escuto sua aula. Ele fala de clima. Explica a matéria. Vejo que utiliza palavras em português. Os alunos olham o quadro, ele rabisca alguma coisa. Toca o sinal, é intervalo do recreio, saem todos correndo rumo à cantina, a merendeira distribui as vasilhas de lanche, é macarrão com sardinha, todos comem, depois correm, pulam, sobem numa goiabeira que fica por ali, mexem no telefone público, alguns se aproximam de mim, mostro a câmera para eles, brinco um pouco.

Daí vem o Cassiano, sentamos na mureta da escola, que fica no pátio central, ele me fala da sua vida ali naquela escola. Trabalha todos os dias, não ganha muito, acha que é difícil ensinar, que os meninos gostam mais de brincar e de correr, de ir banhar, de ir jogar bola.

Na nossa conversa também falamos da pouca presença Apinajé na UFT. Ele me disse que era muito difícil, que não tinha como viver em Tocantinópolis, e mesmo que os jovens Apinajé se inscrevessem no vestibular, fossem aprovados não teriam como viver lá. Disse também que se ali era difícil estar, em Tocantinópolis, tanto mais seria se fosse para Araguaína, Palmas ou Gurupi. Nesse momento, chega o diretor da escola, também é Apinajé, estudou ainda na Unitins, fala que sofreu muitos preconceitos, que foi difícil entender as matérias, tanto o diretor quanto o Cassiano são da Pedagogia.

Nisso, pergunto ao Cassiano, o que é mais difícil, ao que me responde que é uma soma de coisas. De um lado, é difícil estar no meio de pessoas que ignoram a presença dele, e de outro, chegar até o final do curso somente com muita persistência, porque, segundo enfatizou ele, não há nada na universidade, nem um esforço sequer, para que os estudantes indígenas tenham êxito. Para ele a entrada, por si só, não significa quase nada, porque o que adianta entrar e não ter como se manter? Ai ele me diz que é difícil compreender os professores, que a maioria não sabe como lidar com eles, os indígenas, que se sentem muitas vezes desprezados.

No caso dele, do Cassiano, que tem moto e consegue ir, é bom somente no período de seca, como ele disse, porque na chuva ele se molha todo e a moto fica atolada na estrada. Isso acontece normalmente de noite, porque o trecho de estrada de chão da Aldeia São José até chegar ao asfalto é longo.

Ando um pouco pela Aldeia São José. As casas são dispostas de modo que forma um círculo, por assim dizer, ao meio da aldeia tem uma área aberta, no momento que estou andando alguns meninos jogam bola, embora o sol ainda esteja alto, porque ainda são mais ou menos umas quatro da tarde. As pessoas me olham, vejo que sou alvo de conversas, mas ando. Na minha andança percebo a calma, os cheiros, o jeito de ser daquele lugar. Olhando a partir da perspectiva do que ali era hoje, era possível ver como o povo Apinajé ainda se encontrava forte, visto que são como povo, manchetes constantes na imprensa tocantinense devidos aos inúmeros problemas de saúde das crianças.

Não vou adentrar nesse debate, todavia, a noção de mundo vista por mim na Aldeia São José é muito distinta daquela que existe em Tocantinópolis, por exemplo, aí logo me encontro novamente com o Cassiano, ele havia terminado sua aula, vamos até um riozinho, meninos banham. Ele me diz que gosta dali, que gosta de ver as pessoas ali se divertindo, fala que não pensa em ir embora nunca de lá. Depois agente caminha até uma mangueira, que fica próximo da área central da aldeia. Sentamos lá, ficamos um pouco, nada de fala, apreciando, eu mudo, porque não saberia mais o que deveria perguntar, ele também calado, porque também não sabia mais sobre o que falar. Ficamos ali um pouco. Depois, digo que preciso ir, que ainda vou até Araguaína. Ele ri, diz que é longe. Entro no carro, buzino dizendo até mais.

Na estrada, o sol já mais baixo, ando com os solavancos dos buracos, penso na pessoa que acabo de conhecer e conversar, Cassiano, trabalhador da educação, indígena, estudante da UFT, em Tocantinópolis, nossa tantas pessoas numa só. Chego ao asfalto, como havia notado na ida, agora na volta confirmo que a vegetação do lado da terra indígena já está degradada, pastagem, capoeira, do lado da terra indígena, a vegetação está em equilíbrio dinâmico, isto é, as árvores estão altas, a mata está fechada, é possível ver as transições de cerrado e floresta.

Ter falado com o Cassiano ali na aldeia foi uma idéia excelente, porque pude observar como é a fala dele ali, ou seja, como ele diz das dificuldades dele ali no lugar de fala que para ele é sua própria vida. Todavia, essa faceta me mostrou ainda mais o tanto que a universidade não consegue entender esses estudantes. Chego à cidade, vou ao campus da UFT, fui ter com o diretor, já havia telefonado para ele, marcando essa conversa. O diretor é muito solícito, me atende bem, falamos sobre os problemas da universidade como um todo, ouço críticas em relação ao ambiente universitário, que na opinião do diretor, ali em Tocantinópolis, não é uma universidade, porque não há esse ambiente, não há uma efervescência cultural, não há eventos acadêmicos.

Depois, pergunto sobre o fato de apenas um estudante Apinayé está matriculado. Discuto com o diretor as idéias de Lévi-Strauss (1997), sobre a lógica do concreto e a lógica do abstrato. Argumento que, como diz esse autor, há uma diferença fundamental a ser percebida e por isso mesmo ser inserida no trabalho da universidade. O diretor diz que uma coisa é a teoria e outra é o dia-a-dia da universidade, as metas a cumprir, a gestão, essas coisas. Não avanço nesse debate, porque nem eu nem o diretor estávamos em condições de decidir nada, era apenas uma conversa. Agradeço a cordialidade e a recepção, me despeço e vou.

Já saio da cidade quase escuro, na estrada penso em tudo que vi e escutei. Quando entro na rodovia BR 226 percebo que o trânsito está pesado, muitos caminhões, fico mais atento, os faróis cegam a vista. Em Wanderlândia retomo a rodovia BR 153, dali até Araguaína é ainda mais lento. Chego ao hotel já quase nove horas de uma noite densa.

No dia seguinte, acordo por volta de 7 horas da manhã, tomo banho e como alguma coisa no café da manhã do hotel. Vou ao posto, observo o carro, abasteço e tomo a rodovia BR 153, de Araguaína a Gurupi é um trecho considerável.

Consigo escutar vários discos, dentre os quais, Tears for Fears, Janis Joplin, Titãs, Cazuza, Legião Urbana e música instrumental. Essas músicas me ajudam a pensar em algumas coisas e a me manter atento na estrada além de possibilitar momentos menos racionalistas. Paro para o almoço em Paraíso, descanso um pouco. Quando chego a Gurupi já por volta de 4 horas da tarde, vou ao hotel, tomo banho, descanso. Mais ou menos umas 17 e 30 vou ao campus, lá encontro o Carlos, estudante indígena. Há também o Arnaldo, mas somente tive como falar com o Carlos.

Nossa conversa é rápida, falamos sobre a vida, de modo geral, ele me conta que tem uma filhinha. Depois falo sobre a minha viagem, os motivos, porque quando telefonei para ele não tive como explicar tudo. Ele me diz que é irmão da Selma, estudante indígena que estuda

no campus de Araguaína, com quem estive antes. Isso significa que para ele as coisas são bem mais difíceis, porque além de estudar muito mais longe de casa, na terra do povo Karajá-Xambioá, em Santa Fé do Araguaia, ele está sozinho em Gurupi.

Ele me conta que mora num quarto, paga cerca de 150 reais de aluguel, água, luz e gás, para todas essas despesas conta apenas com uma bolsa de 370,00 reais. Pergunto sobre os preconceitos, ele diz que há muitos e que há os que ele não vê, ou seja, ainda não consegue perceber, mas disse que o que mais incomoda é mesmo a necessidade das coisas, de ver a filhinha dele, de estar na aldeia.

Nesse momento ele pára de falar, percebo que está emocionalmente abalado, porque a esposa dele e a filhinha devem partir no dia seguinte. Ele diz que tem dificuldades em assimilar os conteúdos e que os professores não estão preparados para ensinar, nem a ele e nem aos outros alunos pobres, porque os professores não querem perder tempo com quem não entende.

8.1 Discutindo um pouco mais a presença Indígena na UFT

Como já escrevi anteriormente, na minha viagem aos campi notei a imensa dificuldade de vivência e interação dos estudantes. Nesse caso, aqui nesse texto, vou me ater mais nos aspectos narrativos de minhas observações, por isso vou escrever com vistas na universidade como um todo e não apenas em um campus especificamente. Todavia, como a maior parte dos estudantes indígenas frequenta o Campus Universitário de Palmas, vou me ater mais a esse campus.

Começo este texto a partir de um evento ocorrido no campus universitário de Palmas em maio de 2010. Conforme está publicado na página eletrônica da UFT,

A 1ª Assembleia dos Povos Indígenas de Goiás e Tocantins, promovida pelos representantes das tribos e pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), teve início nesta segunda-feira, às 19h, no Campus de Palmas. A abertura foi realizada no acampamento montado para receber os cerca de 350 participantes do evento – que tem por objetivo discutir os impactos dos grandes projetos realizados nas terras indígenas, socializando as experiências das várias etnias e formulando propostas de políticas públicas para atender as demandas levantadas (UFT, 2010).

Esse evento trouxe ao campus de Palmas, também o principal campus da UFT, uma presença muito marcante de povos indígenas tanto do Tocantins quanto de Goiás. Foram feitas barracas de lona preta, instalados banheiros químicos, improvisado uma cozinha. A tenda onde aconteceram os debates foi instalada na parte aberta do campus, logo na entrada, próximos aos blocos A, B e C. As pessoas ficavam dispostas na grama. Uma das

características marcantes do evento foi a informalidade, a leveza da organização, a liberdade de participação. Tinham pessoas nas barracas, outras sentadas sob as árvores, outras escutando os debates, algumas na cozinha.

A participação dos estudantes indígenas da UFT foi intensa. Todos participavam desde a organização, do cerimonial, da recepção, faziam registros, relatórios. Como parte de meu trabalho, filmei com a ajuda de um estudante Karajá, todo o evento. Essa interação dos estudantes com seus “parentes” foi muito importante porque pelo menos naquele momento percebi que era como se a aldeia tivesse ocupado a universidade. Por isso, a paisagem daquela parte do campus foi povoada com pessoas cuja visão de mundo em muito destoava daquela própria da vida universitária.

Todavia, nesse mesmo momento a UFT sediava um outro evento que talvez por puro acaso tratava-se de uma temática bem distinta. Com o tema

Sustentabilidade e Produção Animal”, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) sediará, de 24 a 28 de maio, a edição 2010 da Zootec - um dos maiores eventos brasileiros de zootecnia. São aguardadas mais de mil pessoas, entre pesquisadores, profissionais liberais e produtores ligados ao setor do agronegócio no Brasil. Estão previstos simpósios, minicursos e palestras-magnas sobre zootecnia, agricultura familiar, produção animal, código florestal e os desafios do agronegócio (UFT, 2010).

Desse modo, houve, por assim dizer, providencialmente, uma situação muito dispare. De um lado, os povos indígenas reivindicando um mínimo de atenção do estado, e de outro “mais de mil pessoas, entre pesquisadores, profissionais liberais e produtores ligados ao setor do agronegócio no Brasil” (UFT, 2010) cujo intento era discutir formas de aumentar a produção e, por conseguinte, os lucros. Ora, aqui se instaura na universidade e no ambiente, como paisagem, uma contradição que demonstra de algum modo as contradições inerentes ao fazer universitário e que são rotineiramente mantidas em esconderijos meritocráticos.

Como os eventos foram simultâneos, eram visíveis no campus algumas situações. A primeira delas é que a Assembléia Indígena não era necessariamente um evento da UFT, embora organizado no campus. Já a Zootec era um evento institucional, gozava de todas as atenções e tinha ao seu serviço toda a estrutura da universidade. Daí que algumas situações ficaram evidentes. Uma destas foi o fato de que aos indígenas era proibido o acesso aos banheiros da UFT. Conforme nos disse, a mim e para alguns estudantes indígenas, o responsável pelo trabalho de limpeza do campus de Palmas. Segundo, foram dadas ordens expressas aos vigilantes dos Blocos para que inibissem a entrada dos indígenas. Claro que também os indígenas desconfiaram disso e tomaram outro rumo, um deles foi aproveitar a vegetação que está logo ao lado do campus.

Essa cena dos banheiros foi uma das mais instigantes, porque a instalação de banheiros químicos e de dois chuveiros representava quase uma afronta, porque há tantos banheiros na universidade. Também para banho os indígenas se dirigiram ao lago, porque o campus fica em frente ao reservatório da UHE Lajeado. O trânsito de pessoas indo e vindo do lago acabou construindo uma cena memorável, várias pessoas tomando banho ali do lado do campus, andando sem camisa, descalços, mulheres, meninos, meninas e homens. Notei em alguns estudantes, sobretudo os que freqüentavam a lanchonete mais próxima do ponto de ônibus como se espantavam com essas pessoas. Esse estranhamento é muito ilustrativo porque coloca em questão a suposta capacidade de a universidade lidar com as diferenças, especialmente se a universidade, como parece ser o caso da UFT, tem essa meta apenas como discurso.

Não estou afirmando com isso que as reações de quem quer seja se dê por culpa da universidade, o que eu digo é: a universidade tem uma perspectiva muito monocrática, não há no dia-a-dia da UFT situações que permitam aos alunos, especialmente estes, que se defrontem com lógicas distintas, como era o caso nesse momento.

Num determinado momento, em que estava eu e mais alguns estudantes indígenas sentados, alguns indígenas vieram a essa lanchonete. Eles passaram pela cerca que separa o campus da margem do lago, não falavam bem português, eram dois velhos, um jovem, algumas crianças, duas mulheres. Eu percebi como alguns estudantes da UFT percorreram com os olhos o trajeto desses índios. Pediram, apontando com o dedo na vitrine, uns salgados. Pagaram. Sentaram no chão logo na calçada. Comeram tranqüilos. Os seus modos não eram modos típicos dos que fitavam suas bocaradas. Eles alheios a tudo isso, levantaram e foram-se.

Já em relação ao evento da Zootec, o tratamento era bem outro. Há algumas razões. Nesse caso, os pesquisadores e profissionais liberais tiveram acesso a *coffe brakes*, ônibus de luxo para transporte, hotéis, pastas e camisetas do evento, atenção do reitor, inclusive com sua presença física, podiam usar a vontade os banheiros, transitavam pelo campus trajando vestimentas completas, botas e um certo orgulho presente na postura tanto dos organizadores quanto dos participantes. Há uma postura de pertencimento. É como se a universidade fosse um ambiente já deles ou pelo menos transitavam com uma certa intimidade pelos corredores acadêmicos.

Trago aqui esse evento como ponto de partida porque no dia-a-dia dos estudantes indígenas o que mais notei foi que há uma diferença de apropriação do espaço acadêmico, digo, enquanto que para os estudantes não indígenas a inserção na vida universitária me pareceu mais tranqüila. Já para os estudantes indígenas, notei que havia muitos obstáculos,

alguns dos quais as dificuldades de interagir com o ambiente universitário, a pouca vivência com as hierarquias e a incompatibilidade com as horas das aulas.

Um dia estava eu conversando com alguns estudantes no Grupo de Trabalho Indígena – GTI, no Campus de Palmas. Nós falamos sobre a dificuldade de aprender. Um estudante Xerente matriculado no curso de Engenharia Civil falou sobre como era difícil aprender Cálculo. Nossa conversa se alongou nesse ponto, ao que perguntei sobre se haveria na universidade algum projeto para ajudar a aprender Cálculo ou se eles já tiveram acesso a algum programa de acompanhamento. Todos os que estavam presentes me disseram apenas que havia um programa de monitoria, que na UFT é chamado de Programa Institucional de Monitoria Indígena – PIMI. Os encontros se davam entre um monitor e os estudantes, mas argumentaram como já anotei em relação também aos outros campi, que era difícil para eles freqüentarem as monitorias, como não tem onde almoçar porque o dinheiro não é o suficiente, os estudantes têm de voltar para a Casa de Estudantes Indígenas, na Arno 32, no caso do campus de Palmas. Se tem aulas a noite, não tem como vir antes. Inclusive uma parte deles caminham por um desvio entre a Arno e o campus, porque os recursos são poucos e não possibilitam comprar passagens de ônibus e comida ao longo do mês.

Num outro momento, eu me reuni lá na casa, era um sábado, todos estavam por lá. Essa casa é mantida pelo Governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Cidadania e Justiça – SECIJU. Trata-se de uma casa na Arno 32, uma quadra na parte norte de Palmas. A casa tem um aspecto de abandono, está muito mal conservada. No entanto, lá moram a maioria dos estudantes indígenas que estudam no campus de Palmas. Nesse dia, falei longamente sobre várias questões.

A dinâmica era assim: eles faziam perguntas e na medida em que eu poderia responder, eu comentava. Falamos da origem da universidade, das políticas de ingresso no Brasil, falamos da situação deles aqui na UFT, falamos de outras experiências, como aquelas as quais eu tive acesso, como exemplo, a Universidade Federal de Roraima²⁷ – UFRR (www.ufrr.br).

²⁷ Criado em 2001 pela Resolução nº 015/2001-CUni, como Núcleo Insikiran, posteriormente transformado em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, pela Resolução nº 009/2009-CUni-UFRR, o Instituto é caracterizado como um espaço interinstitucional de diálogo com as organizações e comunidade indígenas de Roraima, contanto com a participação de instituições governamentais e não governamentais nas discussões e decisões administrativas e políticas como: Organização dos Professores Indígenas de Roraima-OPIRR, Conselho Indígena de Roraima-CIR, Associação dos Povos Indígenas de Roraima-APIRR, Organização das Mulheres Indígenas de Roraima-OMIR, Fundação Nacional do Índio-FUNAI e Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima.

Eu expliquei aos estudantes que nessa universidade havia um instituto que cuidava da educação indígena, era de sua competência tanto o ingresso quanto a permanência dos estudantes indígenas.

No nosso caso, disse a eles, havia uma diluição, uma parte da responsabilidade ficava na Pró-reitoria de Graduação – Prograd, os programas de monitoria, a matrícula, já na Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – Proex cuidavam daquilo que a universidade chama de cultura enquanto na Pró-reitoria de Assistência Estudantil – Proest a atribuição é cuidar da permanência e por fim a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Propesq tem a atribuição de gerenciar os programas de iniciação científica e bolsas de pesquisa. De modo que em não havendo um trabalho concentrado ficava ainda mais difícil para a universidade levar a sério a presença indígena em seu interior.

Eu expliquei ainda que não se tratava unicamente de má vontade ou de displicência das pessoas responsáveis por estes órgãos, talvez havia mesmo era a necessidade de a política ser feita sob outros moldes e para isso seria necessário, para começar, que houvesse na UFT um órgão que cuidasse unicamente disso, na perspectiva do que fora feito na Universidade Federal de Roraima.

Mas um assunto que inquietou mesmo os estudantes indígenas foi o preconceito. No campus de Palmas, e nos demais campi, eu pude notar que eles tinham muita razão nessa observação. Tem um texto de Oracy Nogueira (2006) que é muito elucidativo para ajudar nessa compreensão. Na ocasião, li alguns trechos desse texto com eles. Aliás, sempre que era possível, líamos alguns textos com a intenção de ajudar nossas reflexões. Segundo Nogueira, há preconceitos de marca, no caso do preconceito de cor, por exemplo, e o de origem, quando se estigmatiza a região de nascimento, entre outros aspectos.

Nesse caso, eu mesmo vi em diversas ocasiões que os estudantes indígenas, sobretudo em sala, nas que tive acesso, ficam parte do tempo sem muita interação. Um dia um estudante me relatou uma história. Estava ele numa aula de Direito Constitucional, a professora determina que se façam grupos. Nesse momento ele se vê em apuros. Ficou esperando para ver se alguém o convidaria. Nada. Ele sai em direção a um grupo que considerava ser mais acessível. Uma garota desse grupo se volta para ele e diz que ele é muito fraco para estar no grupo e que isso pode prejudicar o grupo. Ele disse que saiu dali com vontade de chorar.

Esse caso foi dito também na reunião havida na Casa de Estudantes Indígenas. Por isso, um dos assuntos mais recorrentes nas conversas era sempre o preconceito. Segundo o que considera Oracy Nogueira,

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (2007, p. 292).

Retomo aqui este texto porque no dia-a-dia e nas reuniões em que pude participar, notei que havia uma dupla identificação, de um lado os estudantes têm de ser vistos como índios, de outro tem de ser também iguais, digo, tem de ser como os demais. Não há a menor possibilidade de serem como vivem com o seu povo. Esse argumento pode até parecer frágil, porque a rigor ninguém pode se comportar na universidade como se comporta em sua própria casa. Todavia, esse fato de ser um outro, que tem uma outra forma de estar no mundo é em muito vilipendiada no cotidiano da universidade. E uma das formas de solapar essas pessoas é o preconceito. Por isso, seria oportuno lembrar o que explica Rita Laura Segato. Para esta autora,

É que as classes, enquanto grupos de sujeitos inseridos de forma particular no sistema produtivo e, portanto, enquanto sujeitos, dotados, em teoria, de mobilidade, se transformam em grupos de sujeitos marcados, isto é, inscritos por traços indelévels, percebidos como orgânicos ou determinados por uma natureza, que exibem sua localização na escala social e sua ancoragem em posições estruturais. As posições, enquanto afloramento de relações estruturais tem rosto (SEGATO, 2005, p.10).

Partindo desse debate das formas de preconceito, retomo aqui o início desse texto, quando falei dos eventos simultâneos. Toda vez que eu andava com os estudantes indígenas pelo campus de Palmas, e na minha viagem aos campi eu também notei que a comunidade acadêmica, como é assim chamada na universidade, constrói um traço de diferenciação. Esse traço pode servir para reforçar a presença indígena na universidade, e esse é um lado positivo. Todavia, também percebi que nesse traço há alguns itens de desqualificação, de negação do outro e no limite há uma resistência a humanidade dos estudantes indígenas.

Nesse sentido, as falas sobre os índios vindas de alguns professores, alunos e trabalhadores administrativos com os quais pude conversar, é comum as opiniões sobre o desinteresse, uma certa preguiça, falta de vontade de estudar, e outros impropérios. Como minha pesquisa não tinha esse alvo, escutei essas coisas mais no sentido de falar informalmente, mas pude notar como são percebidos, os estudantes indígenas, por essa comunidade. Talvez num outro momento seria importante me ater mais a esse ponto.

Tomando então, algumas categorias presentes nesse preconceito narrado por eles e de algum modo visto e percebido por mim, passo a falar sobre a noção de conhecimento e de

humanidade. Essas duas categorias que de algum modo também são palavras inscritas numa dada concepção de mundo podem auxiliar a compreensão desse fato que é o preconceito. Como pude notar, é muito comum a alguns estudantes, especialmente nos cursos mais concorridos e por isso mesmo mais elitizados, um pensamento corrente de que os estudantes indígenas pertencem a um nível inferior. Esse tom de inferioridade é sempre aludido sob o manto da noção de conhecimento e daí descamba para a noção de humanidade.

Não estou afirmando com isso que o preconceito atesta por si mesmo que os índios não sejam seres humanos. O que notei é que, como índios, são tidos como seres humanos, todavia deveriam, conforme esse discurso, ficar restritos às suas aldeias, uma vez que na universidade ocupam as vagas de quem historicamente entende que somente as elites poderiam ocupar.

Por isso, principalmente, vou abordar essas duas categorias. Mas é claro que há ainda muitas outras, como as mais variadas formas do preconceito lingüístico, a negação velada do outro, a noção de inteligência associada à cor ou a etnia e ao *status quo*. Nesse sentido, a partir dessas duas noções, a de conhecimento e de humanidade, percebi mais claramente como está impregnado o preconceito.

8.1.1 A noção de conhecimento

Para abrir essa discussão, quero dizer que imbricada na noção de conhecimento está a noção de uso da língua. Se um determinado ente utiliza a língua com certa desenvoltura, ou num tom oficial, como diz Pierre Bourdieu (2008), passa uma dada credibilidade. Todavia, se esse uso é feito sem as devidas marcações gramaticais a tendência do discurso é cair no descrédito.

Isso é uma forma de preconceito. Marcos Bagno (2000) chama esse forma de estigmatização de preconceito lingüístico. Para esse autor, as formas de impor um tipo de ser da expressão lingüística geram o preconceito. Daí que é comum às pessoas tomarem por parâmetro de inteligência, de educação e de desenvoltura o modo como se utiliza a língua. Isso acontece porque “o preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2000, p.9).

Desse modo, os estudantes indígenas sofrem rotineiramente essa forma de preconceito. Tanto ouvir deles, recorrentemente, que se sentem com medo de escrever quanto também sentem medo de falar em público. Alguns, no início das conversas, diziam que era um traço de timidez. Todavia, no curso das conversações percebi que não se tratava de timidez e sim de

uma dificuldade substancial de expressão. Dificuldade porque a expressão deles, se feita num ambiente de sala de aula, por exemplo, seria inevitavelmente corrigidas.

Para Bagno há uma “a prática milenar de confundir língua em geral com escrita e, mais reduzidamente ainda, com ortografia oficial. A tal ponto que uma elevada porcentagem do que se rotula de “erro de português” é, na verdade, mero desvio da ortografia oficial” (BAGNO, 2000, p 122). Daí que, se um texto ou uma fala já for visto sob a ótica do erro, há imbuída nessa estigmatização a lógica de que o conhecimento expressado também tem erros ou está simplesmente errado. Nesse sentido, perpassado pelo preconceito lingüístico, está também o preconceito com outras formas de saber.

