

ÍNDIOS, JOVENS E UNIVERSITÁRIOS

Avanço de investigação em curso

Grupo de trabalho : Desigualdade, vulnerabilidade e exclusão social, número 8

Adriano Castorino

Universidade Federal do Tocantins – UFT e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Rinaldo Arruda

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Resumo

O que tenho acompanhado desde 2006, quando ingressei na UFT, é que a presença indígena na universidade tem sido quase que exclusivamente restrita ao ingresso de estudantes. Aliás, o ingresso não é algo consolidado, ainda assim. Veja-se por exemplo, o caso do povo Apinajé ou do povo Krahô, que contam apenas com dois membros de cada etnia matriculados em cursos de graduação (dados atuais, 2013). Esse quadro aponta para o dilema da inclusão. Tem de haver mais que políticas de ingresso. Talvez seja mesmo o caso de ter políticas anteriores ao ingresso na universidade. A experiência tem mostrado que a entrada aqui na UFT feita de qualquer maneira não é boa nem para os estudantes como tampouco o é para a universidade.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas, Universidade, Inclusão Social.

1- A presença indígena na UFT

Tomando a narrativa como mote de meu texto, conforme diz Elisandro Wittizoreck et all (2006) que “de alguma forma narramos. Narramos fatos, feitos, fenômenos. Narramos experiências, sentimentos, outras pessoas e nos narramos”. Por isso, eu passo aqui a contar como vejo a presença dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins. Para melhor organizar o texto, explicito como fiz para me encontrar com estes estudantes, o que falamos e lemos e trago algumas considerações, ao final.

Parti 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. 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. 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. 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 Funai¹ 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.

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.

Vou 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.

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 área 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 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, Cazusa, Legião Urbana e música instrumental. Paro para o almoço em Paraíso do Tocantins, 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

¹ 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.

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.

Para que eu pudesse acessar as narrativas de vida, as trajetórias de formação, os percursos feitos por cada um dos estudantes fui propondo maneiras de conversar com eles. Uma dessas maneiras era me reunir com eles em ambientes não acadêmicos. Isso facilitou muito porque a relação ficara menos formal, poderíamos falar com liberdade, eles poderiam falar na língua materna sem constrangimentos, poderíamos rir ou comer juntos. Nessas conversas sempre tinham vários estudantes e tratávamos de vários assuntos.

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 Roraima² – UFRR (www.ufr.br).

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, liamos 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.

2- Conhecimentos, modos de aprender e preconceito

Um dia, numa dessas conversas nos detivemos por horas na noção de conhecimento. Como havia cinco pessoas de cursos de humanidades, sendo dois estudantes do Curso de Pedagogia e dois do Curso de Direito, eles me perguntaram sobre Claude Lévi-Strauss. Eles estavam lendo uma *xérox* de um capítulo de *O pensamento Selvagem*. Nossa conversa estava pautada sobre como era a formação básica deles nas escolas das aldeias ou de cidades vizinhas às aldeias.

Falei que 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), que aliás era também o norte de nosso debate. Esse autor discute as possibilidades de entendimento das formas de conhecimento distintas das dos modos de entendimento próprios do mundo ocidental. Desse modo, falamos ali que não se pode simplesmente tecer considerações sobre as formas de conhecimento dos povos indígenas sem que se leve em conta as lógicas distintas.

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

² 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.

que, entre outras coisas, rompeu com essa perversa tradição intelectual que tem os povos sem escrita como primitivos.

Ressalto aqui essa explicação porque “o pensamento selvagem não distingue o momento da observação e o da interpretação” (LÉVI-STRAUSS, 1989, 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 muito 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.

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.

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).

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), um dos mais entusiasmados líderes entre os estudantes indígenas, o preconceito contra os 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.

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).

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).