O conhecimento se dá de formas distintas e não é porque uma sociedade se entende a si mesma como complexa, que regula uma gramática que por isso mesmo pode determinar o que seja o conhecimento. Para entender um pouco mais desse tema, tomei como ponto de partida uma explicação dada por Claude Lévi-Strauss (1997). Esse autor discute as possibilidades de entendimento das formas de conhecimento dos povos indígenas em relação os modos de entendimento próprios do mundo ocidental. Desse modo, percebi que não se pode simplesmente tecer considerações sobre as formas de conhecimento dos povos indígenas sem que se leve em conta as lógicas distintas.

De um lado, o mundo ocidental, racional e fragmentário, que parte do conceito para a estrutura e de outro lado, uma perspectiva mais centrada no concreto. Isso parece pouco, dito assim conceitualmente, todavia aponta para uma complexidade, qual seja a de interação no dia-a-dia da universidade, esta sobremaneira ancorada unicamente nos ditames racionalistas.

Nesse sentido, também recorro a algumas palavras, que nesse texto as considero em similitude com as idéias tanto aquelas com as quais os autores trabalham e explicam os conceitos, quanto as idéias por mim percebidas ao longo de minhas observações com os estudantes indígenas. Dentre estas palavras destaco, pensamento como possibilidade de também significar conhecimento; aprendizagem e interação como sendo atividades que dependem de outras etapas anteriores.

O pensamento, isto é, as formas de estar no mundo, das sociedades denominadas de primitivas, como é, por exemplo, o caso das sociedades indígenas, não é uma forma balbuciante da ciência, é apenas um tipo diferente de “construir o conhecimento”, como diz Cláude Lévi-Strauss que, entre outras coisas, rompeu com essa perversa tradição intelectual que tem os povos sem escrita como primitivos. Nesse sentido, para Lévi-Strauss (1997) não existe apenas um, mas dois modos diferentes de pensamento científico. Aqui tomo então essa

noção de pensamento científico e equiparo ela ao que aqui considero simplesmente conhecimento.

Porque para Lévi-Strauss (1997) há o conhecimento que segue a sistemática da ciência ocidental e aquele que segue a lógica, denominada de ciência do concreto. Ainda assim ambas as formas têm o mesmo objetivo, a saber: é permitir ao homem a experimentação e o conhecimento do mundo. Desse modo, aquilo que a ciência ocidental tem considerado ilógico é apenas uma outra lógica usada para entender o mundo, para estar no mundo e por isso mesmo é um outro modo de ser.

Por isso, a ciência do concreto é o estrato a partir do qual Lévi-Strauss deu o nome de Pensamento Selvagem. Esse Pensamento Selvagem não se refere apenas a lógica de pensamento dos povos ditos primitivos, mas a toda lógica de pensamento que não segue a sistemática da ciência ocidental, necessariamente praticada na universidade ou a partir dela. Como se trata, portanto, de duas formas distintas de organizar as idéias de modo que enquanto o pensamento científico parte da teoria para construir a prática, a ciência do concreto parte da prática para construir a teoria, aqui se instala, como eu vinha dizendo, o limite da interação entre os estudantes indígenas e a universidade.

Porque, como explica Lévi-Strauss, os estudantes indígenas se baseiam no percepto, ao passo que o pensamento científico, da universidade, se baseia no conceito. Essa distância parece pequena, olhando de fora. Todavia, numa aula de química, de cálculo ou de filosofia a maioria dos estudantes indígenas disse que é difícil entender o que professor explica. Faltam as referências, faltam palavras (léxico) de apoio, e daí não é possível partir do conceito para criar as estruturas.

Ressalto aqui essa explicação porque “o pensamento selvagem não distingue o momento da observação e o da interpretação” (LÉVI-STRAUSS, 1997. p.248). Desse modo, no modelo didático da universidade, os cursos se dão segundo leis que normalmente dissociam observação e interpretação. Porque de um lado, a observação não é coisa muita valorizada, salvo em aulas de laboratórios, já a interpretação é tida como uma condição indispensável ao trabalho acadêmico, todavia, para quem a interpretação está associada à observação ter de levar a termo uma análise conceitual e interpretativa se torna uma barreira quase intransponível.

Lévi-Strauss, argumenta ainda que “o pensamento selvagem tem um prodigioso apetite de lógica. Ele quer explicar tudo, integrar tudo, e por isso ele é capaz de construir sistemas de uma fantástica complexidade, como os mitos” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 140). O mito é ao mesmo tempo uma história contada e um esquema lógico, que o homem cria para

resolver problemas que se apresentam sob planos diferentes, integrando-os numa construção sistemática, que apesar de falhar no sentido de dar poder sobre o meio natural, dá ao homem a sensação de que ele entende o universo.

Essa concepção de mito ajuda a entender que o conhecimento não - científico, este próprio das sociedades não ocidentais, como as sociedades indígenas, tem uma baliza, isto é, opera numa dada lógica, todavia, o nivelamento feito na universidade desconsidera esse saber, e mais, os torna subalternizados dentro de uma única lógica, a da cientificidade.

Nesse mesmo sentido, Wagner Roberto do Amaral (2010), que desenvolveu uma tese de doutorado analisando o ingresso de estudantes indígenas no Paraná, observa que o preconceito é tema recorrente nos relatos a que teve acesso. Para Amaral além desse nivelamento, há na universidade uma noção de que

Os parâmetros de bom desempenho acadêmico estão marcados pela homogênea, elitizada e fantasiosa idéia de um estudante padrão possivelmente branco, classe média, cristão, organizado, com tempo disponível para estudar e pesquisar e que deva responder a um conjunto de conhecimentos e habilidades escolares, automaticamente previstos por faixa etária, série, disciplina, dentre outros (AMARAL, 2010, p. 345-346).

Para tornar esse aspecto mais sutil, isto é, para que a dominação e o jugo do preconceito fiquem meio que diluídos, a universidade, como instituição, age como explicou Rita Laura Segato (2005): inclui o diferente com a missão de que esse diferente se torne um igual. E uma das formas de negar a diferença é partir da premissa de que todos são iguais, especialmente porque se assim o for, todos devem aprender igualmente os conteúdos ministrados.

Nesse sentido, também, é importante trazer a tona os trabalhos de Edilberto Waikairo Marinho Xerente (2010) e Rui Carlos Brurêwa Xerente (2010) os quais apontam também que os jovens indígenas passam por percalços ao ingressar na universidade, que há um conflito entre os saberes difundidos pela universidade e os saberes trazidos da aldeia. Segundo Edilberto Waikairo Marinho Xerente (2010), quando perguntou a alguns estudantes universitários sobre a chegada na UFT recebeu como resposta que “não era tão fácil como se esperava, enquanto que 2 respostas foram que não faziam a mínima idéia sobre o que era a universidade” (XERENTE, 2010. p.7).

Já no texto de Rui Carlos Brurêwa Xerente (2010) além de constatar algo semelhante aos conflitos narrados Edilberto Waikairo Marinho Xerente, há também um certo impacto da concepção escolarizada de mundo no pressuposto desinteresse dos jovens, “por isso concordo

com os anciãos que seria muito importante que todos os rapazes e moças conhecessem as nossas pinturas e festas de nomeação masculina e feminina” (XERENTE, 2010, p. 8).

Tanto nos textos desses dois estudantes quanto no dia-a-dia de minhas conversas com os demais estudantes indígenas é perceptível a dificuldade de transitar entre esses dois mundos, de um lado a dificuldade de estar na universidade, nesse caso a UFT, e de outro a de continuar a cultura ancestral. De algum modo, esse dilema é também, como pude perceber um falso dilema. Primeiro, porque como nos explica Lévi-Strauss (1997), há uma diferença muito mais fundamental que distingue em principio os estudantes indígenas dos demais estudantes: a lógica do concreto.

Para se ter uma idéia dessa dimensão da percepção dos estudantes indígenas, notei no cotidiano da universidade a imensa dificuldade na interação deles com os demais estudantes. Em partes, como já anotei anteriormente é devido ao forte impacto do preconceito, principalmente nos moldes em que explica Oracy Nogueira (2006). Mas também essa dificuldade de interação se dá porque, como assinalou Edilberto Waikairo Marinho Xerente (2010), além de ser difícil permanecer na universidade uma parte dos estudantes indígenas não tem a mínima idéia do seja uma universidade. Disso resulta um complicador: como se sentir inserido, ou melhor, incluído? Uma das falas mais recorrentes entre os estudantes indígenas é que a universidade se coloca como uma coisa boa, inevitável, que se eles, os estudantes indígenas, persistirem, a despeito de tudo, vão conseguir vencer.

É daqui que emerge um dos preconceitos mais comuns contra os estudantes indígenas e abertamente comentado e reiterado nos corredores da universidade: a falta de perseverança. Como expliquei antes, a noção de conhecimento para os povos indígenas está mais para a observação que propriamente para a interpretação, todavia, essa lógica do concreto, não é de todo entendida nas práticas educativas e a partir daí é comum que os estudantes indígenas sejam vistos como desinteressados. Nesse caso, duplamente desinteressados, porque como retratam Edilberto Waikairo Marinho Xerente (2010) e Rui Carlos Brurêwa Xerente (2010) na aldeia os estudantes universitários são vistos como pouco interessados na cultura ancestral.

Além desse imaginário pautado no preconceito, tem ainda a forte presença do discurso de melhoria de vida que, aliado ao discurso da perseverança, cria uma noção de inevitabilidade, isto é, não é possível ficar fora da universidade. Disso resulta que, de um lado, ir a universidade é bom, mesmo de que jeito for, e de outro, os desinteressados, os preguiçosos e os que nada querem é que desistem. Esse conjunto ideológico reforça os preconceitos, especialmente aquelas modalidades de preconceito explicadas por Oracy Nogueira (2006).

A esse respeito, Mariana Paladino (2009) fala que esta melhor perspectiva de vida é

Poder alcançar o mesmo patamar que os brancos. O fato de aprender português e estudar no meio deles representa e garante mesmo (...) uma situação de melhoria, nas suas palavras, um progresso, a possibilidade de ser alguém na vida, de ter um futuro. O “estudo” aparece como o meio mais seguro de chegar ao nível alcançado pelos não-indígenas, tanto no que respeita à posse de conhecimentos e bens materiais, quanto às funções e aos cargos destacados que eles ocupam (p. 2).

Juntados o discurso de melhoria de vida com a idéia de perseverança, a presença dos estudantes indígenas na UFT é um fenômeno complexo para ser compreendido assim de imediato. De um lado, algumas coisas estão mais explícitas, como é o caso do preconceito, já outras são de difícil visualização, dentre estas, diria que a noção mesma de igualdade tantas vezes facilmente colocada no mesmo patamar da noção de equidade, a pouca importância dada ao fato de que há na universidade outras formas de estar no mundo, como eu disse sobre os eventos simultâneos, a Assembléia Indígena e a Zootec.

Daí que dentro ainda do significado do que seja conhecimento, decorre daí o preconceito tanto de origem quanto de marca, conforme fala Oracy Nogueira (2006) e as dificuldades de aprendizagem sempre associadas à falta de conhecimento, que também é corrente nos corredores da UFT que os estudantes indígenas chegam à universidade sem nenhuma base.

Num relato feito por alguns estudantes indígenas é possível verificar de modo inequívoco essas noções de preconceito a que me refiro aqui. Para Avanilson Karajá (2009) o preconceito contra os estudantes indígenas é o que mais o incomoda. “O que me deixou mais triste quando entrei na universidade é o preconceito contra os estudantes indígenas (...) nós somos vistos como incapazes perante os colegas, porque o índio tem muita dificuldade em se expressar em língua portuguesa” (KARAJÁ, 2009, p. 30).

Há além desse fato, como expressado aqui por Avanilson Karajá, os problemas relativos às condições de vida na cidade. A casa de estudantes, chamada Casa de Estudantes Indígenas, como já me referi em outros momentos, é um outro tópico.

Eu moro com dezoito colegas indígenas, em uma casa cedida pelo Governo do Estado. Infelizmente, todos os meses nós temos que peregrinar pelas secretarias pedindo cestas básicas, porque a Funai não nos dá assistência. Quando acaba o gás, geralmente estamos sem dinheiro, então nós fazemos um fogãozinho caipira, feito de tijolos, e nossa lenha é jornal velho (KARAJÁ, 2009, p. 31).

Ora, nesse relato tanto as questões relativas ao preconceito quanto aos problemas com a manutenção das necessidades vitais nos mostra como o discurso da perseverança é violento. Ainda que o estudante sofra toda sorte de maus tratos, dentro e fora da universidade, ele deve se ater apenas ao fato de que se ele está na universidade, deve ficar agradecido.

Nesse mesmo sentido, Amaral (2010) demonstra no seu trabalho que há também os problemas de timidez e de formação escolar.

Muitas expressões de preconceitos evidenciadas pelos colegas e professores não indígenas e percebidos pelos entrevistados motivam-se ou incorporam-se diante da frágil escolarização básica dos estudantes indígenas universitários, provocando e sendo provocados, muitas vezes, pela timidez e vergonha de se manifestarem em grupo, ocasionando a redução das notas médias quando a avaliação é grupal. O preconceito ao indígena está associado intimamente ao seu desempenho como estudante universitário, principalmente diante dos limites no domínio de conhecimentos escolares básicos, conforme explicitado anteriormente. A avaliação do desempenho acadêmico se revela um mecanismo perverso de fomento à discriminação, ao preconceito e ao autopreconceito (p. 344).

Amaral (2010, p. 351) também explicita que nos cursos mais concorridos e de maior prestígio social o preconceito aos estudantes indígenas é ainda maior. Essa mesma situação eu presenciei na UFT. Nas minhas observações ficou nítido para mim que o grau de rejeição é infinitamente maior que nos demais cursos. Notei também que nesses cursos há formas mais sutis de preconceito, tendendo especialmente para uma certa impessoalidade quando se evoca o discurso do mérito, uma vez que o ingresso dos estudantes indígenas se dá por meio das vagas reservadas.

Além dessas observações aqui elencadas, não posso deixar de considerar, conforme explicita Nildo Viana (2002), que para a universidade o conhecimento é também compartimentado a partir da divisão social do trabalho. Para esse autor, “as universidades são instituições que possuem como principal objetivo formar força de trabalho especializada, ou seja, especialistas. Ela se organiza institucionalmente a partir da divisão do trabalho intelectual e a reproduz” (VIANA, 2002, p. 2).

Nesse caso, o conhecimento produzido na universidade já não é visto como um saber, digo, não se trata de uma experiência a ser repassada a outras gerações, antes, trata-se fundamentalmente de uma mercadoria. Conhecimento, nesse sentido, é uma mercadoria. Daí que, “o processo de formação significa, no fundo, um lento processo de internalização de valores, linguagem, idéias” (VIANA, 2002, p.2).

Aqui se percebe que a noção de conhecimento aludida e valorizada na universidade é excludente, porque exclui o que não é considerado científico. Além disso, é preciso dizer que mesmo essa noção de conhecimento não é unânime na vida universitária. Porque as tradições científicas de que fala Viana (2002) concorrem entre si e quanto maior o prestígio de seus membros tanto mais essa tradição terá *status* na sociedade.

Também como diz Maurício Tragtenberg (2002) é preciso que se tenha em mente que a “universidade não é algo tão essencial como a linguagem; ela é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação. Não é uma instituição neutra (...). Para obscurecer

esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber “objetivo”, acima das contradições sociais” (TRAGTENBERG, 2002, p. 1). Ora, assim, o conhecimento, como fim último da universidade já não é também neutro, uma vez que o desenvolvimento desse conhecimento é motivado sem neutralidade.

Porque o determinismo mecanicista de que fala Boaventura de Sousa Santos (2009), é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional. Isso significa também que as motivações de causa e intenção para o conhecimento científico não tem a mesma possibilidade de convivência que no senso comum. As leis da ciência moderna “são um tipo de causa formal que privilegia *o como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas” (SANTOS, 2009, p. 64).

Depois de haver discutido ainda que de modo breve as implicações da noção de conhecimento praticada na universidade em relação aos outros modos de saber dos estudantes indígenas, passo a falar mais especificamente sobre a noção de humanidade.

8.1.2 A noção de humanidade

Parece uma obviedade falar de humanidade quando se trata de uma universidade. Afinal, os frequentadores são seres humanos. Ora, ao longo de minhas observações pude notar que essa pretensa obviedade não é de todo muito comum. Primeiro, porque há um modo, mais ou menos típico, de ser, isto é, a existência humana, os modos de ser dentro da universidade (e talvez também fora dela) seguem uma proposta muito estrita, eu diria até mesmo prescritiva.

Nos eventos que relatei na abertura desse texto, havia algumas coisas muito elucidativas. Enquanto na Assembléia Indígena as pessoas tinham no corpo suas credenciais, na Zootec apresentavam uniformes (camisas e camisetas, botas ou sapatos, calças jeans, crachás). Até aqui pode parecer apenas formas distintas de organizar eventos. Todavia, a noção de corpo para ambos é diametralmente oposta. Nesse fato está também implícita uma forma de ser, ou seja, há noção distinta segundo a qual essas pessoas se organizam e que a partir dessa noção se explicam no mundo. Se um indígena pinta o corpo ele o faz porque uma significação, assim tanto o corpo quanto o significado desse corpo pintado são compartilhados dentro da Assembléia Indígena. Já as vestimentas e indumentárias utilizadas pelos participantes da Zootec anunciam uma determinada noção de mundo e de corpo. Nesse caso, é um molde talhado no que se chama comumente de cultura country.

Por isso, para que seja possível uma argumentação mais afeita aos fatos que eu percebi, parto de dois marcos principais. Um, o texto *Humanidade e Animalidade* (1995) de

Tim Ingold e o outro é a noção de perspectivismo, do livro *a inconstância da alma selvagem* (2006) de Eduardo Viveiros de Castro. No texto de Ingold há, por assim dizer, um plano mais conceitual, principalmente porque se trata de um texto de certo modo curto, todavia denso. Já no texto de Viveiros de Castro há algumas explicações sobre como a perspectiva do corpo também nos remete ao modo como o corpo é percebido.

Nesse caso, as palavras *corpo* e *humanidade* podem se entrecruzar e com isso ambas as palavras aqui nesse texto convergem para o mesmo sentido: como se dá a noção de humanidade. Segundo explicação de Ingold “há tantos padrões de humanidade quanto diferentes maneiras humanas de existir e que não há fundamento algum - senão o puro preconceito - para atribuir autoridade universal a qualquer conjunto de padrões” (INGOLD, 1995, p. 3).

Porque o poder legitimador da noção ocidental de humanidade é contemplado nas vestimentas e não na ausência de roupas. “O estatuto do humano no pensamento ocidental é essencialmente ambíguo: de um lado, a humanidade (*humankind*) é uma espécie animal entre outras (...); de outro, a humanidade (*humanity*) é uma condição moral” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p.181).

No primeiro caso, o humano, como espécie animal inclui a animalidade, já no segundo caso, como condição moral, exclui os animais. Ora, dentro da lógica da moral é que está explicada a validade das vestimentas. Porque o estar nu representa, nesse sentido, uma negação da moral. Ainda que o corpo do indígena não esteja de fato nu, está, antes, vestido, mas com outras vestes, porque a ênfase dada na construção social do corpo “não pode ser tomada como culturalização de um substrato natura, e sim como produção de um corpo distintivamente humano” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 388). Ou seja, uma marcação no corpo, com uma pintura, por exemplo, significa menos um desejo de desanimalizar, como nas palavras de Viveiros de Castro (2006), que o de particularizar um corpo demasiadamente genérico.

Nesse caso, mesmo que o corpo humano seja visto como lugar da confrontação entre humanidade e animalidade não é assim porque carrega uma natureza animal, que como diz Viveiros de Castro (2006) deve ser, por isso mesmo, controlada pela cultura. O corpo é “o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo o objeto por excelência, aquilo que se dá a ver a outrem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 388).

Tomando essa idéia de que o corpo humano é aquilo que se dá a ver, é que considero importante comparar aqui essas duas noções de humanidades. Ora, devo dizer especialmente que tenho tratado aqui a partir de dois eventos pontuais e que no dia-a-dia da universidade

essas diferenças são menos explícitas. No entanto, nas minhas observações com os estudantes indígenas notei como esse tema da perspectiva é importante e como ele é fundamental para a compreensão da presença dos indígenas como estudantes.

Eduardo Viveiros de Castro (2006) explica que o perspectivismo é um tema capital para compreensão das cosmologias ameríndias. Para esse autor, o corpo é um conjunto de maneiras ou modos de ser, daí que a noção de humanidade perpassa pelo corpo. Por isso, estou considerando nesse texto essas explicações de Viveiros de Castro. Nesse sentido, então, é que observei também os estudantes indígenas. Percebi, com isso, que parte do preconceito que está cristalizado nas práticas da universidade também diz respeito à noção de humanidade. Digo práticas da universidade porque, como expliquei anteriormente, a sala de aula, lugar privado e de acesso restrito, é a única possibilidade de o estudante receber formalmente o conhecimento e também de fazer as aferições de quanto é que foi por esse estudante aprendido.

Daí que se há alguma diferença, que normalmente é tida como sendo de conhecimento, esta tende a passar ao largo porque há um discurso poderoso e violento que se ancora na perseverança. Desse modo, não se leva em conta que há no interior da universidade pessoas com perspectivas distintas. Ou deliberadamente se ignora essa pluralidade. E para além dessa lógica perversa de considerar a perseverança um valor essencial, atesta-se que há um tipo de humanidade capaz de vencer os obstáculos, de persistir. Com isso, todos os que não suportam as provações são tidos como fracos, logo não são dignos dos diplomas que afinal, segundo essa noção, devem ser conferidos aos mais fortes.

Numa calourada indígena, evento realizado no início do semestre letivo e que serve para recepcionar os alunos novatos, muitos estudantes indígenas se pintam conforme seu povo, cantam, dançam em roda, empunham o maracá, soltam risadas largas, andam sem as roupas que tem de usar no dia-a-dia da universidade. Há alguma platéia, normalmente estudantes mais engajados em movimentos sociais, em sua maioria de cursos menos elitistas ou algum ou outro colega de curso dos estudantes indígenas, mas no geral muito pouco em relação ao quantitativo geral de estudantes, nesse caso, do Campus de Palmas.

Num desses eventos, a imprensa veio, fez uma cobertura, porque segundo as regras de pautas das empresas de televisão, índio é um assunto que vende, dá audiência. Nesse dia, pude ver como alguns estudantes, em grande parte brancos e dos cursos mais elitizados, porque a festa ocorreu perto dos prédios desses cursos, reagiam ao ver aqueles outros estudantes ali, brincando, cantando e rindo alto.

O olhar era de espanto, uma certa repulsa, um olhar de afastamento talvez pela quase nudez do corpo, um semblante de menosprezo. Ali compreendi que havia, como também observei nos eventos da Assembléia Indígena e d Zootec, uma distinção fundamental: a noção de humanidade. Como para uns a humanidade é, sobretudo um estado moral, para os estudantes indígenas o fato de estar ali pintados e dançando temas como a Dança da Cobra, por exemplo, transcende ao conceito de humanidade como estado moral. Porque nesse caso, os gestos da cobra, imitados na dança, só podem ser entendidos dentro de uma dada perspectiva, a saber: a de que humanos e não humanos tem corpos de mesma base.

Nesse sentido, explica Viveiros de Castro (2006), o modelo do corpo são os corpos animais, porque não há animais que deixando seu corpo animal vistam-se de uma roupa humana, isto é, de um corpo humano, antes, é o contrário, são os humanos que vestindo as roupas animais tornam-se animais e estes despidos de suas roupas animais passam a ser como humanos.

Ora, no momento da dança era visível que os estudantes indígenas estão adentrando num outro espaço, ainda dentro do espaço da universidade, todavia, aos que por ali passavam e franziam a tez, era notório que ignoravam a riqueza daquele momento. E justamente esse fato, o da ignorância, é que chamo aqui a atenção. Porque como os que ignoram normalmente o fazem dentro de uma lógica etnocêntrica, é possível que a opinião desse grupo classifique as atividades ali desenvolvidas como sendo coisa exótica.

E dessa classificação, muito facilmente saiam coisas do tipo: *que dança é essa?* Escutei alguns perguntarem com um certo desdenho; *será que isso é coisa de índio?* Perguntou depois um estudante a uma colega que prestigiava a festa; *estudar que é bom esse povo não quer!* Exclamou de longe uma pessoa, que não dava para saber, naquele momento, se era professor, funcionário ou estudante; *nossa, não sabia que ainda tinha índio que andava pelado!* proferiu um rapaz, alto, branco, de olho verde, bem vestido e com uma bolsa sobre os ombros, que havia parado de sua caminhada para ver a festa.

Foram tantas as piadinhas ouvidas que não será possível me recordar de todas. Eu filmei esse evento, algumas dessas coisas captei na lente da câmera, outras ouvi de longe. Todavia, como aqui estou falando mais diretamente da presença dos estudantes indígenas, pude notar que há um fosso entre a noção de humanidade aceita e validada na e pela universidade e as outras formas de ser, outras maneiras de estar no mundo. Talvez aqui resida de fato uma das bases do preconceito tantas vezes reclamado pelos estudantes indígenas. Como demonstrado por essas frases citadas acima, há um sentido oculto nelas, ou como diz

Dominique Maingueneau (2008) já citado anteriormente, o discurso evidencia muito das intenções, das artimanhas e dos interesses, sobretudo as veleidades da subalternização.

Digo isso porque, de um lado há nos corredores e também à boca pequena um discurso de que uma parte dos índios, isto é, dos estudantes indígenas, não são capazes de levar o curso a termo por falta de conhecimento, de outro lado, numa manifestação, mínima que seja, dos modos de vida de suas origens, causa um certo estranhamento, especialmente tendo em vista a publicização dada ao corpo, uma vez que na universidade admite-se silenciosamente, como acordo tácito, a hipocrisia típica do mundo ocidental, a de negar o corpo. Isto deixa evidente que há, como tentei argumentar nesse texto, dois problemas capitais em relação à presença indígena na universidade, no caso, a UFT: o não reconhecimento e a não aceitação dos saberes trazidos e nem uma aceitação dos corpos, portanto, da maneira de ser desses estudantes, da humanidade deles.

Além de o preconceito ter essas expressões, Tim Ingold lembra que ainda a tese gradualista,

Eivada do pressuposto de que os únicos padrões verdadeiros e universalmente aplicáveis são aqueles adequados a nossa própria sociedade. Em algum ponto remoto da escala de gradações que culminou no "homem civilizado moderno" - superiormente inteligente, cientificamente esclarecido, conscientemente liberado e, obviamente, macho (1995, p. 5).

Sendo, então, justamente essa pressuposição de superioridade do homem ocidental e portanto sua humanidade é que se dá o juízo desse sobre os demais modos de ser, sobre as outras maneiras de estar no mundo. Logo, ao ser que está sob a vista de quem se considera melhor, resta a esse ser procurar se adequar ao modelo. Esse processo pode acarretar uma postura de autodepreciação.

Esse fato é também notado por Amaral (2010). Para esse autor, é preciso se atentar para a questão da autodepreciação, isto é, como há um modelo de ser, uma maneira de estar no mundo, em suma, uma humanidade desejada, é possível que os estudantes indígenas tomem como baliza esse modelo. Na ânsia de tornarem-se iguais a esse outro idealizado e parâmetrado, “é possível que os estudantes indígenas passem a incorporá-los como verdade e como balizadores que definem a sua identidade como sujeito escolarizado, quando não, como próprio sujeito” (AMARAL, 2010, p. 346).

Por isso, antes mesmo de a universidade discutir o sucesso acadêmico, a permanência, as formas de ingresso ou outras políticas, deveria mesmo se ater as particularidades de cada povo indígena representado pelos estudantes, deveria produzir um interação mais plural para que os estudantes ainda sob os dogmas da estigmatização fossem capazes de olhar o outro

com o devido respeito. Esse deveria ser o comportamento da universidade, porque se no maior e mais importante campus da UFT eu presenciei isso, que ainda assim tem a maioria dos estudantes indígenas matriculados, nos demais campus, sobretudo os menores, como Miracema, Tocantinópolis e Gurupi, os estudantes ficam de fato invisíveis, dada a impossibilidade de se fazer ver. No segundo maior campus, Araguaína, a situação é duplamente preocupante, porque nesse campus a maioria de estudantes indígenas é mulher, por isso sofrem preconceito por ser mulher e índia ou por ser índia e ser mulher.

Tomando como similitude a massificação e hegemonia de uma forma de ser, de um modo de estar no mundo, de uma humanidade prevista e ensejada como a desejável, e a presença de outras formas de humanidade é possível, então considerar que além de o estudante indígena ser um outro que é no limite apenas tolerado, também é um estranho, isto é, é um estrangeiro. Porque na cidade é um estranho e como o campus da universidade é quase sempre na ou perto da cidade, também o é nesse ambiente. No caso da UFT, mesmo no Campus de Tocantinópolis em que o povo Apinajé mora a não mais que 18 quilômetros da cidade, os estudantes não se sentem num ambiente conhecido, conforme eu observei e me foi também relatado.

Essa condição de estrangeiro também foi observada por Amaral (2010). Desse modo, quero tomar aqui a noção discutida por Amaral como expressão da maneira de ser dos estudantes indígenas, posto que não são reconhecidos como os demais estudantes, logo passam a ser estrangeiros e como observa Amaral há nessa palavra toda sorte de depreciação, especialmente os de rebaixamento da identidade e das formas de ser.

Considerar a construção da categoria estudante indígena universitário e por consequência, a sua condição estrangeira para as sociedades não indígenas, fundamentalmente as que convivem no meio urbano e universitário, significa reconhecer as relações por eles estabelecidas e que lhes conferem identidade e semelhança. Sentir-se estudante indígena provoca, dessa forma, a esse acadêmico, sentir-se índio em meio à hegemônica, homogênea, majoritária e massificada presença social e cultural não indígena na cidade e na universidade. Essa hegemônica homogeneidade está associada à massificada e estereotipada imagem indígena construída historicamente nesses ambientes e, principalmente, pelos processos de escolarização e pelos meios de comunicação de massa (p. 384).

Desse modo, então, é possível perceber que a presença dos estudantes indígenas na UFT é a só tempo uma *coisa em si*, porque existe a presença, quanto uma *ausência em si*, porque existem mecanismos de invisibilização desta presença.

8.1.3 Da noção de igualdade e equidade

Começo essas reflexões trazendo uma citação de Boaventura de Sousa Santos (2003), na qual o autor diz o seguinte: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p.56). Estou partindo dessa frase porque, como explica Santos, é preciso ter uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Desse modo, há a necessidade de reconhecer que os povos indígenas são anteriores a nossa noção de direito, de cidadania, de justiça social e outros termos que daí decorre. Por isso, é muito difícil entender a noção de *igualdade* numa perspectiva em que o ente a ser tornado igual é anterior mesmo ao que se tem por igual.

Tendo em vista isso, nessa parte do texto, reitero que a presença dos povos indígenas é um dado que antecede a nossa própria noção de *Estado brasileiro*. “Os povos indígenas são anteriores ao Estado brasileiro. Esses povos foram objeto do processo de colonização instaurado no Brasil e, mesmo após a independência política, permaneceram sujeitos à *colonialidade do poder*” (COELHO, 2007, p.68).

Nesse sentido, é preciso reconhecer como problemática a postura que toma a categoria *desigualdade* como parâmetro para as políticas para povos indígenas. Porque como explica Elisabeth Coelho (2007) há uma atitude deliberada de negação, uma vez que a relação que os povos indígenas mantêm com o estado seja meramente formal e jurídica, porque em princípio determina como brasileiro todos que nascem em território brasileiro.

Nesse sentido, “o reconhecimento da organização social, dos costumes e da língua vai ser cerceado pela imposição de uma educação escolar, atrelada ao Sistema Nacional de Educação, que dispõe a realização do ensino fundamental em português” (COELHO, 2007, p.69). Considero esse argumento importante aqui para minha discussão, porque quando se discute a noção dos direitos é comum confundir, como explica esta autora, os termos compensação e afirmação. Nisso, é fácil tomar também a noção de direito como acesso a um valor antes negado. De todo modo, o que é explícito nessa questão é que o Estado brasileiro acaba agindo dentro de um prisma que oprime, porque nega em princípio.

Porque como afirma Elisabeth Coelho (2007), “as políticas públicas, a despeito da retórica de respeito à diversidade, continuam a ser elaboradas com base em uma concepção genérica de índio, reduzindo diferentes povos a uma mesma categoria” (COELHO, 2007, p.71). Por isso, como no caso aqui da UFT se verifica que essas políticas são produzidas à revelia desses povos, além disso, reforça a autora, desconsideram qualquer diagnóstico ou

informação sobre eles já produzidos. São construídas a partir do Estado que se afirma nacional.

Recorro, portanto, a Paulo Freire (1987) que explica a contradição implícita na negação do outro como um processo muito além de preconceito. Freire explica que é uma situação de opressão. Como estou considerando aqui nesse texto que as noções de conhecimento de humanidade dos estudantes indígenas são consideradas na universidade sob a perspectiva do preconceito, quero acrescentar também essa explicação de Paulo Freire, que tirei do livro *a pedagogia do oprimido* (1987). E partir disso dizer que, como se configura uma situação de opressão, a igualdade pressuposta já não é senão uma ilusão.

Por isso, esse aspecto da invisibilidade, da opressão surgida da violência, da negação deliberada do outro produz uma postura de superioridade da universidade e um estado de subalternização dos estudantes indígenas. Isso acontece porque no caso da universidade, há a entrada dos que a consideram como espaço de pertencimento, e a entrada dos *outros*.

Esses outros, no entanto, tem de *estar* na universidade não como entes em si, mas são constituídos como exceção. “Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 1987, p.16). Daí que, como não há o mínimo reconhecimento da noção de conhecimento nem tampouco a humanidade dos estudantes indígenas, é de supor que também já não há igualdade.

Daí que sabida dessa contradição existente no ato mesmo da presença, digo, na existência física do estudante indígena na UFT, é que pode considerar a dimensão dessa opressão. “Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela” (FREIRE, 1987, p. 25). Porque, como há um estado de negação, quer pelo preconceito, quer pela invisibilização, os que produzem o preconceito consideram-se unicamente como detentores da condição de humanidade.

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer conheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”... (FREIRE, 1987, p.25).

Esse estado de subalternização é também deliberadamente ignorado na universidade, no dia-a-dia, nas aulas, nas atividades administrativas. Porque a universidade, como instituição, ainda não foi capaz de rever ela mesma suas práticas. Sobretudo, quando estas práticas atestam a própria existência da universidade, isto é, a universidade é marcada pela

distinção, de modo que os que mais diplomas/títulos possuem são necessariamente os mesmos que decidem sobre todos os demais. Nesse caso, sempre que está na condição de *outro* é o estudante indígena, que é tratado conforme a deliberação daqueles que ocupam os mais altos cargos da hierarquia universitária.

A presença indígena na UFT aponta, além do que já aqui narrei, para um outro problema, o da produção de consenso. De um lado, o consenso é algo desejável ao modo de produção capitalista, como diz Hugo Leonardo Fonseca da Silva (2008). Digo isso porque a conformação do discurso, isto é, a padronização das atitudes e falas produz um certo sentido de que não há dissenso, de que as contradições são meros descontentamentos.

Como já acentuei anteriormente, o discurso da educação se torna um dogma dada a dificuldade de ser questionado. Nesse sentido, a “produção de argumentos ideológicos que objetivam justificar e produzir um consenso em torno da inevitabilidade, universalidade e imutabilidade da ordem social capitalista” (SILVA, 2008, p. 195) produz também a necessidade a inevitabilidade da educação.

É por isso, por exemplo, que a entrada dos estudantes indígenas na universidade, quer aqui na UFT ou em outra universidade, é vista, quase sempre, como uma política de igualdade, especialmente porque nesse caso traz um teor jurídico. Ora, mas no interior dessa ordem social, comentada por Silva (2008), igualdade não significa equidade.

A igualdade, como explica Ester Buffa (2000) tem a ver mais com a necessidade de tornar o trabalho uma mercadoria, uma vez que ao capitalista importa apenas comprar a força de trabalho. Tanto isso é fato que as bases da produção industrial capitalista é marcada, sobretudo pela alienação do trabalhador ao trabalho, ou seja, não são *as pessoas* que o capitalista contrata, antes, contrata apenas a força de trabalho, tanto é que na ausência ou impossibilidade de um determinado trabalhador, logo este é substituído.

Nicola Abbagnano (2007) explica que o termo “igualdade pode ser entendido como sendo a correlação de substituibilidade entre dois termos. Geralmente, dois termos se mostram iguais quando podem ser substituídos um pelo outro no mesmo contexto, sem que mude o valor do contexto” (ABBAGNANO, 2007, p. 617).

Já a equidade seria a possibilidades de que as diferenças fossem respeitadas no exercício da vida, de modo que as diferenças entre homem e mulher, por exemplo, seriam respeitadas no momento mesmo em que estes tivessem de exercer as mesmas atividades. De acordo com Ester Buffa (2000) na concepção capitalista não há possibilidade de um exercício de vida com equidade.

Nesse sentido, o valor de universalidade pressuposto na lei que rege o exercício da igualdade pode trazer ainda assim um axioma, digo, pode ser que no fato mesmo de impor a igualdade não se faça justiça. Por isso, a equidade seria “o apelo à justiça com o objetivo de corrigir a lei em que a justiça se expressa” (ABBAGNANO, 2007, p. 396).

Todavia, conforme explica Silva (2008) “o debate, encaminhado pelo pensamento hegemônico sobre os rumos da sociedade, afirma que não há alternativa e que é preciso subordinar todos e tudo aos imperativos do capital” (SILVA, 2008, p. 195). Desse modo, uma política de ação afirmativa/inclusão é vista necessariamente como um benefício, ou seja, um ato de justiça social. Porque como explica Silva (2008) há uma ideologia presente no capital que é apenas necessário, portanto, aperfeiçoá-lo, remodelá-lo, maquiá-lo, mas não superá-lo. Daí que instituir uma pauta que questionasse a pressuposta igualdade e impusesse uma agenda de debate acerca da equidade já seria quase uma utopia.

É por isso que a presença indígena na universidade deveria ser uma oportunidade para que se discutisse, por exemplo, os conceitos de igualdade e equidade. Porque além desses conceitos, há outros aí implicados. Nessa mesma direção, explica Silva (2008) que

os termos “cidadão” e “cidadania”, tal como os compreendemos hoje, são produto do processo de construção da sociedade capitalista. A ascensão do liberalismo como teoria do conhecimento ou como ideologia oficial, o desenvolvimento da razão iluminista e a crença no esclarecimento dos homens por meio da razão e, principalmente, o avanço das forças produtivas e das relações sociais de produção capitalistas constituíram a cidadania como termo que representa a condição humana de superação das amarras da antiguidade e sua elevação a sujeito de uma nova realidade (SILVA, 2008, p. 201).

É nesse sentido, especialmente, o alcance da igualdade, vista como modo de alcançar a cidadania, carrega em si a contradição inerente ao *status quo*, isto é, a igualdade aplaina as diferenças. Se a lógica mesma em que o estudante indígena ingressa na universidade é a competição, da divisão social do trabalho, ainda que de modo *igual* tenha acesso aos livros, às salas de aulas, ao ambiente universitário, aos professores, ainda assim não terá a garantia de que terá êxito. Isso porque, como o discurso recai sobre a necessidade de uma conquista individualizada se não houve êxito, é por culpa, unicamente do estudante.

A seguir, comento a presença indígena em algumas universidades federais no Brasil. Ao longo de minha pesquisa para compor a próxima parte do texto, percebi que na maioria das instituições havia esse discurso de que o acesso à universidade já representava um avanço dada às condições de igualdade de oportunidade.

8.2 Informações sobre a presença Indígena em Universidades Federais no Brasil

Nessa parte do texto, apresento algumas informações relativas ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior público federal. Vou apenas considerar aqui o ingresso em universidades públicas e dentre estas tomar apenas as universidades federais e/ou institutos federais, isto é, instituições federais de ensino superior IFES.

Parte dessas informações eu tive acesso na página do projeto Trilhas de Conhecimento (<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>), um site desenvolvido com o apoio do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED (www.laced.mn.ufrj.br), que por sua vez é mantido pelo Museu Nacional (<http://www.museunacional.ufrj.br>) e pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (<http://www.ppgasmuseu.etc.br>).

Além desses instrumentos, tomei também o texto de Rodrigo Cajueiro (2008). Esse autor foi um dos responsáveis pela pesquisa encabeçada pelo projeto Trilhas de Conhecimento. Em seu texto, Cajueiro explica como foram feitas as coletas de informação; reitera que os dados encontrados não representam de fato o quantitativo de alunos indígenas que freqüentam o ensino superior no Brasil porque nem mesmo os órgãos oficiais sabem desse número.

Por isso, minha tarefa foi a de olhar as páginas eletrônicas das universidades e institutos, e nisso percebi muitas coisas, sobretudo que as instituições trazem nos portais na internet um emaranhado de informações, muitas desconstruídas, outras incompletas. Encontrar informações sobre estudantes indígenas foi uma tarefa difícil. Por isso, estabeleci algumas estratégias: buscar por políticas de inclusão, de forma geral; depois, buscar por tipo de inclusão; daí, que grupos participam das políticas de ação afirmativa/inclusão.

Com essa estratégia, observei que na maioria das IFES há algum tipo de política de inclusão/ação afirmativa. Nas instituições situadas na região Sudeste, sobretudo, há mais resistências, porque mesmo que exista algum tipo de política de ação afirmativa, é aceita apenas em percentuais muito pequenos.

Já na região Sul há mais abertura, todavia não são todas as universidades e/ou institutos federais que estão abertos para a inclusão. Todavia, há instituições já mais consolidadas na região que se mostraram vanguardistas nesse tema.

No Nordeste é onde mais esse tema tem presença, sobretudo na Bahia, que, aliás, traz a bandeira da inclusão quase como emblema de política institucional. Principalmente porque as políticas de ação afirmativa no Nordeste são também políticas de cor, isto, há um forte discurso de afirmação da cor.

Na maior região do país, a região Norte, é tímida as ações de inclusão. Existem, mas

ainda ficam mais como políticas de atendimento sob demanda específica. Parece que não há um projeto mais sólido, ou poderia dizer que na verdade não há um projeto. Ainda assim, as reservas de vagas feitas, sobretudo nas universidades federais do estado do Pará, UFPA (<http://www.portal.ufpa.br/>) e UFRA (<http://www.portal.ufra.edu.br/>) parecem que demonstram um novo caminho. Mas essas reservas não trazem inseridas em si nenhum debate étnico ou racial, como se vê nas universidades federais do estado da Bahia, UFBA (<http://www.ufba.br/>) e UFRB (<http://www.ufrb.edu.br/portal/index.php>).

No Centro-Oeste é preciso dar destaque ao papel da Universidade de Brasília. Nesta universidade além de ter programas de ingresso em diferentes níveis de estudos, há também um debate mais efervescente sobre as políticas de ação afirmativa/inclusão.

A seguir apresento os quadros, divididos por região. Nesses quadros mantive, em todos, as mesmas variáveis de informação, sendo que começo identificando a Unidade da Federação – UF, o nome da universidade, o tipo de ação feita, uma breve descrição dos procedimentos dessa ação e o modo como se procede o processo seletivo.

No Quadro 1 trago a Região Sul. Nesse quadro temos universidades nos três estados da região. Como estou me atendo unicamente às IFES, percebi que nessa região há uma presença significativa de políticas de inclusão/ação afirmativa, especialmente em relação ao quantitativo de povos indígenas que habitam essa região.

UF	Universidade	Tipo de ação	Descrição	Processo Seletivo
PR	Universidade Federal do Paraná – UFPR http://www.ufpr.br	Vagas suplementares	7 vagas para indígenas residentes no Paraná	Vestibular Específico
SC	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC http://ufsc.br	Vagas suplementares	Para candidatos pertencentes aos povos indígenas, serão 5 vagas	Vestibular geral
RS	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM http://www.ufsm.br/	Vagas suplementares	Até cinco novas vagas para estudantes indígenas nos cursos em que houver demanda	Vestibular geral
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRG http://www.ufrgs.br/ufrgs/	Vagas suplementares	Oferta de dez (10) vagas suplementares àquelas ofertadas no Concurso Vestibular 2008, para estudantes	Vestibular geral

			indígenas do território nacional	
--	--	--	----------------------------------	--

(Quadro 1. Região Sul, adaptado do projeto trilhas de conhecimento, 2008).

No Quadro 2 temos a Região Sudeste, a mais densamente povoada e também a região mais rica, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Nessa região também está as maiores universidades do sistema federal de ensino superior, conforme se lê na página eletrônica do Ministério da Educação – MEC.

Mas as políticas de ação afirmativa/inclusão nessa região são difusas. Como se sabe, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (<http://www.uerj.br/>) foi pioneira no debate sobre reservas de vagas na região sudeste. Ainda assim, as políticas de acesso de grupos minoritários ao ensino superior público, especialmente na rede federal, ainda é tímido.

Isso se mostra mais evidente no que se refere ao acesso de estudantes indígenas a essas universidades. No quadro em análise, apenas universidades federais situadas em São Paulo reservam algum tipo de vaga para acesso de estudantes indígenas.

Reitero esse fato porque o debate havido na UERJ tinha mais a ver com o ingresso da população negra. Desse modo, era quase que uma impossibilidade a discussão sobre o acesso de povos indígenas ao ensino superior.

UF	Universidade	Tipo de ação	Descrição	Processo Seletivo
SP	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR http://www.ufscar.br	Vagas suplementares	1 vaga para candidato indígenas em cada curso de graduação	Vestibular Geral
SP	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp http://www.unifesp.br/index.php	Vagas suplementares	Para candidatos pertencentes aos povos indígenas, serão 5 vagas	Vestibular geral
SP	Universidade Federal do Abc – UFABC http://www.ufabc.edu.br/	Vagas suplementares	1 vaga em todos os cursos para estudantes de origem indígena	Vestibular geral

(Quadro 2, Região Sudeste, adaptado do projeto trilhas de conhecimento, 2008).

Na Região Nordeste, especialmente no estado da Bahia, há uma expressão significativa do debate da inclusão/ação afirmativa. Claro que nesse estado, sobretudo, as

políticas de acesso à universidade são também vistas como políticas de cor, mas ainda assim há a garantia de acesso dos povos indígenas ao ensino superior público federal.

Já na Universidade Federal do Maranhão (<http://www.ufma.br/>) há uma reserva específica de vagas nos cursos de graduação. Essa política de acesso, no estado do Maranhão, contempla povos indígenas do estado e de todo território nacional.

Com isso a Região Nordeste, como se vê no quadro 3, tem uma presença firme na discussão sobre acesso de grupos minoritários à rede federal de ensino superior.

UF	Universidade	Tipo de ação	Descrição	Processo Seletivo
BA	Universidade Federal da Bahia - UFBA http://www.ufba.br/	Reserva de vagas e vagas suplementares	2% de vagas para candidatos indígenas em cada curso de graduação e acréscimo de até duas vagas para indígenas aldeados	Vestibular Geral
BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB http://www.ufrb.edu.br/portal/index.php	Reserva de vagas e vagas suplementares	2% de vagas para candidatos indígenas em cada curso de graduação e acréscimo de até duas vagas para indígenas aldeados	Vestibular geral
BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA http://www.portal.ifba.edu.br/	Reserva de vagas	Reserva de 5% das vagas nos cursos superiores para estudantes indígenas	Vestibular geral
MA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA http://www.ufma.br/	Vagas suplementares	2 vagas em todos os cursos para estudantes indígenas	Vestibular geral

(Quadro 3, Região Nordeste, adaptado do projeto trilhas de conhecimento, 2008).

Na maior região do Brasil em extensão territorial, a Região Norte, e com a maior concentração de povos indígenas, apenas duas universidades federais reservam vagas. Uma no estado do Tocantins e a outra no estado de Roraima, como se vê no Quadro 4.

Na Universidade Federal de Roraima (<http://www.ufrr.br/>), além da reserva de vagas, há um instituto especialmente voltado para os assuntos indígenas. Na Universidade Federal do Tocantins há apenas a reserva de vagas.

UF	Universidade	Tipo de ação	Descrição	Processo Seletivo
TO	Universidade Federal do Tocantins – UFT http://www.uft.edu.br	Reserva de vagas	5% para candidatos indígenas em cada curso de graduação	Vestibular geral
RR	Universidade Federal de Roraima – UFRR http://www.ufrr.br/	Reserva de vagas	Reserva por curso	Vestibular específico

(Quadro 4, Região Norte, adaptado do projeto trilhas de conhecimento, 2008).

Na região central do Brasil, a Região Centro-Oeste, a presença indígenas nas universidades federais ainda é tímida, conforme demonstrado no Quadro 6. Essa região conta com três estados, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Há ainda o Distrito Federal, que é Brasília, a capital do país.

Ainda assim, é preciso destacar o papel da Universidade de Brasília – UNB, que mesmo não tendo muito se voltado para a questão indígena, é juntamente com a UERJ, do rio de Janeiro, uma das primeiras a enfrentar a questão dos acessos das minorias.

UF	Universidade	Tipo de ação	Descrição	Processo Seletivo
MT	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT http://www.ufmt.br/	Vagas suplementares	2 ou 3 vagas para candidatos indígenas em alguns cursos de graduação	Vestibular Específico
DF	Universidade De Brasília http://www.unb.br/	Vagas suplementares	2 vagas para candidatos indígenas em alguns cursos de graduação	Vestibular específico

(Quadro 5, Região Centro-Oeste, adaptado do projeto trilhas de conhecimento, 2008).

A partir do exposto nesses quadros, percebi que havia mais projetos de ingresso no sistema federal de ensino superior, dentre estes projetos, há as licenciaturas interculturais e os projetos de formação específica. Daí que há outras universidades não arroladas nos quadros, mas que de algum modo incluem estudantes indígenas. Na Região Norte, há a Universidade Federal do Acre – UFAC (<http://www.ufac.br/>), a Universidade Federal do Amazonas –

UFAM (<http://www.ufam.edu.br/>), a Universidade Federal do Amapá – Unifap (<http://www.unifap.br/>), todas trabalham tanto com ingresso em cursos específicos para os indígenas quanto em oferta de licenciatura intercultural.

Ainda nessa região, há projetos de inclusão na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA que atende a alguns povos com ingresso determinado. Já na Universidade Federal do Pará – UFPA há reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e projetos de inclusão específicos para indígenas, mas com ofertas determinadas.

Mas ainda assim, a Região Norte é a região com menor quantitativo de políticas de ingresso dos povos indígenas ao ensino superior público, especialmente tendo em vista o quantitativo de povos que habitam nessa parte do país. Para Rodrigo Cajueiro esse fato tem uma explicação pautada no preconceito. Para esse autor

Não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior. Isto é, não encontramos um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior. Isto parece seguir a realidade do que poderíamos chamar um tanto livremente de lógica da “distribuição regional do preconceito”, pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras a que têm direito, mais intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos (2008, p. 6).

Na Região Sudeste, tenho de destacar também o papel da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (<http://www.ufmg.br/>), que já algum tempo desenvolve projetos de cursos voltados para povos indígenas. Todavia, nesse estado, o que mais universidades federais têm, ainda é mínimo o debate acerca do acesso de minorias.

Já na Região Sul é onde há o maior percentual de acesso dos povos indígenas ao ensino superior público. Também é preciso destacar que o estado do Rio Grande do Sul há um número expressivo de universidades federais.

Nesse texto não falei das experiências das universidades estaduais e/ou municipais. Mas conforme se vê no relatório a que tive acesso no relatório desenvolvido pelo projeto Trilhas do Conhecimento, há alguns exemplos de instituições estaduais, sobretudo, que em muito contribuíram para o avanço do debate sobre as políticas de ação afirmativa/inclusão. Nesse patamar está a UERJ, como eu disse anteriormente, a Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat (<http://www.unemat.br/>), a Universidade do Estado do Amazonas – UEA (<http://www.uea.edu.br/>) e algumas universidades estaduais do Paraná.