3- Trajetórias de formação

Além dessas questões tem àquelas relacionadas ao que é juventude, ser jovem e ao próprio conceito de juventude. Aqui trato juventude em sentido amplo, todavia centrado no tema da educação. No texto de Angelina Peralva (2007) ela explica como tanto a educação quanto a sociologia lidam com a noção de juventude. De um lado, conforme comenta a autora, o jovem é um ser do entre lugar, não se encaixa; de outro, aspira coisas que também o põem em conflito com os valores de sua ascendência. Tanto mais aqui por se tratar de jovens estudantes que são indígenas. Se não cabem na universidade, tampouco vão caber na maneira de vida da aldeia quando para lá tiverem ou quiserem voltar.

Juarez Dayrell (2003) argumenta que “nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003.p.40). Por isso, mesmo no caso dos jovens indígenas, pesa sobre eles uma dupla desconfiança, a) a de que não voltam mais para a aldeia e b) a de que são jovens desinteressados nos estudos.

Para esse autor há ainda a visão romântica da juventude, visão esta que ratifica essa faixa etária como época de liberdades. Tanto uma visão quanto a outra interferem na maneira como os jovens indígenas são percebidos na universidade. De um lado, é comum a estes jovens um certo distanciamento, em especial em relação a algumas práticas dos estudantes não indígenas.

A universidade traz uma forma de ser do conhecimento, constrói discursos e posturas, requer adesão a determinados modos de falar e imbuídos nisso tudo está o fato de que majoritariamente o público universitário ser jovem, ou ser desse tempo intergeracional a que chamamos juventude.

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, ou as formas de aprender. Nas conversas que tenho com eles, desde de 2006 quando cheguei na UFT quase sempre gira em torno do mesmo tema: as dificuldades de acompanhar o curso.

No percurso de vida escolar da maioria está também um mesmo emblema: a) escola fundamental na aldeia quase integralmente ministrada em língua materna; b) a segunda fase do ensino fundamental ministrada em língua portuguesa e c) ensino médio em língua portuguesa e em escolas urbanas (cidades vizinhas) ou centros de ensino médio em algumas aldeias (normalmente a maior).

Em termos de conteúdo regular (esse currículo dispensado aos demais estudantes da rede pública regular de ensino) os estudantes relatam que quando muito chegam a acessar vinte a trinta por cento e assimilar ou apreender nem a metade disso. O principal motivo, alegam, é a falta de professores ou a inadequação dos conteúdos. Entre as principais dificuldades narradas pelos

estudantes está a língua, ou é a língua em si, sua gramática e suas regras ou é a língua da ciência, como a física e a química.

Ouvir essas narrativas me traz de novo à noção de conhecimento que está também imbricada na 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. Por isso é muito importante além de garantir oportunidade de os estudantes tomarem parte nos discursos da universidade, perceber que há um outro modo de falar e de se relacionar com a língua. Caso contrário, a oportunidade de fala pode se tornar um preconceito, nesse caso linguístico.

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 linguístico, está também o preconceito com outras formas de saber.

Quando falamos da chegada deles na universidade, do percurso de formação na universidade é quase que uma versão mais densa do que já houvera com a maioria na educação básica. Além de ser profundamente nivelador, o discurso da universidade como um todo está baseado no mérito e no esforço pessoal (individual). Lá na educação básica, por mais difícil que seja, dizem, há ainda a possibilidade de estudos em grupos, de conviver com o professor (caso este more na aldeia ou seja professor indígena). Na universidade mesmo alguns estudando o mesmo curso ou cursos afins não há incentivo e nem reconhecimento de tarefas em conjuntos ou um mesmo trabalho para todos. Isso além de distanciá-los, porque cada um tem de fazer um trabalho individualmente, os torna cada vez mais sozinhos.

Boaventura de Sousa Santos (2003) 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). 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).

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.

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 (2005) 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 os 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* (2005). E partir disso dizer que, como se configura uma situação de opressão, a igualdade pressuposta já não é senão uma ilação.

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, 2005, 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, 2005, 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, 2005, 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.