Todavia, é preciso dizer que esses projetos de inclusão ainda atestam o viés de tutela a que foram submetidos os povos indígenas. De fato estamos

Ainda longe da substância de uma discussão madura sobre tal tema, e o caso dos povos indígenas do Brasil é prova cabal disto, sobretudo se considerarmos o histórico regime tutelar exercido pelo Estado sobre esses povos, regime este que,

apesar de não mais encontrar amparo em estatutos legais, indiscutivelmente se mantém com vigor no plano da prática. Como prova desta tutela, podemos mencionar o fato de que no Brasil, ao menos no que tange aos povos indígenas, o poder de definição do público-alvo dessas políticas de tratamento diferenciado está concentrado nas mãos de administradores institucionais e governamentais (CAJUEIRO, 2008, p.9).

Por isso, como eu disse antes, em relação à UFT quando falei do texto da Ata do Consepe, a decisão do ingresso nesse caso foi da gestão, que como tal age com vistas a objetivos que nem sempre estão em consonância com as necessidades dos povos indígenas. E partir disso, passo ao tópico seguinte, no qual apresento algumas informações sobre a presença indígena na UFT.

8.2.1 Informações sobre a presença Indígena na UFT

Como já discorri um pouco sobre alguns aspectos do ambiente da UFT, nessa parte do texto quero enfatizar mais os aspectos funcionais da universidade e a partir daí discutir algumas informações relativas aos estudantes indígenas que estão matriculados nos cursos de graduação oferecidos nesta instituição.

Abaixo, trago duas figuras que originalmente era uma só. Essa figura foi elaborada pela Pró-reitoria de Avaliação e Planejamento – PROAP da UFT. Todavia, a versão a partir da qual eu procedi à adaptação obtive no texto de Doracy Carvalho (2010).

Na Figura 2, está explicitada como a universidade se organiza, digo, a primeira noção que se tem é que a organização é sempre do maior posto rumo ao menor setor. Ao lado da administração superior estão os órgãos deliberativos, que por sua natureza, a de serem participativos, presume um mínimo de construção democrática. Todavia essa suposição pode sofrer alguns abalos quando se tem, por exemplo, os cargos de nomeação livre como parte dos conselhos. Esses cargos são aqueles que a gestão nomeia em conformidade com a lei, dentre esses cargos estão todos os pró-reitores, que nos conselhos, Conselho Universitário – Consuni e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe tem assento.

O que se vê nessa Figura não é que as diretorias estejam hierarquicamente superiores às pró-reitorias, todavia estes são órgãos que se complementam ainda que os diretores sejam até mesmo vistos como menores a escala de poder, uma vez que estes não têm assento nos conselhos. Em todo caso, essas figuras demonstram como a lógica da administração pautada em princípios hierárquicos produz estratos de poder. Desse modo, a universidade, que antes apresentei como *espaço e lugar*, agora demonstro como concepção administrativa.

Nessa Figura, é possível perceber também que os fluxos de informação sempre partem do Reitor, mais alto cargo, ou nele desembocam. Há um fio que o conduz até aos campi e destes até suas decisões. Mesmo que cada diretor seja eleito pelos membros de cada campi, ainda assim, estes cargos estão sob sua supervisão.

Há também uma leitura mais sutil a ser feita na figura 2, que é a posição da reitoria abaixo dos conselhos. Ora, esse fato é meramente um discurso, porque na prática a palavra do reitor é sempre a última, mesmo que essa palavra tenha sido dada também pelos conselhos, que necessariamente não costuma votar contra os pleitos da reitoria. Poderia também dizer, como explica Maurício Tragtenberg (2002), que “universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma” (TRAGTENBERG, 2002, p. 2), de modo que, como se vê na figura 2, as hierarquizações explicitadas, cuidadosamente, demonstra mais o apreço pela *ordem* que pela causa da emancipação das pessoas.

Mas a notícia mais contundente que quero anotar aqui é que nessa estrutura, como se pode perceber nas figuras 2 e 3, não há um cargo sequer, cuja responsabilidade seja o acompanhamento dos estudantes indígenas. Mas a noção de que a administração da universidade está completa pode ser visto nessas figuras aqui elencadas. Observando ainda um pouco mais tais figuras, trago à memória a expressão de Tragtenberg (2002), a delinquência acadêmica. Para esse autor, a delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de “estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir” (TRAGTENBERG, 2002, p. 3).

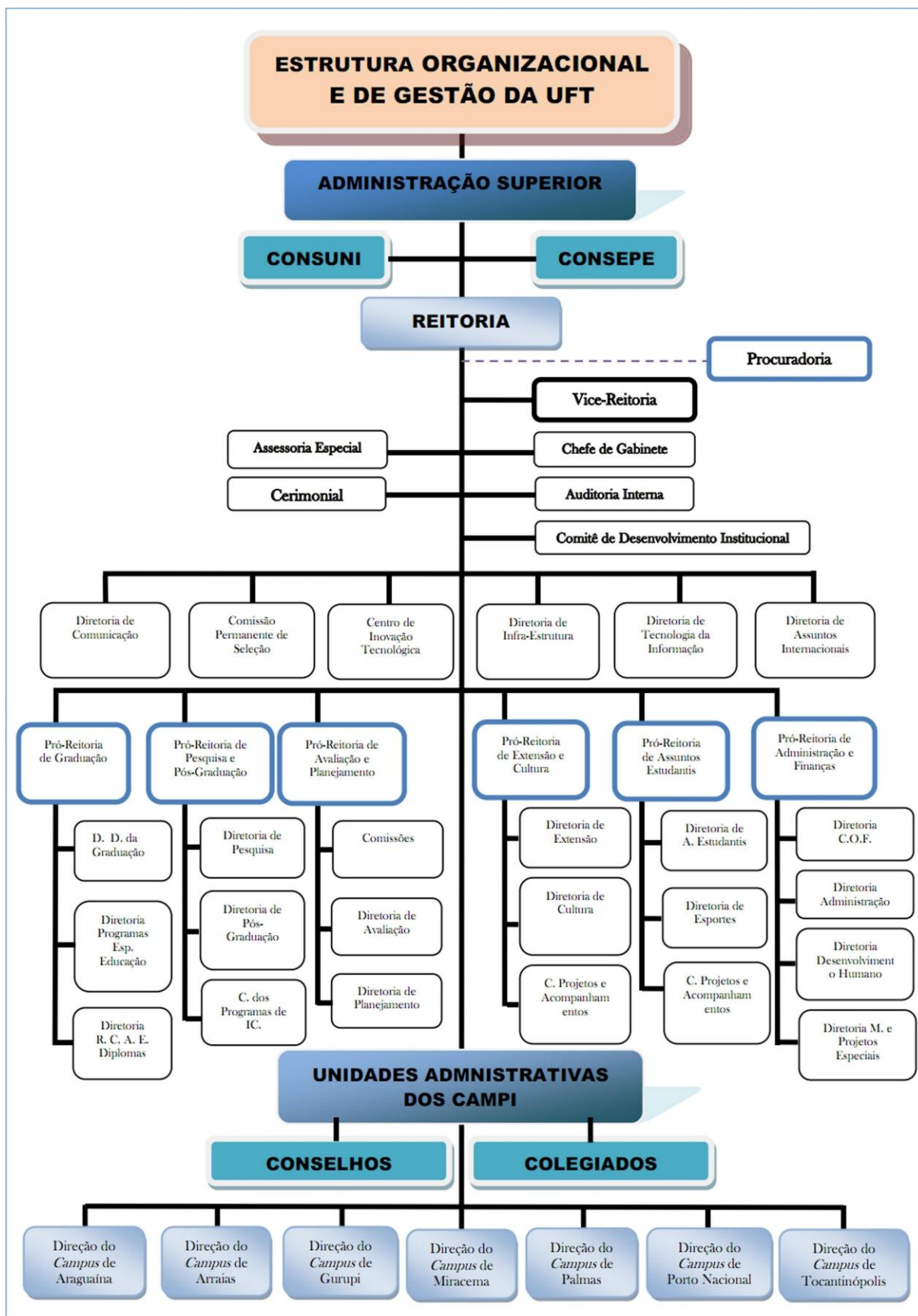


Figura 2, adaptação feita a partir do texto de Doracy Carvalho (2010).

A partir desse viés organizacional é que percebi que as informações sobre os estudantes indígenas na UFT são desconhecidas. Porque mesmo que os órgãos administrativos possuam registros de números, o que percebi no dia-a-dia com os estudantes é que alguns desistem sem que ao menos sejam identificados pelos dados oficiais.

No caso do Campus Universitário de Tocantinópolis, segundo as informações oficiais há mais de um aluno matriculado. Inclusive, segundo Carvalho (2010, p. 105) havia dois alunos. Todavia, na minha visita aos campi conversei com o Cassiano Apinayé, ele disse que naquele momento somente ele resistia, como já escrevi anteriormente.

Também é preciso notar que no Campus Universitário de Arraias não estudantes indígenas matriculados. Esse campus fica, conforme demonstrei na Figura 1, na região mais ao sudeste do estado, nessa parte não há povoados de povos indígenas. Além disso, os cursos oferecidos no Campus de Arraias são Pedagogia e Matemática, ambos cursos de licenciatura, como já expliquei anteriormente. Esses cursos são ofertados também em outros campi, mas perto das aldeias, como é caso do Campus de Miracema, que oferta Pedagogia, curso com alunos Xerente.

Mas em relação ao total de estudantes indígenas, segundo a Prograd, que gerencia o Sistema de Informações do Ensino – SIE, em 2010/1 seriam 127 estudantes indígenas. Conforme explicita Carvalho (2010) em 2009/2 seriam 80. Se tomados esses números como corretos, então houve um acréscimo de 47 estudantes. Mas quando confronto esses dados com o resultado do vestibular de 2010/1 e, mais ainda, na minha viagem aos campi percebo que de fato a gestão não tem um número exato da presença indígena na UFT.

Nas minhas conversas, notei que os estudantes indígenas se sentem preteridos, é como se somente fossem ouvidos se fizer muito barulho. Prova desse comportamento por parte da gestão é que as responsabilidades, como já aludi anteriormente, são divididas de tal modo que ninguém, mas ninguém mesmo se responsabiliza pelo andamento do Grupo de Trabalho Indígena – GTI.

Como não há um acompanhamento sistemático, uma vez que cada campus tem um coordenador do GTI, há muitos dados desconhecidos também em relação às matrículas efetivadas. Digo isso porque, a política de ingresso, como observa Carvalho (2010), não significou política de permanência, isto é, não se trata de um evento que está dentro das prioridades institucionais.

Ainda assim, o maior quantitativo de estudantes está no Campus Universitário de Palmas, que segundo os cálculos de Carvalho (2010) referentes ao semestre 2009/2 é de 48 estudantes. Desse total, uma parte significativa está cursando cursos da área de ciências

sociais aplicadas, Direito, Administração, Economia, Comunicação Social, Arquitetura e Urbanismo e Ciências Contábeis. Um outro quantitativo cursa área de saúde, especialmente medicina. No caso específico do curso de medicina, eu tive acesso apenas a dois estudantes indígenas oriundos do estado do Tocantins, um estudante Karajá e uma estudante Karajá-Xambioá.

Além das informações sobre a presença indígena na UFT, Carvalho também se depara, tal como já falei anteriormente, com a resistência aos estudantes indígenas. “Um aspecto apontado pela pesquisa empírica e que chama a atenção diz respeito à resistência da comunidade acadêmica em relação aos estudantes indígenas” (CARVALHO, 2010, p. 145).

Vale ressaltar aqui que há um dilema entre o ingresso e a permanência, posto que como os dados são desencontrados, imagine-se a organização que falta para garantir a permanência dos estudantes indígenas.

A despeito de qualquer número, o povo com maior representatividade indicada pelo tanto de estudantes matriculados é o povo Xerente. Os estudantes Xerente freqüentam como maioria o Campus de Palmas e são os únicos a freqüentar o Campus de Porto Nacional e Miracema.

Como parte de meu trabalho, acompanhei durante mais de um ano os estudantes indígenas do Campus de Palmas. Parte desse acompanhamento já expliquei anteriormente, e porque também estive com eles uma parte significativa de meu tempo, percebi a necessidade de visitar a casa deles, digo, a aldeia. Daí tive de organizar meu tempo e decidir pelo que fosse mais possível e especialmente fosse também representativo. Disso, como os Xerente são maioria, optei por visitá-los numa festividade de nomeação. Essa visita está narrada a seguir.

9. A ESTADA NA ALDEIA PORTEIRA

No percurso que faço na Aldeia Porteira vou encontrar a maioria dos estudantes indígenas Xerente, porque esse povo está próximo de Palmas, e isso facilita, em partes, o acesso deles. Lá encontrei os estudantes do campus de Palmas, Miracema e Porto Nacional. No campus de Palmas tem outros povos, todavia a maioria dos estudantes matriculados nesse campus é Xerente. Além disso, para facilitar meu trabalho e para que eu não me perdesse além do já previsto, eu fiz uma espécie de baliza, ir à aldeia do povo que tivesse a maioria dos estudantes matriculados e ir à aldeia do povo que tivesse menos estudantes matriculados. A partir disso, verifiquei ser os Xerente o povo de maioria e o povo Apinayé o que tinha menos,

nesse caso, no momento de minha viagem, era somente o Cassiano, como eu disse anteriormente.

É preciso dizer, desde já, que a minha ida à Aldeia Porteira começou bem antes de minha partida em si. Desde o início do ano, de 2010, os estudantes haviam me falado da festa de nomeação que deveria ocorrer no final de Junho. Daí em diante, ficamos em conversas. Um pouco depois consegui formular com o professor Odair uma proposta de ida na Aldeia, que necessariamente seria a Aldeia Porteira. Neste texto, que agora segue, faço uma observação, não necessariamente participante, todavia meu foco estará na interação dos estudantes universitários Xerente. Para isso, tenho por base, principalmente, o texto da tese de doutorado de Sinval Martins de Sousa Filho, o textos de Clifford Geertz (1989), *a interpretação das culturas*, de Claude Lévi-Strauss (1997), *o pensamento selvagem*, e o de Eni Orlandi (1984), *terra à vista*.

Não vou fazer uma narrativa nos moldes do texto acadêmico, primeiro porque, como pude perceber, desde que acompanho os estudantes indígenas na UFT, a partir de fevereiro de 2006, tenho compreendido que os modelos de escrita próprios da lógica cientificista não darão conta de sequer compreender a imensa diversidade que é a manifestação e a cosmologia indígena. Todavia, espero que a narrativa que se segue consiga ser inteligível, que consiga respeitar principalmente as idéias dos Xerente, que seja uma leitura que complemente as abordagens propostas nos textos dos autores com os quais escrevo também esse texto.

Decididas, então, essas questões mais voltadas para o trabalho que eu faria nessa visita, me voltei para os problemas mais corriqueiros, dentre os quais estava conseguir transporte de ida e volta. Acionei, via email, à coordenação do PGCIAMB que prontamente solicitou ao setor de transporte do Campus Universitário de Palmas. Todavia, esse setor nega o uso da Camionete Ranger, que embora esteja sob o controle de um determinado Laboratório, atende também à coordenação. As alegações que estavam escritas no ofício que retornou à coordenação diziam sobre a ausência de seguro e outras burocracias. Pronto. Não havia carro, liguei para o professor Odair, este me disse que se fosse pedido pelo NEAI, que ele coordena, o recurso de custeio seria do curso de História, de Porto Nacional, ou seja, também não foi possível.

Nesse pé em que estava essa questão da logística de transporte, a única possibilidade foi a de ir com meus próprios recursos. Assim foi feito. Depois de acertado esse ponto, combinei com os estudantes indígenas que lá estariam, e parti.

Sai de minha casa em Palmas, depois do almoço, era sexta feira dia 25 de junho de 2010. Na estrada, fui observando a serra de um lado e o reservatório da UHE lajeado de outro.

A estrada é tranqüila, não demora e chego a Lajeado, daí percorro mais alguns quilômetros e chego à entrada da Aldeia Funil, que fica antes de Tocantínia, cidade sede do município que abriga a terra indígena Xerente. Nessa observação, trago à lembrança as aulas de ecologia com a Professora Elineide Marques. Ela nos havia explicado sobre a mudança na paisagem, como se altera uma vegetação. No trecho de Palmas a Tocantínia, à primeira vista parece-nos que a paisagem é regular, mas depois de considerada essa contribuição da ecologia, é possível notar outras formações.

Essa diversidade presente na paisagem é importante de ser percebida porque é justamente essa compreensão que possibilita, por exemplo, não enxergar a existência da paisagem como uma coisa uniforme. Aliás, essa é uma contradição intrínseca à própria ecologia, posto que como ciência de base nas ciências duras, ou seja, na biologia, física e matemática, a ecologia a um só tempo nos aponta para a necessidade de ver, por exemplo, a diversidade que há nesse caminho de Palmas a Tocantínia e ainda assim o classifica como cerrado, isto é, não consegue se desvencilhar da noção de classificação típicas da ciência ocidental.

Nessa reflexão chego à cidade de Tocantínia que fica às margens do Rio Tocantins, em frente fica a cidade de Miracema, sendo que ambas as cidades ficam adjacentes do reservatório da UHE Lajeado. Assim que avisto a entrada da cidade, diminuo a velocidade do carro, vou percorrendo com os olhos as casas, as ruas, as pessoas. Já estive várias vezes em Tocantínia. Mas dessa vez, procurei me ater aos detalhes. A cidade tem um fluxo pequeno de pessoas, há um certo tipo de abandono, é essa a impressão que se tem, não que a cidade esteja abandonada ou que eu a veja assim. Todavia, há uma lentidão na cidade que somente é quebrada com o barulho e a velocidade de algum veículo.

Nesse ponto, é importante dizer que a história do povo Xerente também está ligada a ela. No entanto, no meu trabalho não tive como me aprofundar muito na história do povo Xerente, primeiro porque estou falando da entrada dos estudantes indígenas na universidade, segundo porque como não sou proveniente da antropologia, considerei melhor ir com calma nessa seara. Fiz algumas leituras, é verdade, todavia, parte dos comentários mais relativos aos aspectos culturais eu faço a partir da leitura que fiz da tese de doutorado de Sinval Martins de Sousa Filho (2007) e do texto de Clifford Geertz (1989).

Quando cheguei à praça, encontrei o Antonio Samuru, estudante indígena que cursa pedagogia no Campus Universitário de Miracema. Ele me pediu que o esperasse um pouco para que fosse comigo até a Aldeia Porteira, ele estava de moto, mas eu levei uma caixa que em sua moto seria mais difícil. Nesse tempo de espera, desci do carro, andei um pouco por ali

mesmo, percebi que as pessoas que transitavam pela praça me olhavam desconfiadas, talvez simplesmente porque certamente não me associavam a nada de suas rotinas. Também não falei nada. Andei, olhei.

Depois, fui a um mercadinho, comprei algumas garrafas de água, a atendente perguntou se eu iria para a Aldeia. A pergunta foi num tom de descrença. Disse que sim. Ela começou a dizer que os índios estavam sempre por ali, na praça. Pelo pouco movimento de seu mercado, pelo desdenho de sua fala não me pareceu uma pessoa muito feliz por estar ali. Talvez ela dissesse mais, mas não tive tempo de ouvir. Era hora de partir.

O percurso da cidade, sede do município, até a Aldeia Porteira é de apenas 18 quilômetros, a estrada não é pavimentada, assim como não é o trecho que passa na Aldeia Funil da estrada que liga Palmas a Tocantínia. Assim que deixamos Tocantínia, percebo algumas cercas, são propriedades de pessoas não indígenas que fazem divisa com a terra demarcada. Passei por dois córregos, as águas são muito limpas. Tem muitas entradas de estradas ao longo dos 18 quilômetros, afinal são mais de 50 aldeias na terra indígena Xerente, conforme me dissera depois Antonio Samuru. Em relação à vegetação, observei que o uso feito nas fazendas adjacentes à cidade modificou completamente a vegetação, de tal modo que a paisagem somente lembra o cerrado porque restaram algumas poucas árvores.

Já na área indígena, o uso da terra não produziu a morte da vegetação nem sua descaracterização original, isto se comprova pela beleza da água dos córregos quanto pelas flores que se vê pelo caminho e nem estou afirmando com isso a falsa proposição de que os povos indígenas vivem em harmonia com a natureza, antes, o que eu vi atesta uma outra possibilidade de uso e como tal é mais intrínseca a relação da pessoa com a paisagem.

Quando chegamos à casa do Antonio Samuru, ele providenciou que eu encontrasse a professora Rosalina, por sorte, talvez, a filha dela, a Alzira, estava na casa do Antonio. Daí ela me levou até sua mãe. A decisão de ficar na casa da Rosalina foi discutida com o professor Odair, que me disse da hospitalidade e acolhimento de Rosalina. Cheguei, fui maravilhosamente bem recebido, cuidei de instalar minha barraca, levei alguns itens que havia comprado para comer junto com a família de Rosalina. Ele guardou tudo, me disse para estar à vontade.

Depois de instalado, fomos, eu e Rosalina, falar com o cacique Ribamar Xerente, ele me acolheu muito bem, disse que podia ficar à vontade, que podia filmar e fotografar, perguntar quando tivesse dúvida. A hospitalidade e o acolhimento são marcas da sensibilidade tanto de Rosalina quanto de Ribamar. Para mim, então, foi uma recepção calorosa e bastante atenciosa. Ressalto também que o fato de procurar o cacique, iniciativa minha e de Rosalina,

respectivamente, não é porque o cacique seja uma autoridade sobre as demais pessoas. Não se trata de uma hierarquia nos moldes a que estamos acostumados. Era mais um sinal de respeito e admiração.

Depois, vivenciando a festa com todos os outros, fui percebendo a generosidade, a empatia, o cuidado em me explicar os detalhes da festa, a vontade de falar, de discutir, de integrar. Aliás, o carinho de todos, a atenção dispensada chega a ser inebriante.

Nesse ínterim, me lembro de como as possibilidades de interação é uma marca mais inerente, digo, é um valor tangencial, não é porque somente trataram a mim bem, é porque isso é um valor, também não é porque são bons, boas pessoas, não é isso, aliás, pelo que pude notar, a delicadeza e a monumental sutileza perceptíveis em Rosalina e Ribamar por exemplo, nada diz em relação às lutas, as dores, aos defeitos e as virtudes de cada um.

Tratam bem, simplesmente. Isso não os faz melhor ou pior, apenas confirma, para mim, que fazem isso por uma questão intrínseca bem mais difícil de explicar. Como diz Geertz (1989), a cultura é pública porque tem significado. Por isso, é que a tarefa de escrever sobre o que eu vi e vivi é desafiante. De um lado, eu escrevo um discurso, eu anoto aqui nesse espaço. *Rosalina me tratou amavelmente bem*. Ora, mas o tratamento, isto é, o *acontecimento* em si não pode ser aqui anotado, porque conforme nos explica Geertz, na medida em que anoto, o acontecimento se transforma de “acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de coerência, em relato, que existe em sua inscrição e pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 1989, p.29).

Como eu havia chegado às 15 horas, e o tempo de ajeitar minhas coisas na barraca e tomar parte nos acontecimentos foi breve, cheguei às mangueiras por volta das 16 horas. Nesse momento os encontro cortando carne para ser distribuída. Eu já tinha visto essa cena em outros momentos em que estive com o povo Xerente e sempre, como ali naquele momento, a noção de igualdade me deixa feliz. Não se trata de pensar igualdade a partir dessa que está escrita nos livros, não é isso. É uma noção a partir da qual, o pedaço que cada um recebe tem o mesmo valor do outro, por isso, na fila, ninguém avança, ninguém reclama do pedaço que recebera, não há nenhum tipo de trapaça, e tudo é coordenado apenas pelas palavras faladas, não há regulamentos escritos, nem cartazes de avisos, nem placas, nem senhas. Todos recebem sua parte sem que haja nenhum tipo de desavença.

As crianças ficam transitando, não chegam muito perto, todavia não são proibidas de circularem, brincam, assistem a tudo sem que sejam repreendidas. Assim que cheguei, alguns homens cortavam a carne, fiquei observando e conversando com o Leonardo, estudante do curso de Administração do Campus Universitário de Palmas. Falamos sobre a cena que

transcorria ali em nossa frente. Ele me disse que era sempre assim, que bastava que fosse dito o que deveria ser feito, como deveria ser distribuído os alimentos, normalmente quem decide sobre isso é o cacique, assim era feito, não é que se trata de uma obediência subserviente, é segundo ele, principalmente respeito dos demais por aquele que proferiu a decisão, também não se trata de um respeito pautado no temor, segundo me disse o Leonardo, é que não há motivos para que alguém tenha mais que o outro. Quando terminou essa distribuição, os homens se reuniram, discutiram alguns assuntos, e depois foram para suas casas, os que eram de outras aldeias, estavam na casa de familiares. Eu me recolhi à casa de Rosalina, tomei banho e fui cuidar no jantar, assim que terminei de comer, fui ver a lua, estava rompendo, por detrás de umas árvores, enorme, com um brilho que quase fez dia a noite que se iniciava. Fui caminhar pela aldeia, logo algumas crianças me acompanharam e a maioria não falava português, porque somente a partir dos seis anos de idade é que iniciam o aprendizado de língua portuguesa.

Ainda assim, todos riam, acotovelavam-se uns aos outros, cochichavam, ai perguntei ao mais velho dentre eles, ele me disse que riam todos, inclusive ele, da minha barba, me colocaram um apelido de macaco barbudo. Andamos, eu e essa meninada, por toda a aldeia, no caminho percebi mais uma vez como são livres as crianças, elas podem brincar sempre, não há nenhuma ordem ou protocolo, eles falavam, riam, gritavam com os cachorros, faziam uma festa.

Paramos perto das mangueiras, já havia algumas pessoas por ali, era um terreiro grande, uma pessoa molhava o chão, um rapaz me disse que haveria dança. A lua esta já mais alta, o brilho agora estava mais intenso, começaram a dançar. Fiquei olhando o compasso da dança, a marcação do ritmo, os pés, eram os pés que marcavam o compasso, a leveza dos braços entrelaçados, a corporeidade em balanço, aliás, todos estavam envolvidos na dança, de um lado os homens, de outra as mulheres, na frente um cantador, dizia os versos que eram repetidos por todos e o coro cantado pelas mulheres, a beleza do som das vozes em coro era realçada ainda mais pela magistral marcação de compasso feita pelos pés. Nessa cantiga, o mais interessante é que era feita como se o veio lírico fosse um traço das pessoas, tal era a profundidade e a cadência, mas ao mesmo tempo era por assim dizer um canto alegre, ao final todos riam exaustos dos movimentos, mas risonhos, também o puxador, aquele que diz os versos, animava o grupo, fazia brincadeiras, às vezes balançava seu maracá de maneira frenética, isso produzia no grupo movimentos mais rápidos, de tal maneira que como todos não conseguiam acompanhar, riam de si mesmos. Fiquei, sentado, vendo essa apresentação, eu estava apoiado num barranco de terra, havia mais pessoas sentadas, havia uma platéia, na

mesma linha em que eu estava tinha alguns jovens, meninos, na frente, depois do grupo que dançava estavam os mais velhos, não havia nada de especial nessa divisão, mas o fato de haver tanto as pessoas que dançassem quanto as que assistiam a tudo possibilitou um momento sobremaneira poético, porque, não esqueçamos, no céu repleto de estrelas tinha ainda o testemunho brilhoso da lua.

No dia seguinte, 26 de junho, logo pela manhã, depois de haver feito meus preparativos e tomado meu café, na cozinha de Rosalina, fui para os pés de manga, lá os homens estavam reunidos. Discutiam, em Akwe, os procedimentos da festa de nomeação, como me explicou depois o Leonardo. Nessa festa de nomeação, conforme observou Sinval Martins de Sousa Filho (2007), há toda uma lógica de distribuição do indivíduo em relação à natureza, inclusive no que se refere à natureza humana. Segundo Viveiros de Castro, citado por Sousa Filho. (2007, p. 71) há “sociedades indígenas brasileiras onde os nomes marcam posições sociais e papéis cerimoniais, chegando quase a terem função de títulos”. Nesse sentido,

Essa parece ser a função dos nomes próprios da sociedade Xerente, isto é, cada indivíduo recebe em seu nome um título que o obriga a cuidar de uma determinada atividade social e vital. Se todas as nossas hipóteses puderem ser confirmadas, podemos dizer que a sociedade Xerente vê a natureza como extensão do homem e vice-versa, o que pode ser, até certo ponto, confirmado pelos mitos publicados por esse povo (SOUSA F. 2007, p. 71).

Dali saíram em fila, cada um portava uma borduna, todos tinham uma pintura correspondente ao clã, não vestiam camisa, estavam apenas vestidos de calção, os pés eram calçados das mais diversas sandálias, todavia, o fato de os pés estarem calçados representava somente um tipo de mediação do corpo com a terra, porque a poeira, a batida marcada com a borduna no chão era enleada pelo compasso dos pés que, em ritmo cadenciado, acompanhavam o canto. Também notei, ainda em relação aos pés, que as pessoas não hesitavam em pisar no chão, ainda que houvesse algum tipo de sandália, nesse momento me atentei também para o fato de as crianças estarem normalmente descalças, pisavam na terra, isso produzia uma sensação de integração, parece que a poeira daquela terra criava uma crosta que protegia a pele, isso poderia ali ser facilmente comprovado pelo fato de que muitos andavam, por exemplo, para ir para o rio, ao longo de um trieiro com os pés descalços.

Os homens andavam em fila, como eu dissera, ai paravam na frente de algumas casas. Ali se formava uma roda. Nesse momento aparecia uma mulher na roda e trazia consigo uma menina, toda ornamentada, ficava com ela o tempo do canto. Esse aspecto, como conta Sousa F. (2007) citando Farias (1990), significa que

A classe de idade responsável pela nomeação acompanha as meninas, de casa em casa, sempre em fila indiana, por toda a aldeia. A fila inicia-se em frente à casa de uma das meninas – idealmente seria no pátio da classe de idade - e percorre todas as casas da aldeia, até chegar à casa do tio materno de cada menina, ou a casa onde ele se encontra. Assim é concluída a nomeação (SOUSA F. 2007, p. 46).

O canto que eu assisti era puxado por seu Severo, um ancião, daquela aldeia era o mais velho, em seguida o cacique Ribamar entoava o canto. Cantavam por alguns minutos, desfazia-se a roda, que era sempre puxada por Ribamar. A mulher que estava na roda saía com a criança. Os homens seguiam. Perguntei ao Edvanir, estudante do curso de Engenharia Ambiental, porque paravam apenas em algumas casas. Ele me disse que naquela casa seria apresentada alguma menina para ser nomeada. E que as mulheres que apresentavam eram suas tias. As mulheres estavam com suas pinturas, trajavam apenas uma roupa da cintura para baixo, estavam de sandálias ou simplesmente descalças, os cabelos normalmente tinham algum adereço, algumas com seios totalmente à mostra, outras com algumas peça. A entrada e a saída, conforme observei e me disse também o Edvanir, acontecia sem que houvesse palavra alguma, não havia nem mesmo, como eu disse antes, a palavra escrita em avisos, tipo, nesta casa tem uma menina a ser nomeada, não, nada havia, o cacique parava a comitiva de homens, que enquanto andavam conversavam entre si em Akwen, riam, daí que quando o cacique parava, todos paravam. Nesse momento, Ribamar andava em círculo, ao que era acompanhado, quando havia formada a roda, entrava uma mulher, também sem dizer uma palavra sequer, nessa hora seu Severo puxava o canto, Ribamar entoava, as bordunas batiam ritmadas contra a terra, a roda não se movia, cantavam e ritmavam as bordunas, acompanhavam levemente com os pés, mas sem se moverem de seus lugares. É importante ressaltar aqui que a nomeação dos meninos é um pouco diferente, isto é,

O ritual de nomeação masculina difere do de nomeação feminina. O primeiro aspecto é que a data do evento e a escolha das pessoas encarregadas de organizá-lo é fruto de uma decisão coletiva entre as diversas aldeias. O segundo diz respeito à seleção dos nomes a serem dados. Estes são escolhidos pelos wawę (anciãos), os quais organizam uma lista dos nomes existentes em cada clã para evitar que haja homonímia. Até receberem seu primeiro nome, os meninos Xerente têm um apelido. O primeiro nome é dado ao menino quando ele ter a idade entre 10 e 14 anos. Os nomes dados pertencem aos clãs e cabe, assim, ao pai da criança, lembrar os nomes de seu clã, os quais podem ser retomados de geração em geração. No momento da festa, cada clã deve iniciar a nomeação de seus componentes a partir de um nome específico (SOUSA F. 2007, p. 47).

Um outro traço que me chamou muita a atenção, foi a presença dos meninos. Perguntei ao Pedro, também estudante de Pedagogia, como Antonio Samuru, no Campus Universitário de Miracema. Ele disse que os meninos participam por conta própria. Eles podem entrar e sair. Não é obrigado, inclusive ele me disse que ninguém é obrigado a participar do canto ou de outra manifestação qualquer. Ele disse que é a pessoa que decide se

participa ou não e que se não participar também ninguém vai criticar. Por isso, vi que os meninos, mesmo os bem pequenos, participavam, tinham suas bordunas, depois brincavam, ali mesmo na roda. Para garantir o bom andamento, me explicou o Pedro, tinham dois homens, com uma pintura diferente, estes eram como guardas, andavam com uma varinha, a tarefa deles era evitar que, principalmente os meninos extrapolassem, porque afinal era um momento de muito respeito tanto devido aos mais velhos quanto pelas meninas a serem nomeadas. Mas o Pedro me disse que era muito raro os meninos serem repreendidos. Eu pude perceber que era mesmo. Tanto que, como pude ver, havia respeito, admiração e confiança dos meninos pelos pais, pelos tios e pelos mais velhos em geral. Me lembro aqui do filho do Ribamar, segurando na mão de seu pai. Ribamar andava guiando os homens, e seu filho ali, majestoso, andando com seu pai. Além de ver essa cena sob a ótica da criança, percebi também o carinho do pai pelo filho, mesmo sendo um assunto de adultos, porque o canto é uma coisa séria, quando seu filho veio correndo ter com seu pai, este o abraçou imediatamente, tascou um cheiro na criança, como se dissesse, seja bem vindo meu filho. Tomou-o pela mão, e passou a andar com ele, de um lado a borduna, de outro o filhinho.

Já perto da hora do almoço, e instalados sob as mangueiras, houve uma conversa entre seu Severo e o cacique Ribamar. Falaram em Akwe, todos ouviram. Todos permaneceram por ali, muitas crianças, agora misturados, meninos e meninas. Um pouco mais adiante, nas dependências da escola, as mulheres, dentre as quais, Rosalina, e a mulher do cacique Ribamar, cozinhavam o almoço. Com elas, havia também alguns homens que preparavam a lenha, carregavam as panelas. Pude perceber que para realizar a festa de nomeação o gasto era enorme. Eram necessários muitos alimentos e como percebi, eles não tinham tanto dinheiro para adquiri-los. Preocupado com essa questão, fui falar com o Alexandre, um dos organizadores da festa e também vereador em Tocantínia. Ele me disse que não há mais caça, no rio há pouco peixe, eles somente produzem farinha e arroz, quando as roças são boas. Por isso, precisavam de carne de gado, de mais arroz, de mais farinha, porque eram muitas pessoas para serem alimentadas durante a festa. Conversamos por um bom tempo, daí eu fui para a casa de Rosalina, lá preparei meu almoço, comi, descansei um pouco, tirei uma sesta. Não comi com eles nem um dos dias em que estive na Aldeia Porteira. O primeiro motivo é que tenho alguns problemas com alimentação, devo comer apenas algumas coisas. Nesse sentido, não seria de bom tom nem eu constrange-los com meus apetrechos como também certamente eu não conseguiria comer farinha porque iria doer meu estômago. Mas como a Rosalina havia me ajudado, tudo foi feito com a máxima discrição, com bom senso, aliás, tive

toda liberdade para cozinhar na casa de Rosalina. O almoço de seus familiares vinha do que ela e as outras mulheres estavam fazendo.

Durante boa parte da tarde, fiquei no rio. Depois da sesta, a filha de Rosalina, a Alzira me levou até o rio. Quando cheguei, percebi a multidão de meninos e meninas, de jovens, de pessoas adultas. Estava repleto de gente. As crianças brincavam na faixa de areia, alguns jovens, os rapazes, estavam sentados numa pedra na parte de cima do rio, alguns outros sentados numa outra pedra, na parte de baixo. Havia uma alegria tão doce entre eles, as moças riam, brincavam com as crianças, alguns meninos saltavam de um toco, atiravam areia uns nos outros, quando alguém deseja ir embora do rio, junta um monte de gente, derrubava-o na areia, ai esta pessoa ia de novo ao rio, se lava e quando ensaiava ir, era novamente suja de areia. Ficam nessa brincadeira, a tarde ia-se. Pulei na água, mergulhei, nadei. O mais incrível é que me acompanhavam algumas crianças, de no máximo cinco anos, com uma extrema habilidade com o rio, riam de mim, olhavam para a minha barba e me chamavam de macaco barbudo.

Fiquei mais de três horas no rio, quando sai já esta perto das quatro da tarde. Nesse tempo pude perceber algumas mudanças no curso d'água, assim que cheguei notei que a faixa de areia estava bem grande, ai ela foi diminuindo, diminuiu tanto que o toco em que pulavam os meninos quase sumiu completamente. Perguntei sobre isso ao Leandro, um jovem que estuda o ensino médio no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – CEMIX, ele me disse que era sempre assim, que a barragem tinha deixado o rio assim, que eles (ele se referia aos operadores da usina) liberavam a água conforme quisessem e que ali na aldeia quando enchia muito eles iam embora, porque era bom banhar somente quando a faixa de areia estava grande. Ai pude notar, quando subiu muito a água, que a alegria foi murchando, não havia mais risos, foram se levantando, iam, um depois do outro, ficamos bem poucos, arribamos o pé, partimos.

Nunca havia pensado nesse tipo de impacto, que a relação com o rio era feita com um determinado tipo de estado da água, de tal modo que se ela subia de repente, trazia consigo sujeiras da margem, por isso eu percebi que à medida que subia a água, ela ficava mais suja. Assim que cheguei, como estava estabilizada, estava bem clarinha, mas depois de subir, ficou turva.

Depois do banho no rio, voltei para as mangueiras. Assim que voltei, os homens já se preparavam para continuar, discutiram, em Akwen, escutaram seu Severo falar, depois partiram em fila pela aldeia. Eu acompanhei bem de perto, fiz algumas fotografias, fiz enquadramentos com o sol da tarde, observei bem os semblantes, percebi que eles guardam

uma expressão de complementaridade, não há por parte dos homens, conforme eu pude notar um sentimento de que o canto de nomeação seja uma atividade penosa, que, por isso mesmo, exija uma penitência de seus participantes. Não. Todavia, encaram como uma atividade que explica si mesmos. Eu conversei com o Leonardo, ao que me respondeu que o fato de ele estar cantando, é como se ele mesmo fosse aquilo ali, eu pude compreender que ele não poderia faltar aquela festa, porque tanto ele, como os demais estudantes indígenas Xerente matriculados na Universidade Federal do Tocantins precisam daquela festa, precisam ver, precisam ouvir. Eu me detive muito em observar como esses estudantes se envolviam nas festividades. Daí que ao notar os semblantes de todos que cantavam, percebi que o semblante dos estudantes era, além do que falei antes, como se houvesse também um certo reconforto, parecia uma possibilidade de pertencimento intimista, regozijo, em todas as reuniões dos homens, lá estavam eles, ouvindo, atentos, parece que a saudade era tamanha que não poderiam perder nenhuma palavra sequer, mesmo que nem todos podiam participar o tempo todo das atividades de nomeação, ajudavam na cozinha, sentavam sob as mangueiras, entretinham-se com as crianças, porque alguns tinham filhos também. Em relação aos estudantes que freqüentavam a universidade no campus de Miracema, é certo que sofriam menos com a saudade, todavia, conforme narrou o Pedro, a luta deles era bem outra. Estudaram, desde o ensino médio, no período noturno, na época deles o ensino médio era somente em Tocantínia, ainda não havia o Cemix, por isso iam de bicicleta, voltavam lá pelas tantas da noite, sendo que o mesmo aconteceu até bem pouco tempo, que iam de bicicleta até Miracema, terminava a aula, retomavam para casa.

Há bem pouco tempo, disse o Pedro, foi feito um acordo e o ônibus escolar busca alunos para a cidade, aí eles pegam carona, porém se o ônibus não vier, for algum feriado, não tiver aulas por qualquer motivo, eles têm de ir de bicicleta, ao todo, ida e volta é mais de cinquenta quilômetros, do Campus, que fica na parte alta da cidade de Miracema, até a casa deles, na Aldeia Porteira. Ainda segundo me disse o Pedro, muitas vezes com chuva já veio, com fome, porque o esforço da ida consumia a janta que ele fazia antes de partir, daí que na volta se achava já um tanto fraco e com fome. Enquanto escutava esse relato, fiquei pensando na solidão dos demais que moram em Palmas, na casa dos estudantes indígenas, na Arno 32. Não saberia dizer se era mais difícil estar longe de casa, como os estudantes com os quais eu tenho mais convívio, ou se era a epopéia de ir e vir da universidade, como me contou o Pedro. São problemas distintos, é verdade, mas ouvir estas histórias ali, naquela mangueira, já no entardecer me deixou nostálgico, fui caminhar um pouco. Andei até o posto de Saúde, lá estava apenas um técnico de enfermagem, algumas crianças, um bebezinho tomando

medicação, olhei todo o espaço, naquela hora, já quase noite, notei uma iluminação fraca, os móveis de aço, todos com a pintura carcomida, uma prateleira com alguns frascos de remédio, uma sala de procedimentos, e mais ao fundo, um quarto que parecia uma enfermaria, mas não adentrei para conferir. Nas paredes, uma pintura rota, algumas infiltrações, tudo junto, mais a iluminação produz um estado de decadência, de abandono que contrasta com a vivacidade das demais casas da aldeia.

Além disso, meus olhos focam numa placa. Achei até estranho, porque nas casas não havia números, não havia nomes de rua, e ai de repente me deparo com uma placa. Fui ver. Leio: Reforma Enfermaria Aldeia Porteira. No alto da placa a logomarca da Investco, empresa que construiu e opera a UHE Lajeado. Mais abaixo, um título: obra compensatória. Para mim foi tão violento ver o estado de obscuridade daquele posto de saúde e agora mais ainda porque estava ali uma placa que atestava a autoridade moral de quem destruiu rio e teve a coragem, ou mesmo o cinismo, de escrever que aquilo seria algo compensador, que ali estava uma obra para compensar a destruição, porque se é para compensar é porque algo foi retirado. Sai do posto de saúde, fui até a margem do rio, sento sobre uma pedra, fotografo alguns lampejos de luz do sol que já ia, fico por ali, penso em tudo que vi, que vivi, que ouvi, lembro de minha filhinha, penso nela e nesse devaneio, saio um pouco do lugar, fico meio que suspenso, fecho os olhos e escuto, ao fundo, o canto dos homens. Não. Eles não estavam cantando. São reminiscências, a poesia de suas cantigas me soou como bálsamo, ali na beira daquele rio, hoje um rio enforcado, como disse certa vez um velho índio, já é noite. Caminho de volta, sereno, mais aliviado, as dores transpassadas na história de Pedro, o descaso explícito no posto de saúde, já havia passado um pouco de minha cabeça, poderia andar com mais leveza. Caminho até a casa de Rosalina. Tomo banho, como alguma coisa, arribo rumo ao lugar da dança, lá sento no mesmo lugar do dia anterior, a lua já anuncia sua presença, as pessoas chegam, saem de todos os lugares, alguém molha o chão, o cantador ergue seu maracá, forma-se um grupo, o verso é puxado, os pés marcando o compasso, as vozes ritmadas me ensejam outras alegrias. Na dança de hoje, que eu estava vendo ali sentado, havia ainda mais crianças, algumas estavam envolvidas no grupo, sob o olhar atento daquele que portava a varinha, outras estavam transitando, ora sentadas, ora caminhando de um lugar para outro, falavam, riam muito, davam gargalhadas, brincavam, percebi também algumas crianças de colo, as mães ficavam mais afastadas por causa da poeira. Mas era muito bom ver todos por ali, e não havia nenhum regulamento, nenhuma ordem, nada, todos participavam, dançando ou somente apreciando a dança. Fiquei ali observando as variações rítmicas, a organicidade estética, a leveza no manuseio do maracá. Aquela dança é muito mais um evento lúdico que outra coisa,

porque todos brincam tanto os que estão no grupo e dançam quanto os que de fora comentam e riem dos dançantes. Nesse momento trago à memória minha vida na roça, as histórias, as cantigas, a luz da lua, a meninada que transita por ali em muito lembra minha própria infância. Evidente que não se pode assemelhar em tudo, são outros os traços da cultura, mas esse veio da meninada me aproxima muito de minha meninice. Aqui, nesse ponto do texto e no lugar em que me encontrava sentado, percebo como a atividade a que me propus fazer, que na universidade chama-se pesquisa, não passa ao largo de nossos próprios anseios, de nossa história, porque a vida não é de todo algo separado, não tem como eu estar ali, ouvi, me sensibilizar, sem que com isso me comova, porque antes de todas as funções atribuídas a mim, sou gente como as crianças, como os rapazes. Assim que terminou, fui dormi, estava exausto.

No dia seguinte, era domingo, dia 27. Logo cedo, antes do sol apontar na aurora, levantei, estava frio. Era tudo silêncio. Mas o dia se anunciava de forma esplendorosa, fui até um riacho, que fica a leste da Aldeia. Lá tem um pequeno rio, tem uma tábua, as mulheres lavam roupas. Fiquei lá por algum tempo, observei o vento da manhã nas folhas, um pé de buriti, majestoso vigiava o amanhecer. Estar ali era ver como pode ser bucólica a vida. Não tinha como pensar na taxonomia das plantas ou imaginar que a ecologia seria capaz de responder ao encantamento daquele momento. Não é possível pensar a natureza separada das pessoas. Não é possível isso. Aliás, nas conversas havidas entre mim e o Edvanir, por exemplo, falamos sobre isso. Falamos sobre o que seria a natureza natural. Essa noção de coisas não é aleatória, e estar ali naquela fonte eu poderia minimamente compreender que a história do povo Xerente era feita, principalmente com outras noções, e que o contato, como me contou Edvanir, foi inculcando neles outras idéias, claro que não as posso julgar nesse momento, mas está nítido que o contato com a sociedade envolvente incidiu na mudança de algumas perspectivas. De repente, olho ao longo caminho, eis que surgem duas crianças, talvez fossem umas sete horas, elas andam quase correndo, quando me vêm param um pouco, conversam entre si, em Akwen, depois se aproximam. Olham, desconfiadas, talvez. Depois sentam perto de mim. Ficam assim, caladas. Ficamos ali uns dez minutos, puro silêncio. Faço gesto de levantar, ao que sou acompanhado. Andamos. Eu na frente eles logo atrás. Nenhuma palavra. Quando chego à casa de Rosalina, eles se despedem. Falaram algo como tchau.

Preparo meu café. Rosalina me disse que hoje haveria dança. As mulheres iriam dançar. Preparo meus objetos, me dirijo às mangueiras. Já tem muita gente por lá. Chegou um ônibus, com estudantes do curso de Serviço Social, da UFT, Campus Universitário de

Miracema. No dia anterior, teve um grupo também do mesmo campus, mas em menor número. Era somente uma professora e dois amigos dela. Hoje eram mais de quarenta pessoas. Os estudantes tinham uma relação mais próxima com o Alexandre, colega de classe que morava na Aldeia Porteira e os tinha convidado para vir à festa. Todavia, o comportamento da professora era um pouco mais diferente. Era quase soberbo, com alguns traços de arrogância. Era já se apresentou a mim dizendo-se antropóloga, disse que não estudava povos indígenas, mas gostava de índios. Fez a mim um monte de perguntas, a nenhuma respondi. Não que eu seja anti-social, mas prefiro ser mais resguardado.

Ainda nesse preâmbulo, notei também algumas atitudes de uma outra professora, esta do curso de Comunicação Social do Campus Universitário de Palmas. Depois de ouvi essa antropóloga, fiquei por ali, vendo o movimento. De repente noto que esta professora está ouvindo um ancião, me volto para essa interação, e o que vejo é ela dizendo que não queria ouvi-lo ali não. Queria que ele falasse a ela lá na casa dele. O que me assustou, confesso, é que o ancião estava no meio de sua explicação, ao que foi interrompido abruptamente. Com esses dois episódios, além do comportamento da professora no dia anterior, fiquei preocupado. Fui a um canto, sentei e meditei. Como era possível? Pessoas que estudaram tanto tratar os índios como meros objetos de suas pesquisas? Fiquei pensando na minha própria posição, será que eu me comportei daquela maneira? Não poderia fazer uma auto-avaliação tão precisa, mas sentia que minha presença ali no meio daquele povo que tão docemente havia me recebido não tinha o mesmo teor. Parece que eu ainda permanecia com a discricção ensinada por minha mãe, pedi licença, escutar mais e falar menos, não ser intrometido, esperar minha vez e principalmente respeitar o tempo do outro, afinal se eu não me comportar de maneira adequada ao tempo do outro, o que eu faria ali?

Mas esse dia estava apenas começando. Os homens se reuniram. Hoje não saíram para o canto. Estavam discutindo alguma coisa. Escutei atentamente, ainda que não compreendesse porque falavam em Akwen. Mas foi muito escutar, principalmente porque quem falava era seu Severo, ele falava compassadamente. Todos escutavam atentos. As mulheres, mas ao lado, se preparavam, fui ver. Achei especialmente bonito as meninas, ainda bem pequenas, mas ali todas adornadas, ai formaram uma fila, talvez fosse um ensaio, ai na ponta, à minha esquerda, uma senhora com o maracá, a mais velha, à minha direita a menor dentre elas, atenta, entusiasmada. Fizeram uma dança, andaram em linha reta, da maior para a menor, depois fizeram o caminho de volta. Param. Vestiam peças de palha, saia e um tipo de sutiã, algumas traziam seios nus, outras de sutiã de pano. Mas era lindo. A cantiga era linda, os

movimentos, as crianças, o respeito das mulheres mais adultas com as mais jovens, destas com as mais adultas.

De repente, um movimento. Todos se voltam para a estrada. Eis que surgem três carros. Não eram apenas três carros. Eram carros enormes, todos de vidros escuros, lá chegaram com todas as janelas fechadas, chegaram trazendo muita poeira. Estacionam em paralelo. Primeiro descem dois homens, grandes, fortes. Estes ocupavam uma camionete Hilux, preta. Depois destes, descem um homem bem alto, eu o reconheço, ele foi diretor do Colégio Marista em Palmas. Da outra camionete, uma Ranger prata, descem duas mulheres. Mais alguns segundos, descem dois homens com equipamentos de filmagem. Mas era o outro carro que trazia o mais inusitado: Dorinha Seabra. Mais: um vereador de Palmas, Fernando Rezende, que também na ocasião foi apresentado por Dorinha como seu esposo. Todos os eventos da festividade cessaram.