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 substituíbilidade 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).

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.

4- Considerações

O que tenho acompanhado desde 2006, quando ingressei na UFT, é que a presença indígena na universidade tem sido quase que exclusivamente restrita ao ingresso de estudantes. Aliás, o ingresso não é algo consolidado, ainda assim. Veja-se por exemplo, o caso do povo Apinajé ou do povo Krahô, que contam apenas com dois membros de cada etnia matriculados em cursos de graduação (dados atuais, 2013).

Esse quadro aponta para o dilema da inclusão. Tem de haver mais que políticas de ingresso. Talvez seja mesmo o caso de ter políticas anteriores ao ingresso na universidade. A experiência tem mostrado que a entrada aqui na UFT feita de qualquer maneira não é boa nem para os estudantes como tampouco o é para a universidade.

Não há da parte da universidade nenhuma preocupação com os saberes trazidos por esses estudantes; não há diálogos com a cultura vivida nas aldeias; não há uma conversa compartilhada com os mestres, os anciãos, os pajés, com os velhos; a universidade deixa de aprender com a ausência desse intercâmbio.

Da parte dos estudantes, comumente se sentem inferiorizados porque não professam os mesmos conteúdos dos demais; quanto mais avançam no curso percebem como a perspectiva que trouxeram de casa, da aldeia, da vida em comunidade cede lugar ao ímpeto individualizante; os estudantes indígenas nem somente não podem falar de suas histórias de vida como na universidade, como um todo, haveria, caso falassem, poucos ouvidos para escutá-los.

Desse modo, há uma necessidade premente de um programa, projeto ou algo que o valha para que se possa pensar não apenas na entrada de pessoas, mas na entrada de um povo, de uma

cultura, de uma perspectiva. Para isso, é essencial que se mude o foco atual da política de ingresso feita por reserva de vagas. Seria necessário que a universidade se fizesse presente, pelo menos, ao longo da terceira série do ensino médio nas escolas inseridas nas aldeias ou onde houver estudantes indígenas matriculados e com interesse em vir para a UFT.

Depois dessa vivência, seria o caso de acompanhar a vida na universidade para reforçar o diálogo havido bem antes de entrar. Para isso, seria muito importante trazer os professores para as semanas acadêmicas, os velhos para os eventos culturais e acadêmicos, apresentar cursos compartilhados com mestres, professores e pajés, conforme a necessidade e a demanda de cada formação.

Essas possibilidades inclusive já foram amplamente debatidas em diversas reuniões do GTI, eventos da União dos Estudantes Indígenas do Tocantins – UNEIT. Todavia, as populações indígenas não dispõem de recursos para arcar com essa logística, nem tampouco são a única parte que deveria se mover para isso. A universidade tem de se atentar para o fato de que a vivência do povo indígena é um patrimônio de todos, da humanidade, de modo que se omitir a esse diálogo é no mínimo cinismo de nossa parte; deixar de aproveitar uma chance imensa como essa para estreitar o diálogo, para conhecer a diferença é sinônimo de ignorância da parte da universidade.

6- Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BUFFA, E. **Educação e cidadanias burguesas**. In: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2000.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.
- COELHO, Elizabeth Maria B. **Confronto de territórios e de nacionalidades: os povos indígenas e o Brasil**. 2007. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos> Acesso em: 02/09/09.
- DARYELL, J. **O jovem como sujeito social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 22/04/2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- INGOLD, Tim. **Humanidade e animalidade**. 1995. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/112/54/> Acesso em: 22/03/2009.
- 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.
- LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- PERALVA, A. **O jovem como modelo cultural**. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).
- 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**. 2006. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/mostraArtigo.php?id=451> Acesso em: 05/04/2010.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- 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.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Notícias**. Palmas: UFT, 2010. Disponível em: www.uft.edu.br

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.

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.

WITTIZORECK, E. **Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)**. MOVIMENTO. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.