O cacique Ribamar foi receber a todos. Aliás, uma característica fascinante é a maneira de receber, indistintamente. Logo se formou um pequeno aglomerado. Crianças e mulheres continuaram onde estavam. Foram ter com os visitantes apenas o cacique, o vereador Alexandre e outras lideranças. O cacique fez uma fala. Sentou-se. Em seguida, Dorinha toma a palavra, fala pouco, talvez porque eu estava filmando todo seu discurso. Várias vezes os homens que a acompanhavam me olharam de soslaio. Continuei firme, gravei um ato falho, ou talvez não, em que ela disse que sempre esteve com os índios, que sempre os visitou, que foi ela quem fez a escola (e apontou para o prédio da escola que fica próximo das mangueiras onde estávamos) e que como secretária de educação iria fazer muito mais. Ora, ela não era mais secretaria naquela ocasião, mas também não poderia dizer ante a lente de minha câmera que como deputada iria fazer muito mais. Essa cena foi um daqueles achados. Nem mesmo nos meus melhores sonhos eu poderia imaginar que um encontraria aquela mulher naquela ocasião. Era inusitado.

O mais gritante de tudo isso, era a postura da ex-secretária. Trajando uma calça jeans azul, uma blusa também azul, calçava tênis branco, aliás, branquinho. Os cabelos, com aparência de lavados ainda naquele dia, estavam soltos, com apenas um prendedor que segurava uma parte e o restante tremulava sobre os ombros. Também estava usando brincos, azuis. Talvez seja mera coincidência estética as cores azuis, de suas vestes, e a cor branca de seus tênis, com as de seu partido político, o Democratas, partido que tem por principal bandeira o agronegócio e a defesa de uma elite ruralista representada, sobretudo pela Senadora Kátia Abreu, senadora pelo estado do Tocantins, presidente da Confederação

Nacional da Agricultura – CNA e principal aliada de Dorinha. Por isso me pareceu uma excrescência essa senhora vir aos índios e dizer que gosta deles e que os defende.

Na conversa havida entre a visita e as lideranças, parece que os líderes solicitaram algum tipo de auxílio para ajudar nas festividades. Na fala de Dorinha, ela disse que ia ver a possibilidade. Minutos antes, no entanto, houvera afirmado que faria de tudo para manter a cultura do povo Xerente sempre viva. Mas assim que o cacique tomou de volta a palavra, reiterou a mensagem/pedido, ao que recebeu essa singela desculpa: vamos ver o que podemos fazer, disse ela. Depois, foi às mulheres. Foi recebida igualmente como fora pelos homens. As mulheres explicaram suas vestes, a dança, falaram um pouco daquele momento. Toda a fala era em Akwen. A mulher mais velha falava e a mulher do cacique Ribamar traduzia. Todavia, Dorinha escutava com uma atenção dispersa. Parecia que estava apressada. Era preciso terminar logo aquele momento. Notei também que ela abraçou as mulheres com certa distância, nem o abraço dado em Rosalina, que a cumprimentou instantes antes dela partir, foi um abraço fraterno, digo naquilo que se consegue ver quando amigos que se gostam em verdade se abraçam como quem deseja grudar no outro.

Outro detalhe que prendeu minha atenção foi o tom de humildade. Quando a ex-secretária desce do carro, que tinha o homem que fora apresentado como seu marido dirigindo, ela traz nos gestos uma delicadeza plantada. Passos curtos, mãos nos bolsos, quando parada, pés juntos. Na fala, pronunciava as palavras todas, inclusive os plurais. Gesticulava com certa discrição, no rosto não expressava uma alegria mínima em relação ao que por ela mesma foi dito de seu estado de imensa alegria por estar ali. Sempre que via minha câmera, me olhava de viés, falou alguma coisa ao seu cinegrafista e em seguida este, sem o menor constrangimento, foca sua câmera no meu rosto, eu respondi com um oi, posto que ironizei sua atitude de intimidação.

Além de tudo isso, procuro com minha lente pelo esposo de Dorinha, como ela mesma o disse. Encontro-o inquieto, um velho índio o explica alguma coisa, ele faz cara de paisagem, de canto de olho mira rumo a minha câmera, incomodado que estava com minha insistência em filmá-lo. Aliás, todos da comitiva pareciam que não gostariam de ser filmados, ou apenas que fossem pela equipe que trouxeram. Na hora das fotografias, com a equipe trazida para esse fim, poses, caras e bocas.

Ao final, o repórter tomou alguns depoimentos, fez perguntas, o cinegrafista captando tudo. Não pude ouvir as perguntas. Também não sei se o cacique havia concedido autorização prévia para que fossem filmados e mais ainda que fossem gravados depoimentos. Talvez não,

dada a boa fé dos Xerente, podem pensar que aquela comitiva tem planos de ajudá-los, se não ali naquela hora, mas no futuro, quem sabe.

Ainda falando da receptividade dos Xerente, fiquei maravilhado, ainda mais uma vez, como são atenciosos. Os homens fizeram uma roda, cantaram, parecia uma cantiga de boas vindas. As mulheres dançaram, cantaram. Deram um colar de presente, o colar era grande, tinha sementes grandes e outras menores. Nesse momento, fiquei pensando: se o Alexandre os havia convidado, como a mim me pareceu, porque nada trouxeram? Porque sabedores da situação socioeconômica dos Xerente não os presentearam com mantimentos para as festividades? Se, pelo contrário, não foram convidados, se apareceram ali por livre e espontânea vontade, porque, ainda assim, nada ofereceram? Não. Não trouxeram. Não ofereceram. Quando requisitados deram como resposta as evasivas promessas próprias de quem vê e vêem ao povo apenas para locupletar sua única chance de reação: o voto.

Recolheram-se rápidos a seus carros. Ligaram o ar condicionado, entraram quase de solavancos, tanta era a pressa de esvaírem-se dali, lacraram as portas, os vidros todos com insulfilmes pretos, deram arrancada, para trás somente a poeira, nem uma buzina de despedida.

Diante dessa ocasião, não tive como deixar de conversar sobre isso. Chamei o Antonio Samuru, perguntei a ele o que achava de tudo que houvera transcorrido. Ele sorriu. Balançou a cabeça. Era isso, era a melhor resposta. Ai ele me falou que se um dia ele e mais alguns ali se dispusessem a ir lá na casa de Dorinha. Chegando lá, todos com câmeras, microfones, tralhas de filmagens, será que seriam bem recebidos? Ah, poderíamos alegar, disse ele, que estavam ali para fazer uma pesquisa, que por isso iriam observar a rotina deles, que por isso desejariam ficar acampados por uns dias no seu quintal. Perguntou, erguendo o braço ao alto, será se seríamos aceitos? Bem sabia Antonio Samuru, qual seria a resposta.

Ai ele me disse que era isso que fazia ele estudar mais e mais, porque já não agüentava mais ver seu povo ser tratado assim, que as pessoas os procuravam na época de pedir votos, depois esqueciam deles. Antonio falou que iria se formar, que iria ser professor ali na Aldeia Porteira e que se esforçaria para tornar o seu povo, os jovens, os mais velhos, todos, mais fortes. O Pedro chega, diz também que se sente mal com pessoas como aquelas. Logo se aproximam o Leonardo, o Edvanir, o Alexandre (não o vereador, mas o estudante de Serviço Social), e mais outros. Concordam. Ficam depois calados. Parece que neles há um sentimento de que as coisas não mais podem ser assim.

Nesse momento retiro da minha bolsa um poema escrito por Caetano Veloso. Leio o texto. Todos ouvem. Caetano diz que o índio um dia virá impávido.

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
 De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
 E pousará no coração do hemisfério sul
 Na América, num claro instante
 Depois de exterminada a última nação indígena
 E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
 Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá
 Impávido que nem Muhammad Ali
 Virá que eu vi
 Apaixonadamente como Peri
 Virá que eu vi
 Tranqüilo e infálivel como Bruce Lee
 Virá que eu vi
 O axé do afoxé Filhos de Gandhi
 Virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
 Em todo sólido, todo gás e todo líquido
 Em átomos, palavras, alma, cor
 Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico
 Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
 Do objeto-sim resplandecente descerá o índio
 E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
 Não sei dizer assim de um modo explícito

Virá
 Impávido que nem Muhammad Ali
 Virá que eu vi
 Apaixonadamente como Peri
 Virá que eu vi
 Tranqüilo e infálivel como Bruce Lee
 Virá que eu vi
 O axé do afoxé Filhos de Gandhi
 Virá

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
 Surpreenderá a todos não por ser exótico
 Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
 Quando terá sido o óbvio (VELOSO, 1977. Disco O Bicho).

Já era meio dia. Fui preparar meu almoço, os convivas se dirigiram ao prédio da escola, onde estava preparado o almoço. Durante a preparação de minha comida, estive refletindo sobre o inusitado encontro havido esta manhã. Me dei conta de que é preciso ter muita responsabilidade quando se trata de povos indígenas. Pensei na afabilidade daquela gente, no grau de comprometimento deles, na seriedade de suas palavras, na verdade inscrita em seus gestos, em seus olhos, na sensibilidade costumeira e na paciência em dar explicações, na parcimônia implícita quando respondem a uma pergunta. Diante dessas características é que fica ainda mais angustiante ver que outras pessoas, especialmente, pessoas ligadas de algum modo a educação tratar esse povo como *coisa*. Mas como me disse Antonio Samuru, Pedro, Edvanir e outros, daqui para frente não vão mais tolerar essas pessoas.

À tarde, fui ao rio. Cheguei à ladeira, vi o tanto de pessoas que estavam ali. De novo, vi muitas crianças. Pulavam alegres. Fiquei ali olhando por um longo tempo. Dei um mergulho, o sol estava quente. A faixa de areia estava grande. Ir banhar no rio, esse era um programa monumental naquela tarde ensolarada. Nesse sentido, era difícil imaginar como aquelas pessoas viviam sem aquele rio. Fiquei flutuando, assim como se pudesse sentir como aquela água fizesse parte de mim. Nisso, me lembrei da conversa que tive com Pedro sobre o fim do pagamento que o povo Xerente recebia, via Procambix, da empresa Investco. Estar ali naquele rio, vendo-o descer e subir o nível aleatoriamente, eu me dava conta do prejuízo sofrido por aquelas pessoas e tudo com o argumento de melhorar a qualidade, de continuar o progresso.

Lá pelas quatro da tarde, os homens se reúnem novamente. Outra vez estão debatendo algum assunto. Seu Severo que pela manhã esteve calado, falou agora com certa veemência, parecia descontente com alguma coisa. Olhei para o lado, e vi uma cena muito boa. O Pedro, sentado numa antiga carteira escolar, nela cortava uma melancia, dava pedaços às crianças, que, em fila. Todos comiam melancia, eu fiz uma fotografia de uma criança que estava escanchada em uma outra criança um pouco maior, a pequena mordiscava um naco de melancia com tanta vontade que parecia um espetáculo. Uma lição que não se pode deixar de aprender quando se está em meio a essas pessoas é a liberdade das crianças.

Quando menos espero, chegam dois carros, um Corolla preto e um Fiat Uno. Saem dois homens, depois sai Wanderlei Barbosa, vereador em Palmas e candidato a deputado estadual. Ele desce ao lado de uma mulher, que estava no banco de trás do Corolla em que estava Wanderlei. A mulher trajava um jeans preto, uma blusa branca de botão. Wanderlei estava de esporte fino, como se costuma dizer naqueles convites de festa. Mas o sapato da mulher que o acompanhava era mesmo um capítulo à parte: salto e bico fino. Acho que não era apenas eu que observava esse detalhe.

Também essa visita se dava sob as mesmas condições da primeira, nada trouxera, nada oferecera. Se fora convidado, nada fez pela festividade, se viera apenas pelo grau de envolvimento com a cultura Xerente, não cheguei a ver sua generosidade. Mas esse visitante não teve o mesmo pudor que a anterior. Reuniu-se com os líderes, depois falou a todos os outros homens, disse que houvera sido bem sucedido em votos na comunidade de Tocantínia, no pleito passado no qual disputara eleição para deputado estadual. Disse que preservar a cultura é muito importante, que ele realmente gostava muito do povo Xerente. Disse que se eleito fosse, trabalharia dia e noite pelo Tocantins e que qualquer Xerente poderia procurá-lo a qualquer hora do dia e da noite. Disse que precisava do apoio de todos. Os homens cantaram,

as mulheres dançaram, reiteram o pedido feito logo cedo à outra visitante ao que receberam como resposta um discurso similar: vamos ver o que é possível, disse Wanderlei.

Depois saíram um pouco, ele e alguns líderes. Assistiram à chegada da corrida de toras. Foram a uma casa, que fica perto das mangueiras, lá ele olhou para minha direção, viu que eu não estava empunhando minha câmera, meteu a mão no bolso puxou a carteira e deu algum dinheiro a uma senhora. Isso é, preciso dizer, nem ele e nem a visitante anterior, não se dignaram a me cumprimentar. Mas de repente, lá vem ele em minha direção, vê minha camiseta com os dizeres de um evento e com a marca da UFT, e pergunta: você é da UFT? Respondo que sim. Ele pergunta se eu conheço o Alan? Digo, o Reitor? Ele diz: sim. Ai me diz que é muito amigo do Reitor. Conheço o Alan muito bem, sou muito amigo dele, reforça Wanderlei num tom explícito de intimidação. Respondi que ele poderia dizer ao Alan que eu estava filmando seu dileto amigo e que se o Alan quisesse, eu entregaria uma cópia das filmagens. Sai.

Fui conversar um pouco com o Edvanir. Ele me contou que sairia cedo, no dia seguinte, porque tinha prova. Ele me falou que tinha trancado a disciplina de cálculo porque não havia entendido nada, o professor não tinha tempo de explicar para ele, ele me disse ali que não sabia o que fazer. Iria fazer exame final em quase todas as disciplinas. Quando vejo, já era quase noite. Volto à casa de Rosalina. Preparo meu jantar. Descanso um pouco. Mais tarde, levanto e ando um pouco. Fiquei muito impressionado com o que havia transcorrido nesse dia.

Pensei nos livros que havia lido, dentre os quais, *O pensamento selvagem*, de Lévi-Strauss. Era mesmo muito importante me lembrar da lógica do *concreto* e do *abstrato*. Nesse momento a lembrança também me trouxe à memória o filme *Terra Vermelha*, de Marco Bechis (2008). Filme de monumental delicadeza para falar da aspereza que é a exploração em que vivem alguns povos indígenas. Esse filme constrói uma leitura inquietante sobre o estado em que vivem alguns povos indígenas no Brasil.

Num outro momento fiz um comentário sobre o filme *Terra Vermelha* para o professor Odair Giraldin. Para mim “é uma obra considerável, tem um vigor importante, foge dos clichês, e traz a luz um dilema de modo extremamente delicado e voraz” (CASTORINO, 2009). No filme tem um tom de escárnio, expressado pelo tipo modorrento dos sujeitos, flerta também com uma estética valente, sabe, na qual a imagem é também uma voz, a imagem é um grito, rompe um pouco com os modelos behavioristas de composição cênica, introduz um olhar sarcástico de tal modo penetrante que o grito das personagens, embora na maior parte do tempo, as pessoas permanecem mudas, é ensurdecedor.

Penso no filme e me vejo ali, olhando a paisagem. Há uma coisa linda no filme, que é o papel do líder. Divago em pensamentos soltos. Lá ao longe, o canto. No alto, a lua. Minha cabeça fervilhava, era muita complexidade, digo, era muito difícil entender, é como morrer de sede em frente ao mar, como diz a canção de Djavan.

No filme, o mundo, o da terra, da posse, do algoz, surge um líder indígena forte, forte de corpo e de mente, uma espécie de rainha da colméia, do formigueiro. No entanto, a forma como esse líder é apresentado é espetacular e por isso o torna mais possível, “sua força ante o álcool é abatida, como qualquer mortal, mas seu ideal é transcendente e nisso o diretor acerta, na medida em que se mostra frágil, esse índio é de pedra, e como ele come a terra, a metáfora de que é feito da terra é maravilhosa” (CASTORINO, 2009). Encontro semelhanças entre Ribamar e o líder apresentado no filme. Eles falam pouco.

Penso na hombridade do cacique Ribamar, como recebeu bem, como ficou escutando o discurso insípido daquela senhora, cujos filhos, certamente nem mesmo frequentaram a escola pública, a despeito de ela ter sido secretária de educação por vários anos. Eu vi nos olhos de Ribamar, enquanto ela falava, um certo tipo de raiva, talvez nem seria isso, mas havia naqueles olhos algum sentimento que contrastava com doçura inventada pelas palavras que saiam dos dentes cínicos porque raivosos de Dorinha. Ela falava com um tom de humanitarismo contra o qual bradou Paulo Freire, no livro *a pedagogia do oprimido* (1987). Penso também, por exemplo, agora deitado em minha barraca, na imensa dificuldade de entender as várias situações porque passam o povo Xerente. Mas o dia seguinte, ainda me revelaria outras surpresas. Logo o sono me bateu, somente dei por mim novamente, com a sinfonia dos galos, já na alta madrugada.

Era segunda feira, dia 29. Logo cedo, caminho até o rio. Está calmo. Como será possível entender que aquele rio está enforcado? Começo meu dia já com esta questão. Na minha cabeça é nítida a noção de que, com toda a minha história, com toda relação que tive com o rio São Martin, na minha infância, um rio representa muita coisa para quem sempre viveu ao seu lado. Quando falo aqui em rio, falo também de seu lado bravo, das enchentes, das correntezas que tudo leva, é a dinâmica própria desse ser, que também é vivo.

Mas agora vejo, logo cedinho, essa paisagem monótona, o ano todo é assim, as variações são controladas por programas estatísticos, são esses cálculos cujas bases são sempre as do lucro que decidem que momentos o rio que agora vejo deve ficar mais ou menos cheio, porque o reservatório da UHE Lajeado deve antes de tudo, ser lucrativo. Não fosse assim, os investidores, eufemismo dado para atenuar a velha prática da exploração, não aplicariam seu capital nessa obra. Vou ao meu café. Para mim já nem faz mais a menor

diferença saber que dia é hoje. Ali tenho percebido que o relógio é um ente banal, porque tanto a noção de tempo quanto de horas não faz diferença alguma. Falo isso porque para ordenar mais ou menos esse texto me valho da cronologia, todavia, estou certo de que para mim esse recurso ali no dia-a-dia foi quase imperceptível.

De novo nas mangueiras. Escuto. A maioria dos estudantes já partiu para Palmas. Ficaram apenas os que estudam em Miracema. Noto isso e percebo o quanto é difícil para o discurso hegemônico da ordem e do progresso, com o qual a universidade está alinhada, entender que esse povo aqui, ou qualquer outro que tenha uma outra forma de interagir com e no mundo deve ser aceito.

Como havia me dito, o Edvanir tinha provas hoje, não poderia faltar além de estar de exames finais na maioria das disciplinas. Fico sentado. Brinco por ali com algumas crianças. Logo os homens se reúnem, discutem em Akwen, seu Severo explica algumas coisas. Mais tarde fico sabendo que estavam discutindo o encerramento da festa para quarta feira, posto que ainda iriam se preparar para a nomeação dos meninos. Fico um pouco triste com essa notícia, porque sei que não seria possível eu ficar mais tempo com eles, além de terça, o dia seguinte. Porque seria no dia seguinte que se daria a nomeação dos meninos, que conforme explica Farias (1990) citado por Sinval Martins de Sousa Filho (2007)

Quando chega o momento de se dirigirem para a aldeia, os homens se organizam em duas filas, uma para cada metade exogâmica e vão do mato para o pátio. Nessa formação são seguidos pelos casais cerimoniais. Ao chegarem no pátio da aldeia, os dois casais assumem um lugar de destaque, com os homens à frente e as mulheres logo atrás. Inicia-se uma dança ritual, executada pelos homens a serem nominados e, em seguida processa-se o ato de nominar que, entre os Xerente, tem o significado de tornar público um nome que pertence aos clãs e é transmitido por via patrilinear. Os homens, divididos de acordo com suas metades exogâmicas, vão sendo encaminhados à frente do casal que pertence à sua metade (SOUSA F. 2007, p. 47).

Seu Severo senta-se. Chama para que eu escute algo. Diz que quer me contar uma história. Pergunto se posso gravar, ele assente. Chamo um jovem que está por ali, falo algumas coisas do tipo, aperte aqui, aproxima, distancia, veja o foco, ele diz tá bom. Vou ao encontro das idéias de seu Severo. Ele diz tudo muito compassadamente, como se tivesse dormindo²⁸. *_Tu sabe aquele morro perdido, pois é, era lá que nós vivia, era lá, estava lá*

²⁸ “Também o que não é falado significa” (ORLANDI, 1990. p.49). Preciso dizer, antes de tudo, que para ouvir tudo que eu ouvi, para escrever esse texto, tive de levar em conta, sobretudo, essa frase de Eni Orlandi, ora, de uma lado, porque o discurso que se produz sobre o outro, nesse caso, o índio, é amparado necessariamente, segundo explica Eni Orlandi, por uma linguagem que nesse ato de explicar o outro o deixa fora, isto é, fala por ele, mas não é o outro que fala; por outro lado, ouvir e ver como seu Severo falou exprime para mim uma possibilidade imensa de entender as recomendações dessa autora, porque no seu modo de narrar está, principalmente, a negação de uso de uma sintaxe, de uma semântica e de uma morfologia de uma língua que não é a dele, ele pronunciou as palavras como se as deixasse cair ao chão, como se me dissesse estas palavras que agora utilizo apodreceram minha alma, por isso eu fiquei pensando que a universidade estava perdendo uma oportunidade, como explicou Lima e Barroso-Hoffmann (2004), de levar a sério a inclusão dos estudantes

todos, sabe, não tinha divisão, era os Krahô, Apinayé, Javaé, Karajá e Xerente. Morava tudo lá. Ai um dia dispersou, saiu. Eu lembro dos padres, é lembro. Faz tempo, mas lembro.

Ao que ia falando, eu já absorvo no seu discurso. A gravação tem ao todo 50 minutos. Um outro trecho que marcou muito nossa conversa, digo conversa porque ele permitia que eu perguntasse, eu perguntava e ele respondia. Nisso, ele me falou que os brancos amansaram eles, ensinou eles a comer com sal e com gordura e que agora eles não tinham dinheiro para comprar essas coisas. Falou que tinha medo da cultura acabar, que era cada vez mais difícil fazer a festa, que antes no rio tinha muito peixe, que tinha muita caça no mato e que agora não tinha mais não. Ele me disse que não gostava de comer frango de mercado, se referindo aos frangos congelados.

A conversa com seu Severo foi linda, pensei muito, mas muito mesmo na importância do silêncio, porque ele fazia longas pausas, falava lentamente, saboreava as palavras que diziam sobre coisas das quais ele gostava, pronunciava mais secamente as que falavam sobre coisas que não gostava. No livro de Eni Orlandi tem uma explicação muito oportuna sobre essa questão do silêncio.

A ciência torna o índio observável, compreensível, e sua cultura, legível; o indigenismo o torna administrável; a catequese o torna assimilável. Diríamos, pois, que a compreensão amansa o conceito índio, a pacificação amansa o índio como espírito, como alma (ORLANDI, 1990, p. 57).

Ter lido esse livro antes dessa conversa foi algo monumental. Depois de ter falado bastante, se despediu de mim, me agradeceu e disse que estava cansado, que iria descansar. Levantou. Pegou sua borduna, ao mesmo tempo uma espécie de apoio, andou, cabeça baixa, passos curtos, mancos, porque sofrera uma queda e machucou o joelho, andou sob um sol já quente, perto de meio dia, acompanho aqueles passos, tremulantes, costas ao sol, anda. Não hesita.

Ele havia me dito que acha que a educação, ele se referia à presença da escola e agora também da universidade, só tinha feito estragos. Ele disse que não sabia ler nem escrever, mas que nunca achou que isso tinha importância, para ele seria bom se as pessoas cumprissem os que diziam, porque se cumprissem não precisava escrever.

Penso em tudo. Vejo ali os dias de antes daquela conversa, a importância dele para todos, ele sabe disso, e por isso não se orgulha, ao contrário, se preocupa. A deferência com que os estudantes o tratam, a amizade que ele retribui. A relação de amizade que agora estou narrando não pode ser em sua totalidade dita nessas palavras nem muito menos vista nas

indígenas, porque ali na fala de seu Severo estava uma possibilidade de a universidade perceber, pelo menos, em que língua pedimos por esperança, como diz Belchior em sua canção.

fotografias ou mesmo nas filmagens que fiz. As palavras que foram ditas, no lugar onde foram ditas, com a maneira dele de dizer, me comoveram. Quando dei por mim, eram lágrimas. Meu peito se apertou, era como se eu tivesse de berrar, de gritar, a compreensão a que cheguei era por demais forte.

A fala de seu Severo, e nem estou fazendo um juízo se ele falou contra ou a favor dos mais jovens, se ele está certo em afirmar o que disse, mas essa fala me mostrou que, e como tive a oportunidade de ver as “visitas”, o estado, isto é, as instituições do estado, dentre elas a universidade, apagam o índio, e isso está implícito nas relações sociais havidas nessas instituições, mas principalmente no âmbito do discurso, uma vez que

O pressuposto, em lingüística, é aquilo que não é dito, mas que acompanha necessariamente o que é dito. É aquilo que no dizer já está sempre lá, implícito e inegável. Por exemplo, a necessidade de dizer que índio é gente, pressupõe a possibilidade de dizer que índio não é gente. Quando afirmamos que o apagamento do índio existe como pressuposto (...), estamos dizendo que qualquer discurso que se refira a identidade da cultura nacional já tem inscrita a exclusão do índio (...) porque o apagamento é do domínio da ideologia (ORLANDI, 1990, p. 59).

Ter vivido até aquele dia, ter ouvido aquele traço de história, ter podido esperar para que ele se dispusesse a falar no seu tempo, com suas peculiaridades, foi tudo muito forte. Na sua fala estava implícita a materialidade de seu discurso, cujo aspecto fundamental era sem dúvidas essa outra maneira de dizer, tanto na forma quanto no conteúdo. Por isso, como diz aqui Orlandi (1990), o apagamento é tão violento porque ele impede, por isso mesmo, que o discurso do índio seja realizado com seu tempo, seu espaço, sua gramática, sua forma e seu conteúdo. Isto é, como disse seu Severo, os brancos amansaram os índios e agora os índios tem de viver como os brancos.

Caminhei até a casa de Rosalina. Preparei meu almoço. Comi, era muita a minha fome. Deitei um pouco. Mais tarde, fui ao rio. Me banhei no rio, longamente. Nadei. O sol da tarde era quente. Volto. Arrumo algumas coisas na barraca. Escrevo no meu caderno idéias gerais que depois se tornariam esse texto. Repasso os dias, noto que vi já muita coisa. Claro que não tinha feito um trabalho de campo, como diz os moldes da antropologia. Nem tinha feito uma etnografia da festa. Eu já tinha lido o livro de Curt Nimuendajú. Nem estava ali para comparar o que tinha lido com o que agora eu estava vivendo. Talvez fosse o caso de uma leitura, num outro momento, de como essa festa era conduzida nos dias de hoje. Todavia, para minha meta principal, que era ver a interação dos estudantes universitários Xerente com a cultura do povo Xerente, eu tinha mais que completado, além de eu perceber a intrínseca relação desses estudantes com as bases mesmas de sua ontologia, notei que a universidade, de onde agora também viam, não era capaz, como instituição, de respeitar e muito menos de

valorizar a perspectiva desse povo ou de qualquer outro que ousasse ser diferente, porque como explica Orlandi (1990), as formações discursivas a partir das quais está assentado o discurso da universidade são as mesmas que explicam a humanidade a partir da visão colonial, eurocêntrica e, por isso mesmo, excludente. Nesse sentido, não é difícil notar que a negação do outro seja dado de modo tão violento, ainda que assim não pareça.

Digo isso porque como discurso, a universidade diz-se um espaço de pluralidades, de respeito às diferenças, todavia, como prática, os estudantes universitários Xerente tiveram de ir mais cedo dado o fato de que as provas, para eles, jamais seriam remarcadas, ou iriam e as faziam ou na certa, reprovariam²⁹.

Quando retorno às mangueiras, noto que os homens já estão reunidos, discutem. Dali em diante, como havia me explicado o Antonio Samuru, vão se retirar até o dia seguinte, vão para um lugar perto dali, na mata, para se prepararem para o dia seguinte. Nesse lugar não deve ter a presença de mulheres. Me recolho um pouco e fico assistindo ao discurso proferido com a mesma calma, quem fala é seu Severo. Ele fala, na mão direita a borduna. Os homens o escutam, olhos normalmente para baixo. Dali até o final da tarde, eles falam. Decidem a área. Fica próximo das mangueiras, alguns fazem um limpo, o restante se encaminha para lá. Não houve mais atividades.

Quando estou indo ao encontro de Ribamar, o cacique, que finalmente pode me atender, penso nas coisas que gostaria de perguntar a ele. Sento. Ele está na minha frente. Já é quase noite. Ao lado, a casa de Ribamar, de onde vem uma luz. Ele diz que está feliz. Ficamos um bom tempo, assim, falando monossílabos. Ele suspira, eu cá dentro de mim, já absorvo com todos os acontecimentos, nada pergunto. Fico observando seus pés, poeirentos, dedos fortes, a luz batia bem nos dedos. Estava somente de shorts, disposto confortavelmente numa cadeira de encosto, já velha.

Eu estava na UNB (Universidade de Brasília) um dia desses, diz ele. Ao que respondo com a cabeça. Ai ele discorre me contando que havia feito um curso de indigenismo. Disse que trabalha no posto da FUNAI em Tocantínia. Fico escutando. Ele relata que se não fosse a atuação do Ministério Público Federal as coisas para os Xerente poderiam piores. Nova pausa.

²⁹ Não nos esqueçamos, sobretudo, que conforme já citei, inclusive textualmente, a universidade se mostrou, nos discursos, que é um espaço da pluralidade, do respeito aos diferentes, todavia, em diversos momentos tenho percebido que na prática, a universidade é incisiva, os estudantes tem de cumprir o calendário a despeito de qualquer coisa, e no caso aqui em questão, a insensibilidade institucional é tão grande que os diversos estudantes que estavam participando da festa foram unânimes em dizer que a maioria dos professores e inclusive os órgãos administrativos da UFT nada sabiam dessa festa e nem com isso se importavam, que a vida dos estudantes indígenas era tratada, então, como mais uma nos protocolos burocráticos.

Respira, ajeita-se na cadeira e me pergunta o que eu penso dos estudantes indígenas que estão na UFT, especialmente os que freqüentam o Campus de Palmas.

Na minha resposta retomo um pouco de minhas conversas havidas entre mim e os estudantes na casa de estudantes indígenas, lá da Arno 32. Digo ao Ribamar que minhas impressões caminham mais no sentido de perceber o imenso preconceito sofrido pelos indígenas. Para ai. Ele me interrompe, diz que esse é o problema. Ele me aponta para o centro da Aldeia e diz, olha se essas casas aqui fossem todas de tijolos, se todos aqui tivessem carros, se todos aqui tivessem geladeiras, será que não seríamos mais índios? Ficamos mudos.

Ribamar quebra o silencio e diz que a sociedade envolvente torna o índio um mero folclore, que eles mesmos, os índios não podem decidir sobre o que é melhor para eles. Porque, diz ele, se os valores da sociedade envolvente fossem bons, não haveria os problemas que há. Daí descambou para uma crítica ao papel da universidade, que só vem a aldeia para coletar informações, mas nada traz como resultado, disse que os estudantes indígenas que freqüentam a universidade sofrem porque como eles são pobres não podem ajudar seus jovens, porque a universidade, a FUNAI e outros órgãos não ajudam. Disse também sobre o diploma, para ele, um diploma só tem valor quando é de um curso que tem menos pessoas pobres. Mas ele argumentou que na universidade as pessoas não ligam pra isso, porque ninguém discute isso, porque segundo ele, deveria todas as profissões ter o mesmo valor, mas não tem, por isso ele não sabe se vale a pena ter diplomas. Disse que talvez valha a pena se formar em direito para defender os interesses do povo.

Nessa conversa percebo que Ribamar não está pessimista, como eu poderia logo concluir. Não. Não estava. Ele apenas discorria sobre temas que considerava importantes para ele e seu povo, mas falava com uma doçura e uma leveza típicas de seus movimentos. Eu tenho de considerar que o que me dizia ali naquela ocasião eram algumas idéias com as quais ele vinha martelando em sua cabeça há tempos, por isso, me falava compassadamente. Como eu tinha mais interesse em ouvir dele algumas idéias, não direcionei a conversa, deixei que ele falasse conforme lhe parecesse adequado e oportuno.

Daí que, ele fala do rio. Ele conta que na época o consórcio que construiu a Usina Hidrelétrica de Lajeado – UHE de Lajeado, fez um tipo de compromisso com os Xerente que os levou a pensar que seriam beneficiados, que seriam recompensados, daí que parte dos mais velhos foi a favor de ceder às pressões para a construção. Ele disse que hoje, no momento mesmo em que se dava essa conversa estava ele e mais umas tantas lideranças com uma ação impetrada na justiça federal para que o consórcio mantenha o pagamento da compensação.

Depois de discorrer sobre esses problemas, faço uma pergunta. Pergunto se ele ou outro cacique Xerente, ou mesmo um professor Xerente ou uma professora Xerente já havia sido convidado para dar alguma palestra na UFT. Não, ele não conhecia e ele mesmo nunca havia sido convidado. Reitero a pergunta e tento especificar ainda mais, digo, ah, mas nem uma palestra, um curso de cultura indígena. Nada, nem mesmo os estudantes indígenas podiam se valer da condição de estudantes para que com isso pudessem dizer algo sobre seu povo na universidade.

Depois de um silêncio, levanto. Aperto sua mão. Digo que foi muito bom ouvir suas idéias. Agradeço e me despeço. Volto aos meus escritos. Anoto algumas coisas. Faço meu jantar. Durmo logo.

No dia 30, terça feira, acordo cedo, desmonto a minha barraca. Arrumo as coisas no carro. Preparo o café. Como alguma coisa. Na despedida, recorro à minha retórica para agradecer a Rosalina e sua família, mas vejo que foi inútil, ela me disse coisas simples, fiquei escutando seus planos, tentei esboçar algum agradecimento, nada, ela diz que não precisa eu agradecer que o que ela pode fazer ela fez de coração, que se eu precisasse um dia voltar a casa dela que as portas estariam abertas, me deu um abraço e disse que eu fosse em paz. Antes, de ir, no entanto, eu argumentei que queria dizer obrigado. Ela disse tá bom. Entrei no carro, dei a partida, fui. Lá perto das mangueira, parei. Fui ter com os homens, que ali estavam reunidos desde a noite anterior. Roguei a eles que me desculpassem por ter de partir antes do final da festa, ao que todos disseram para eu não ir. Eu argumento dizendo dos compromissos e que a universidade poderia cortar o meu ponto. Eles assentiram. Falei ao cacique Ribamar. Agradei o carinho com que fui recebido, com a leveza de nossa conversa que em muito me esclareceu a cerca das lutas e dos sonhos que ele possuía.

O pai do Natanael, um estudante de engenharia ambiental, veio ter comigo e me disse da sua preocupação, disse que não tinha dinheiro para ajudar o filho, que sofria muito porque sabia que seu filho passava fome lá em Palmas e ele nada podia fazer. Ele me pede que eu continue nesse trabalho, que talvez eu consiga ajudar os estudantes indígenas, não só a eles, os Xerente. Agradeço a confiança, e digo que preciso ir. Cumprimento a todos, aperto a mão de cada um, faço isso inclusive com o risco de parecer hipócrita e como os políticos que estiveram ali dias antes, mas faço porque foi bom eu ter cumprimentado a todos, olhando no rosto de cada um, dizendo obrigado, só isso, mas já era o bastante. No final, pedi desculpa por alguma coisa que eu possa ter feito ou perguntado que não foi do agrado deles, disse que mandaria as fotos pelo Edvanir, o que fiz assim que cheguei a Palmas. Disse que o vídeo assim que tivesse como editar eu daria uma cópia ao Edvanir.

Finalmente, despeço. Entro no carro. Várias sensações me ocorrem. Ando, talvez mais lento do que quando estava indo, na volta encontro vários Xerente de bicicleta indo à cidade. Alguns com crianças. Quando chego a Lajeado, vou até a um ponto da cidade para eu ver a construção do barramento do rio. Olho. Para que alguns poucos, penso, tivessem energia elétrica, pudessem ligar o ar-condicionado, usar os notebooks, máquinas de lavar e coisa e tal, uma imensa maioria, dentre a qual, os Xerente, tiveram de perder o rio, para sempre. Entro no carro. Desço em minha casa. Vejo minha filhinha. Retomo outros pedaços da vida.

10. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Logo ao início dessas considerações tenho cá por mim que nesse período em que fiquei imerso nos livros, artigos, poemas, músicas e filmes com os quais lidei ao longo de minha trajetória de trabalho foi como uma viagem para dentro de mim. Talvez não se leve muito em conta que a vida de uma pessoa é atravessada por sutilezas que por vezes faz muito mais diferença que acontecimentos monumentais.

Todavia, o encontro que tive com os estudantes indígenas me levou às outras dimensões de meu entendimento. Nesse ponto, entendi que o convívio com a diferença tem uma possibilidade criativa. Tenho mais dúvidas agora depois desse encontro. Chego mesmo a pensar que o caminho aberto depois que se sabe de algumas coisas é mesmo a dúvida.

Também considero que o curso de mestrado em Ciências do Ambiente (PGIAMB) me possibilitou muito mais chances de ter dúvidas que certezas. Aprendi mais nas viagens com os colegas, no confronto de idéias sempre havido nos debates que nas aulas “interdisciplinares” ministradas. Talvez isso se explique pelo fato de que para os professores, em sua grande maioria, é mais difícil deixar os lugares de conforto para se lançarem em mares nunca dantes navegados.

A leitura que fiz de alguns textos, tanto motivadas pelo trabalhado aqui inscrito quanto pelas conversas com meus colegas de curso, me conduziram ainda mais para uma compreensão dos limites da vida dentro desta visão de mundo em que o mercado é “Deus”. Porque sendo o mercado um tirano, a ciência é também uma forma de mercadoria que a critério exclusivo desse Deus, edita verdades para a manutenção mesma dessa ordem.

Considero também que as premissas discutidas entre mim e o professor Odair Giralдин sobre a educação, especialmente a educação universitária, me permitiram novos olhares sobre a existência da universidade. Disso, percebi que, em sentido amplo, uma política de inclusão

também é uma certa forma de ver e conceber o mundo. Daí que o exercício de um direito dentro da ótica de uma sociedade que tutela a quem se deve o direito, já se dá não como direito, mas como misericórdia ou esmola.

A partir daqui quero retomar a discussão havida anteriormente, na qual explicitarei que as universidades interculturais na América Latina representariam uma possibilidade de uma outra existência da universidade. Nesse momento, retomo aqui esta questão e trago para esse debate o texto de Boaventura de Sousa Santos (2009), *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência*.

Para esse autor, e especialmente aqui nessa obra, o paradigma do conhecimento-regulação, essa epistemologia racionalista ocidental já há muito tempo atesta de modo incontestável seu esgotamento. Porque “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2009, p. 68).

Nesse sentido, não há mais condições sobre as quais possa ser defensável a intervenção de uma prática que não se comprometa com o que sofrerá a intervenção. É por isso, que o modelo de existência da atividade científica, sobretudo porque executada e assimilada na e pela universidade ocidental trouxe a promessa da dominação da natureza, de seu uso para o benefício comum da humanidade. Todavia essa conduta “conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais (...) e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última” (SANTOS, 2009, p. 56).

Para a superação desse paradigma, o do conhecimento-regulação, Santos (2009) diz que é preciso entender que toda forma de saber é uma forma saber sobre uma certa ignorância. Por isso, uma possibilidade de romper com esse estado de ser do conhecimento-regulação seria a do conhecimento-emancipação. Para Santos (2009), “o conhecimento emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*” (SANTOS, 2009, p. 78).

Nesse sentido, Santos (2009) explica que “a solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo” (SANTOS, 2009, p. 81). Esse fato é sobremaneira importante porque no projeto de um saber intercultural, como no caso das universidades interculturais, um dos principais ranços a ser vencido é a colonialidade do saber.

Nesse sentido, por exemplo, a experiência da Unemat expressada por Elias Januário (2007), demonstra que a insistência de manter uma prática escolar para os povos indígenas ancorada no modelo de conhecimento-regulação, típico da sociedade ocidental, não tem sido

profícua. Para esse autor, existe um discurso generalizado acerca da importância da educação intercultural, diferenciada e bilíngüe, todavia esse discurso tem pouco respaldo na prática cotidiana das escolas indígenas, onde o processo de ensino e aprendizagem continua em grande escala calcado na reprodução do modelo do não-índio. “Mesmo que se observe um discurso politicamente correto na academia e nos órgãos oficiais sobre o modelo de formação escolar para os índios, a sua efetivação na prática tem demonstrado avanços em pequenas proporções. Superar essa realidade é um desafio” (JANUÁRIO, 2007, p. 45).

É preciso dizer, também, que essa contradição a ser superada tem, sobretudo suas raízes fincadas no colonialismo. “O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 2009, p. 81). Porque a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico, como explica Santos (2009).

Nesse sentido, a defesa do conhecimento-emancipação também significa dizer que “todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria. Os pressupostos metafísicos, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação” (SANTOS, 2009, p-p. 83-84).

Para tomar apenas como exemplo de uma possibilidade de estabelecer uma proposta de interlocução de saberes, portanto de formas distintas de conhecimento, tomo aqui um quadro da Universidade Indígena da Venezuela – UIV. Nesse quadro (Figura 4), há três eixos fundamentais que intercalam diferentes formas de conceber a prática da universidade.



Figura 4. Fonte: Universidade Indígena da Venezuela, adaptado. Disponível em: http://www.causamerindia.com/uit/antecedentes_e_historia.htm Acesso em: 05/10/2010.

O que se nota nessa figura é a organização do conhecimento traz novas possibilidades de integração, especialmente concebe voz aos modos de ser de outras formas de organização social. Consultando ainda a página eletrônica da UIV, percebo que há uma preocupação forte com a participação das diferentes etnias nas decisões feitas no dia-a-dia da universidade, tanto que na estruturação do que poderia ser um organograma da UIV a posição que seria ocupada pelo reitor, logo o mais alto posto, é complementada por um conselho formado pelas etnias indígenas. Por isso,

en el funcionamiento de la universidad colaboran indígenas de diferentes etnias y personas no indígenas, en un marco de interculturalidad. En cualquier caso es muy importante resaltar que la formación universitaria no se circunscribe al espacio físico de su sede en Caño Tauca. Al contrario, el trabajo de campo realizado en las comunidades cada semestre iguala en importancia al periodo lectivo en la sede. Durante este trabajo de campo los alumnos acuden a los ancianos indígenas, a menudo incapaces de desplazarse a Caño Tauca, para formarse con ellos e incorporar su sabiduría al proceso constructivo de la educación indígena (http://www.causamerindia.com/uit/estructura_organica.htm).³⁰

Essa maneira de ser da UIV atesta que aqui não se pretende fazer uma prática científica cega ao contexto, como explica Santos (2009). Porque de todas “as formações de conhecimento, a ciência é a componente dos contextos culturais cega ao contexto” (SANTOS, 2009, p. 307). Como essa implicação é sobremaneira preocupante, porque é nessa cegueira que reside aquilo que há de mais violento no exercício do conhecimento-regulação: a morte.

Santos (2009) explica essa morte como epistemicídio e linguicídio. Para esse autor, “o epistemicídio e o linguicídio cometidos mais ou menos sistematicamente durante toda a trajetória histórica da modernidade capitalista rasuram os conhecimentos e as línguas locais” (SANTOS, 2009, p. 373).

Nestes termos, considero que a idéia de universidade com a qual estamos acostumados a lidar é uma estrutura burocrática profundamente alinhada a uma determinada maneira de ser da vida social: a lógica da competição capitalista. Por isso, defendo que seja possível, ao menos, um debate mais sério sobre os rumos da atividade universitária, porque dada às

³⁰ Para o funcionamento do trabalho na universidade, há a colaboração de diferentes etnias indígenas e não-indígenas, o que por si só já forma um quadro intercultural. Nesse sentido, é importante notar que a formação universitária não se limita ao espaço físico da sede em Caño Tauca. Pelo contrário, o trabalho de campo nas comunidades em cada semestre tem igual importância para o ano letivo que ocorre na sede. Durante esse trabalho de campo os alunos vão aos anciãos indígenas, que muitas vezes estão incapazes de viajar para Caño Tauca, o processo de consulta aos mais velhos serve para treinar com eles e incorporar a sua sabedoria para o processo de construção da educação indígena. Tradução minha.

questões com as quais lidei aqui nesse trabalho, me parece que a universidade está mesmo cega ao contexto.

Das questões aqui elencadas, crise ambiental, crise civilizacional, discurso ambiental como discurso ideológico, universidade eurocentrada, saber colonizado, entre outros, percebi que a maioria desses assuntos na universidade é tratada estritamente com o viés do distanciamento científico. Até parece que esse debate é apenas protocolar.

Gosto de me lembrar da I Assembléia dos povos indígenas havida aqui na UFT, como já escrevi anteriormente. Ora, ali estava demonstrada uma outra maneira de estar no mundo, mas a universidade meio que passou ao largo desse movimento. Não houve envolvimento. Acredito que, como diz Santos (2009), a ciência prefere mesmo ignorar o contexto. Há uma conduta deliberada de negação do outro.

Considero também que é preciso que se tenha coragem para enfrentar algumas questões, dentre elas a de que a “dinâmica evolutiva básica não é a adaptação, é a criatividade” como diz uma personagem Sonia Hoffmann, uma física norueguesa (personagem interpretada por Liv Ullmann) no filme *Mind Walk* de Bernt Capra, 1990. Esse filme, embora seja feito a partir do livro *O ponto de mutação* de Fritjof Capra, avança no sentido de que as provocações das personagens, uma física norueguesa, um poeta que foge de Nova York e um político, candidato a presidência dos Estados Unidos, são provocações entrelaçadas à vida de cada um e ao mundo. Eles se encontram no castelo de Mont Saint Michel, numa pequena ilha do litoral francês.

A proposta desse filme é questionar, radicalmente, a arrogância da cientificidade, especialmente porque ela tem se mostrado, como se expressa no filme, sob uma visão em que as partes nunca são postas para que se possa ver o todo, antes, cada parte é um todo em si mesma. Sonia fala de suas idéias a respeito da realidade, sobretudo porque essas idéias são decorrentes de sua experiência com a Física contemporânea e de sua aplicação a domínios como a ecologia e a economia. Para Jack, o importante é analisar as implicações políticas (questiona-se, para ele, talvez, apenas em uma ditadura tais idéias poderiam ser todas implementadas com rapidez, mas ainda assim, releva as vantagens da liberdade e da democracia, apesar de tudo).

Thomas, por sua vez, expõe que ele chama de o lado humano da questão. Afirma sentir-se igualmente constrangido em ser comparado a um sistema ou a um relógio. Questiona o lugar das relações entre pessoas, dos sentimentos, medos, raivas, ansiedades etc. E questiona ainda aspecto da mais alta profundidade epistemológica: a realidade, a vida, tudo será sempre infinitamente mais complexo e maior do que qualquer que seja a explicação (ou a

representação) que se possa fazer com o uso de nossas teorias. Daí, para ele, a importância da arte, e da poesia. A poesia acontece sem que haja nenhuma regra, porque a poesia é o emblema da criatividade e não o da descoberta.

Tenho de considerar também que, para além dessas questões, a presença indígena como povo, como entes no e do mundo é uma possibilidade profunda de que se engendrem novas e mais solidárias relações sociais. Porque a luta dos povos indígenas, especialmente a luta deles pela defesa dos saberes tradicionais, é uma defesa, enfim, da própria vida humana.

Numa entrevista ao Jornal Brasil de Fato, em 29/04/2009, Edson Brito fala, entre outras coisas de sua vivência como índio Kayapó³¹ nascido no Amapá. Ele fala ao repórter que para ele

As formas de convívio, as tradições e conhecimentos indígenas podem colaborar e até ser a chave para a criação de uma outra sociedade planetária. E quando falo de conhecimento indígena não estou falando apenas do conhecimento de ervas e plantas, mas do conhecimento de organização social (que para mim não se separa do ambiental). As formas de trabalho coletivo, o respeito mútuo, a forma integrada de entender as relações sociais (BRITO, 2009).

Explica que no “que se refere à história e cultura indígena, é necessário que esta qualificação dos professores seja feita por indígenas. É preciso que as universidades reconheçam muito mais indígenas, principalmente pajés, por notório saber” (BRITO, 2009). Lamenta que a biopirataria, por exemplo, é uma forma clara de roubo da ciência indígena. “Outro dia uma colega minha aqui em São Paulo veio me fazer propaganda da nova “descoberta” da Natureza - que é uma das financiadoras da WWF: o óleo de andiroba trifásica. Eu disse a ela: mas como assim? Eu nasci e cresci me tratando com andiroba” (BRITO, 2009).

Por fim comenta ser a favor das políticas de cotas para indígenas, faz parte de um grupo na PUC-SP, que defende as cotas para indígenas nas Pós-Graduações. “Porque se nas graduações você ainda vê um ou outro negro, um ou outro indígena: nos programas de pós é muitíssimo raro, quase impossível! Isso traria uma série de outras perspectivas para as universidades” (BRITO, 2009).

Considero também que, como diz Davi Kopenawa Yanomami, a ciência não é um deus que tudo sabe. Davi deu uma entrevista à Folha de São Paulo no dia 12 de maio de 2010 falando da notícia de que as mais de 2.000 amostras de sangue de seu povo, que desde 1967 repousam em centros de pesquisa dos Estados Unidos, serão devolvidas à tribo. Para Davi Yanomami (2010), “se querem pesquisar o sangue do povo deles, eles podem. Quem decide se pesquisas são boas para nosso povo somos nós, ianomâmis”.

³¹ Edson Brito é filho de pai Kayapó, povo originalmente do Estado do Pará, todavia Edson nasce no Amapá.

Esse fato é por demais interessante, porque como explicou Santos (2009), a cegueira da ciência é tal que ignora deliberadamente as sutilezas entranhadas na maneira de cada povo ver as coisas. Nessa mesma entrevista, a reportagem da Folha pergunta: Por que o sangue seria jogado no rio quando ele voltar. Ao que recebe como resposta: “amos entregar esse sangue do povo ianomâmi ao rio porque o nosso criador, Omama, pescou sua mulher, nossa mãe, no rio no primeiro tempo. Mas não gosto da palavra "jogar", não vamos jogar o sangue dos nossos antigos; vamos devolver para as águas” (YANOMAMI, 2010).

Além dessas considerações que aqui pontuei também me parece importante falar de coisas mais ligadas ao dia-a-dia dos estudantes indígenas aqui na UFT. Uma das questões mais sérias que observei nesse trabalho diz respeito ao abandono deliberado aos estudantes indígenas. Tantas vezes convivi com eles e percebi a falta de comida, além de tantas outras coisas, mas considero que comida é um direito fundamental, comer é preciso antes de todas as coisas.

Considero ser da máxima importância que a universidade tenha a hombridade de reconhecer que o atual quadro em que se encontra a política de cotas não é possível que permaneça assim. De um lado, há um fingimento coletivo, sobretudo por parte da administração da universidade, de que as coisas não estão boas, mas não podem diferir, que se os estudantes tiverem interesses, vão vencer. De outro, não há políticas pedagógicas que garantam professores para as disciplinas básicas, não há nenhuma política de valorização da cultura de cada povo, nem há valorização da língua.

Nunca se viu, na UFT, um velho indígena como seu Severo, por exemplo, para ministrar uma fala, explicar sua opinião, falar de sua maneira de ser. Nada. Não há a menor condição de que o modelo implementado aqui, a saber, o GTI, tenha condição de lograr êxito. Primeiro, porque os bolsistas que são contratados para fazer o acompanhamento dos estudantes indígenas não passam por nenhuma formação. Segundo, porque como é um estudante, sua tendência é terminar o curso e sair da universidade, de modo que se houver capacitação, será sempre feita rotineiramente.

Considero também oportuno dizer que a universidade perde uma oportunidade muito expressiva de se reinventar. Poderia nesse momento, ter proposto novas carreiras para os trabalhadores, ao invés de um professor que cuida do ensino, da pesquisa e da extensão, um pesquisador, apenas, para fazer um trabalho junto aos povos e à universidade. No campus, em si, uma equipe de pessoas, todas profissionais de carreira, formada por indígenas, com ou sem diplomas, por professores, técnicos e pesquisadores.

Claro que essa questão não é de todo fácil, todavia, sem que haja uma única tentativa sequer é ainda mais difícil. O Instituto Insikiran, da Universidade Federal de Roraima, como já comentei antes, propõem uma política diferente. Lá, a entrada dos estudantes indígenas na universidade tem uma organização distinta do que é feito aqui na UFT. Para eles, o ingresso dos estudantes indígenas é uma prioridade, por isso é vista transversalmente, tanto que as políticas de permanência quanto as pedagógicas ficam sob ordenamento do Instituto.

Considero ainda que a necessidade de a universidade modificar seus pilares é mais urgente do que se imagina, porque o colapso desse modelo de formação já há tempos se mostra evidente. Porque é preciso que se tenha em mente que a crise pela qual passamos, em muito, é fruto das escolhas patrocinadas pela ideologia cientificista, especialmente esta vinda do âmbito da prática da universidade.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALCANTARA, Armando. **Exclusion e inclusion em la iducación superior: el caso de lãs universidades interculturales em México**. In: INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia: Editora da UFG, v. 33, jan/jun. 2008.
- ALMEIDA, Jalcione. et al. **Pesquisa interdisciplinar na pós-graduação: (des)caminhos de uma experiência em andamento**. 2004. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/116_140_pesquisa_interdisciplinar_posgraduacao.pdf Acesso em: 15/05/2009.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Texto disponível em: http://www.pppe.ufpr.br/teses/D10_amaral.pdf Acesso em 28/09/2010.
- ARROYO, Miguel. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BECHIS, Marco. **Terra Vermelha**. Paris Filmes, 2008. Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme_20306_Terra.Vermelha\(BirdWatchers.La.terra.degli.uomin.i.rossi\).html](http://www.interfilmes.com/filme_20306_Terra.Vermelha(BirdWatchers.La.terra.degli.uomin.i.rossi).html) Acesso em: 12/05/2009.
- BELCHIOR, Antonio Carlos Gomes. **CD Auto retrato**. BMG, 1999. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/belchior/discografia/auto-retrato.html> Acesso em: 01/07/2010.
- BERGMAN, Ingmar. **O ovo da serpente**. Paramount Pictures, 1977. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/o-ovo-da-serpente/ficha-tecnica-e-premios/> Acesso em: 23/02/2009.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ática, 2001.
- BRITO, Edson. **A luta indígena é contra extinção da humanidade**. 2009. Disponível em: <http://www.adital.com.br/Site/noticia.asp?lang=PT&cod=38462> Acesso em 23/02/2010.
- BRÜSEKE, Franz Josef. **O Problema do Desenvolvimento Sustentável**. IN: **Desenvolvimento e natureza: Estudos para uma sociedade sustentável**. Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco/Ministério de Educação, Governo Federal, Brasil. 1994. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf> Acesso em: 07/09/09.
- BUFFA, E. **Educação e cidadanias burguesas**. In: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, V.M.F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Texto disponível em:

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Bernt. *Mind Walk*. Cannes Home Vídeo, 1990. Disponível em: <http://berntcapra.com/> Acesso em: 23/02/2009.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. Goiânia, 2010. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://www.btdt.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1315 Acesso em: 25/09/2010.

CASTORINO, Adriano Batista. Um comentário do filme Terra Vermelha. 2009. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/etnolinguistica/message/2037> Acesso em: 30/11/2010.

CASTORINO, Adriano Batista. & GIRALDIN, Odair. **Uma discussão inicial sobre a reserva de vagas para estudantes indígenas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/REA2009/?pg=publi>

CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil – Reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLE, Christopher.; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

_____. **O que é ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Elizabeth Maria B. **Confronto de territórios e de nacionalidades: os povos indígenas e o Brasil**. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos> Acesso em: 02/09/09.

COELHO, Elizabeth Maria B. **Povos indígenas e ações afirmativas**. Disponível em: http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2007_3/elizabeth_coelho_v5_ne.pdf Acesso em 02/09/09.

COUTO, Hildo Honório. **Ecolingüística**. Brasília. Thesaurus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel.; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DAL' BÓ, T. L. **Perspectivas antropológicas sobre a inclusão de índios no ensino superior.** Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/index.htm> Acesso em: 22/05/2009.

DEL ROIO, Marcos. **O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo.** São Paulo: ícone. 1998.

DESCOLA, Philippe. “Ecologia e Cosmologia”. In: **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos.** São Paulo: Editora HUCITEC, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Universidade pública: políticas e identidade institucional.** Goiânia: Editora da UFG, 1999.

DUPAS, **O mito do progresso.** São Paulo: Unesp, 2006.

DUSSEL, Henrique. Europa, **modernidade e eurocentrismo.** In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Edgardo Landier (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander> Acesso em: 05/05/2010.

FÁVERO, Maria de Lurdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens às origens à Reforma Universitária de 1968.** 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em: 22/05/2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 5º ed. São Paulo: Ática, 1997.

FOUCAULT, Michel Foucault. **As palavras e as coisas.** 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite Garcia. et al. **Para Quem Pesquisamos, Para Quem Escrevemos: O Impasse dos Intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2003.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia.** 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23/05/2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro, 1989.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Culturas orais em sociedades letradas.** 2000. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev73.html> Acesso em: 23/05/2009.

GIRALDIN, Odaír. **Relações entre índios e não-índios no norte Goiás e Tocantins: uma introdução histórica.** In GIRALDIN, O (org.) **A (Trans)Formação Histórica do Tocantins.** Goiânia, Ed. UFG, 2004.

HOLZER, Werther. **Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente.** 1997. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf//03_6_holzer.pdf Acesso em: 05/03/2009.
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd99=atual> Acesso em: 25/07/2010.

INGOLD, Tim. **Humanidade e animalidade.** 1995. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/112/54/> Acesso em: 22/03/2009.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade.** São Paulo: Edusp, 1992.

JANUÁRIO, Elias. (org.) **Cadernos de educação escolar indígena – proesi.** Barra do Bugres, MT: UNEMAT, v. 5, n. 1, 2007.

KAINGANG, Alzene. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Relatórios de mesas e grupos.** Outubro de 2004. Disponível em: <http://www.pathwaystohighereducation.org/resources/pdf/0044.pdf> Acesso em: 15/05/2009.

KARAJÁ, Avanilson Ijoraru Dias Aires. **A história de Avanilson.** In: ANDRADE, Karylleila dos Santos.; BODNAR, Roseli. **Traços e retratos: memórias dos alunos indígenas da Universidade Federal do Tocantins.** Palmas: Grafiart, 2009.

LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas 2005.** Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander> Acesso em: 05/05/2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **O cinismo da reciclagem: o cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental.** 2002. Disponível em: http://www.semebrusque.com.br/bibliovirtual/material/ea/ea_pdf0005.pdf Acesso em 22/03/2009.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFF, Enrique. (org.) **A Complexidade ambiental.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** 2005. Disponível em: http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1181318845890_1252767148_7539/CadPesIDCieHum_2005_73_1.pdf Acesso em 23/02/2009.

LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LIMA, Antonio Carlos de Sousa. & BARROSO-HOFFMANN, M. (orgs.) **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação**

afirmativa e direitos culturais diferenciados. impresso no Rio de Janeiro, em maio de 2007. Texto disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm> Acesso em: 22/03/2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIO, Marcos Chor.; SANTOS, Ricardo Ventura. **Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da universidade de Brasília (UNB) 2005.** <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a11v1123.pdf> Acesso em: 05/05/2009.

MELO, Valéria M. C. **Meio Ambiente e Escola: Uma Reflexão Sobre Educação Escolar Indígena a partir da Escola Xerente.** Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/REA2009/?pg=publi> Acesso em: 15/09/09.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. **Linguagem, ideologia e preconceito lingüístico na sociedade.** 2009. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela6/ideologia.pdf> Acesso em: 15/06/2010.

MORAES, Geni M.I. **Educação universitária indígena karajá: estudo de caso.** 2007. Disponível em: www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Geni_Missae.pdf Acesso em: 22/03/2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 11ª ed. São Paulo: Bertrand, 2008.

MUÑOZ, M.G. **Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária.** IN: **A complexidade ambiental.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/mostraArtigo.php?id=451> Acesso em: 05/04/2010.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Terra a vista: discurso do confronto - velho e novo mundo.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni. **O discurso da educação ambiental.** 1996. Disponível em: www.ecoar.org.br/website/pesquisa_publicoecoar.asp#7 Acesso em: 07/09/09.

RAMA, Germán. **Estilos Educacionais. In: Para uma história da Educação Latino-americana.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 1996.

Reforma Universitária de 1968. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em: 22/05/2009.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia/utopia do desenvolvimento.** 1992. Disponível em: www.unb.br/ics/dan/Serie123empdf Acesso em 02/0909.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins: 20 anos de representação entre o político e o religioso.** 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/view/13253> Acesso em: 04/05/2010.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais na Universidade. Uma etnografia na Unicamp.** Campinas: Área de Publicações MU/Unicamp, 1997.

SANSONE, Livio. **Racism without Ethnicity: Public Policies and Racial Inequality in Brazil in Comparative Perspective.** Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo Acesso em: 09/09/ 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** 2003. Disponível em: http://jp.nacionaltec.com.br/gestudos/docs/historia_posgraduacao_brasil.pdf Acesso em 23/02/2009.

SANTOS, Milton. **A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar.** 2006. Disponível em: http://www.interfacehs.sp.senac.br/images/artigos/12_pdf.pdf Acesso em: 25/05/2009.

SAVIANI, Dermeval.; RAMA, Germán.; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da Educação Latino-americana.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 1996.

SCOTT, Ridley. **A conquista do paraíso.** Paramount Pictures, 1992. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/1492/> Acesso em: 07/03/2010.

SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo.** 2005. Série Antropologia. Universidade de Brasília. Texto disponível em: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf> Acesso em: 07/03/2010.

SILVA, Dionísio da. **De onde vêm as palavras.** São Paulo: A Girafa Editora, 2004.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Reformas educacionais neoliberais no Brasil e a negação da cidadania dos trabalhadores docentes.** In: INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia: Editora da UFG, v. 33, jan/jun. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Identidades terminais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Da Unitins à UFT: modelos e práticas gerenciais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI**. Uberlândia, MG, 2007. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1063 Acesso em: 23/02/2009.

_____. **Histórico da UFT**. 2006. Disponível em: http://www.5anos.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=2 Acesso em: 05/05/2010.

SOUZA FILHO, Sinval Martins de. **Morfossintáticos da Língua Akwen-Xerente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Letras, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufg.br/pos/uploads/files/SinvalMartins-Tese.pdf> Acesso em: 04/05/2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOMÉ, Márcia Eliane Fernandes. **Universidade brasileira: um legado dos tempos medievais**. Horizonte: Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 183-215, dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/viewFile/431/841> Acesso em: 23/05/2010.

TRAGTENBERG, Maurício. **A Delinquência Acadêmica**. 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/014/14mtrag1990.htm> Acesso em: 23/02/2009.

TUAN, Y-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de gestão**. Palmas: UFT, 2009.

_____. Resolução Consep nº 3A/2004. 2004a. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br> Acesso em 22/03/2009.

VELOSO, Caetano. **Um índio**. Disco: Um Bicho. Polygram, 1977. Disponível em: http://www.caetanoveloso.com.br/sec_discogra_view.php?language=pt_BR&id=14 Acesso em: 15/05/2010.

VIANA, Nildo. **Universidade e Especialização: O Ovo da Serpente**. 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/018/18cviana.htm> Acesso em: 23/02/2009.

VIANA, Moisés dos Santos. **O desafio do saber universitário**. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7660/4448> Acesso em: 02/09/2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

XERENTE, Edilberto Waikairo Marinho. **Os efeitos da ampliação do acesso a educação escolar na transmissão da cultura Akwen-Xerente e seus reflexos nos rapazes que cursam ensino superior na UFT.** 2010. Relatório parcial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

XERENTE, Rui Carlos Brurêwa. **Os efeitos da ampliação do acesso à educação escolar entre os Akwen-Xerente e as Relações intergeracionais.** 2010. Relatório parcial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade.** 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

YANOMAMI, Davi Kopenawa. **A ciência não é um deus que sabe tudo.** 2010. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=84605> Acesso em: 15/09/2010.

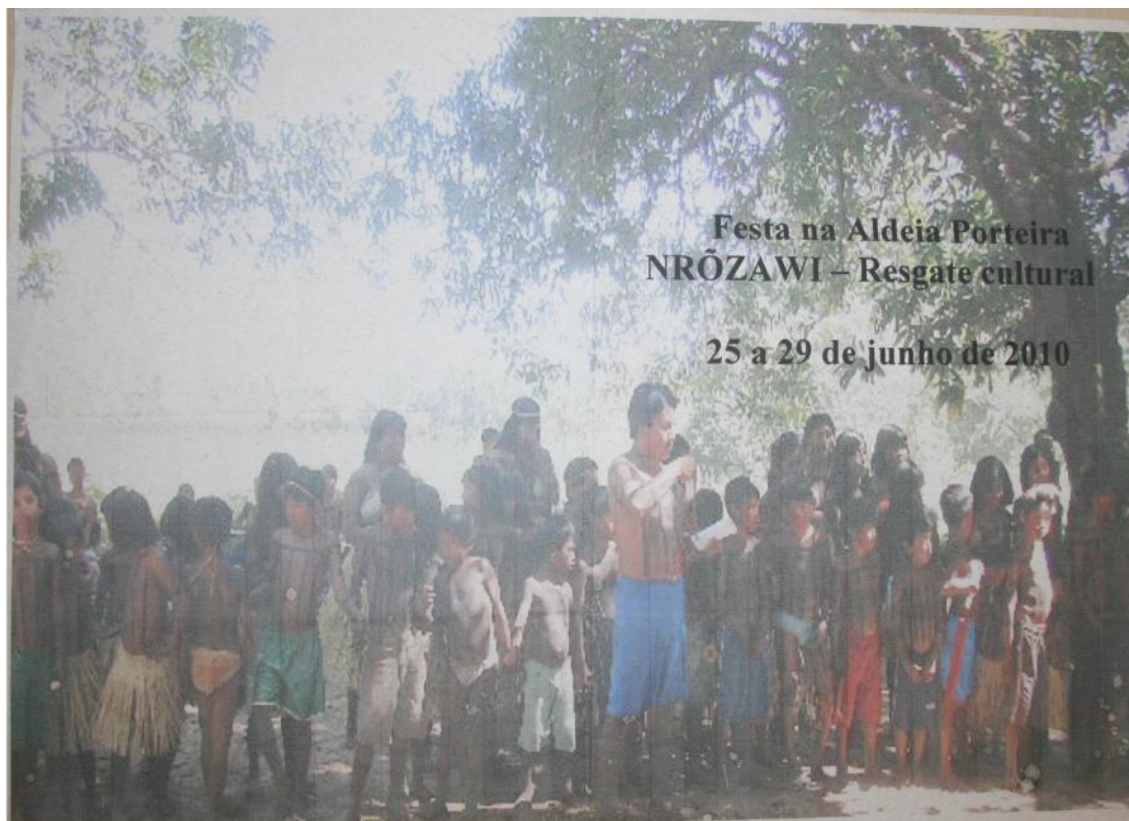
12. ANEXOS

Anexos

Cartaz da Festa Indígena

Festa Indígena na Aldeia Porteira NRÓZAWI – Resgate Cultural

<p>Programação</p> <p>25/06/10 7:00hs – Café da Manhã 7:30hs – Abertura (Ancião Sr. Severo, Cacique Ribamar Xerente e outras Autoridades) 8:30hs – Início da nomeação feminina 12:00hs – Almoço 14:00hs- Continuação da Nomeação 17:00hs- Corrida de Toras Masculina e Feminina 19:00hs – Jantar 20:00hs – Várias apresentações, danças, cânticos e outros (com o Sr. Antonio Mino Xerente)</p> <p>26/06/10 7:00hs – Café da Manhã, 7:30hs – Continuação da Nomeação Feminina. 12:00hs – Almoço 14:00hs – Continuação da Nomeação Feminina 17:00hs – Corrida de Arco e Flecha, Masculino, Feminino e Crianças, (O desafio de Casadas e Solteiras), 19:30hs Jantar 20:30hs – Apresentação (WAKEBI e outros) Com a Srª Eurides WAITI Xerente e Apresentação da Etnia Javaé.</p> <p>27/06/10 7:00hs – Café da Manhã 8:00hs – Continuação da Nomeação Feminina</p>	<p>11:00hs – Encerramento da Nomeação Feminina. 12:00hs – Almoço 14:00hs – Início da Nomeação Masculina. 15:30hs – Um Jogo de Futebol: Aldeia Porteira X Javaé. 19:00 – Jantar 20:00hs – Apresentação de Cânticos e Danças – Alexandre KRÉWAMZU Xerente. 21:00hs – Apresentação Cultural de Javaé e outros.</p> <p>28/06/10 7:30hs – Café da Manhã 8:00hs – Continuação da preparação: Nomeação Masculina. 12:00hs – Almoço 15:30hs – Competição de Arco e Flecha com os Guerreiros. (o alvo) 17:00hs – Encerramento da Nomeação Masculina. 19:00hs – Jantar 20:00hs – Apresentações: Antonio Miró Xerente</p> <p>29/06/10 8:00hs – Café da Manhã Encerramento geral com apresentação de corridas de torras grandes –RTÂMHA e STÉRÔMKWA.</p> <p>Organização: Cacique Ribamar Xerente Vertador: Alexandre Xerente Prefeitura Municipal de Tocantina</p>
--	--



Cópia da ata que regulamenta a política de cotas da UFT.

**ATA DA 4ª REUNIÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO –
CONSEPE, DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**

1 Às quatorze horas e vinte minutos do dia três de setembro de dois mil e quatro, no Auditório do
2 Bloco IV da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Palmas, o Magnífico Reitor,
3 Professor Alan Barbiero, dá início à 4ª reunião do CONSEPE, com a presença dos seguintes
4 membros: Vice-Reitora, Professora Flávia Lucila Tonani; Pró-Reitoras Professoras Patrícia
5 Medina, Zaira Nascimento de Oliveira e Ana Lucia de Medeiros; Coordenadores de Cursos
6 Professor Atamis Antonio Foschiera, Professor Braz Batista Vas, Professor Carlos Maber
7 Carrion Riveros, Professor Eduardo Lopes Beerli, Professora Eliana Henriques Moreira, que a
8 partir da presente data substitui a Professora Maria José de Pinho, Professora Francisca
9 Rodrigues Lopes, que a partir da presente data substitui a Professora Nilvania dos Santos Silva,
10 Professor Frederico Poley Martins Ferreira, Professor Itamar Souza Reges, Professora Izabel
11 Cristina dos Santos Teixeira, Professora Jacira Garcia Gaspar, Prof. João Rodrigues Portelinha da
12 Silva, Professor Jorge d'Ambros, Professor José Damião Trindade Rocha, Professor José
13 Torquato Carolino, Professora Maria da Glória de Castro Azevedo, Professora Marina
14 Haizenreder Ertzogue, Professora Moab Diany Dias, Professora Mônica Arrivabene, Professor
15 Paulo Cleber Mendonça Teixeira, Professor Rafael José de Oliveira, Professor Sinval de Oliveira
16 e Professor Ubiraécio da Silva Malheiros; o representante do corpo docente, Professor José
17 Gerley Diaz Castro, o representante do corpo técnico-administrativo, Administrador Dimas
18 Magalhães Neto e os acadêmicos Cáritys Gomes de Oliveira, Emival Dalat Filho, Ênio Elvis Luiz
19 Gomes, Deusivan Sousa Silva, Odair José Moura de Araújo e Jan Carles Nogueira de Souza.
20 Estiveram ausentes à reunião Professora Creunice de Lourdes Pais, Professor Fábio d'Abadia de
21 Sousa e Professora Marilene Andrade Ferreira Borges; Professor Márcio Antônio da Silveira
22 justificou sua ausência, assim como o Professor Adevailton Bernardo dos Santos, o Professor
23 Francisco Patrício Esteves e a Professora Vânia Maria de Araújo Passos que, inclusive, mandou
24 representante, o Professor Fábio Antonio Rocha Coelho; também estiveram ausentes à reunião
25 os acadêmicos Domingos Almeida Gonçalves e Michele Cezimbra Perin. O Magnífico Reitor faz
26 a leitura da Convocação da terceira reunião do CONSEPE e respectiva pauta, que é aprovada. O
27 acadêmico Emival Dalat Filho questiona sobre o pagamento das diárias dos estudantes que não
28 havia sido efetuado até a presente data, ao que a Pró-Reitora de Administração e Finanças
29 responde que o referente à terceira reunião já havia sido efetuado e que naquele momento estava
30 sendo providenciado o pagamento que diz respeito à presente reunião. A seguir, o Magnífico
31 Reitor solicita à Professora Flávia Lucila Tonani que leia a ata da terceira reunião do CONSEPE
32 que, após alterações, é aprovada por unanimidade. Em seguida, a Professora Patrícia Medina
33 relata o processo número 23.101.000.310/2004-53 que trata sobre o regulamento das sessões
34 solenes e públicas de colação de grau dos cursos de graduação da Universidade Federal do
35 Tocantins. Após o relato, o Magnífico Reitor, obedecendo a ordem dos apartes solicitados, coloca
36 em discussão item por item do processo, ressaltando-se, entre outras, as alterações ocorridas no
37 Artigo 10 do mesmo, que estabelece que será competência do Cerimonial da Instituição orientar,
38 acompanhar e aprovar os procedimentos da Comissão de Formatura de cada curso. Colocado em
39 votação, o processo é aprovado por unanimidade. Após, a Professora Ana Lúcia Pereira relata o
40 documento da Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial da UFT, que
41 aborda a questão das cotas dirigidas aos negros e indígenas, para efeito do Vestibular 2005. Nele,
42 é relatado que a questão da participação dos indígenas está mais clara e melhor elaborada que a
43 dos negros; por isso, sugere que aqueles já podem usufruir da cota que lhes diz respeito. Já com a
44 etnia negra, a questão é mais complexa, pois, segundo a Professora, o assunto ainda não está
45 muito claro no imaginário tocantinense, devendo, por este motivo, ser adiado para o Vestibular
46 2006. O Professor José Manoel Miranda de Oliveira, faz a leitura do documento elaborado pela
47 Comissão Permanente de Vestibular – COPESE, da qual é Presidente. Nele tem-se, como
48 sugestão para elaboração das provas do Vestibular 2005, as datas de 18 e 19 de dezembro de
49 2004 e 22 e 23 de janeiro de 2005, com preferência para as duas últimas, tendo em vista o
50 respeito aos hábitos de alunos sabáticos. Ao final da apresentação, várias manifestações a respeito

M

51 do assunto "cotas" ocorrem no plenário. Dentre elas, o receio de professores com relação à
52 diferença de visão de mundo indígena, do desconhecimento específico na área didática dos
53 próprios docentes e da problemática representada pelo provável desnível de aprendizado a ser
54 sentido entre as diferentes etnias. Sobre esta questão, atenção especial é dada ao problema
55 presenciado no *Campus* de Gurupi, onde professores sofrem certa pressão da FUNAI no sentido
56 de apressarem a aprovação de indígenas que freqüentam a Universidade já há seis anos. É
57 relatado, porém, testemunho que incentiva a aplicação das cotas, como o caso do índio apinajé,
58 que tirou nota dez em sua monografia que discorre sobre legislação indígena. Ao final dos apartes
59 é a vez do Magnífico Reitor externar seu parecer sobre o assunto em tela. Discorre sobre a
60 importância de se criar uma política multicultural na UFT e que a mesma seja implantada de
61 forma gradativa, respeitando nossas limitações. Em princípio serão 5% (cinco por cento) de
62 reserva de vagas para cada curso, observando um patamar mínimo de corte de 30% (trinta por
63 cento), igual ao dos não indígenas. Coloca a questão em votação, e o plenário aprova a cota aos
64 indígenas a partir do Vestibular 2005 por 22 (vinte e dois) votos a favor, 1 (um) contra e 3 (três)
65 abstenções. A seguir, passa-se ao assunto de disponibilização de vagas a serem oferecidas nos 1º
66 e 2º semestres de 2005. A questão levanta polêmicas quanto à sua viabilidade. É cobrada a
67 criação de proposta para se avaliar as reais condições de se oferecer determinado número de
68 vagas. O Magnífico Reitor avalia que, após a reunião da Câmara de Graduação, que abordará
69 também o assunto em questão, haverá subsídios que propiciarão melhor posição sobre o mesmo.
70 *Agenda, então, uma reunião extraordinária do CONSEPE para o próximo dia 17 (dezesete), às*
71 *14:00 (quatorze) horas, onde poder-se-á discutir mais detalhadamente o assunto em questão e*
72 *outros que compõem a pauta da presente reunião. Às 19:15 horas, nada mais havendo a ser*
73 *tratado, o Magnífico Reitor dá por encerrada a presente reunião, agradecendo a presença de*
74 *todos. Eu, Eliana de Pinho, secretária dos trabalhos, elaborei a presente ata que, após*
75 *devidamente aprovada, segue assinada pelo Magnífico Reitor e por mim subscrita.*


Prof. Alan Barbiero
Presidente


Eliana de Pinho
Secretária