



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

ADRIANO BATISTA CASTORINO

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (AS) INDÍGENAS

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (AS) INDÍGENAS

ADRIANO BATISTA CASTORINO

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob orientação do Professor Doutor Rinaldo Vieira Arruda.

SÃO PAULO

2014

Marina, minha filha, eu dedico este trabalho a você pela presença intensa e constante em todas as trajetórias que fiz e farei.

Kátia, minha companheira, eu dedico este trabalho a você pelo encantamento com o desejo de caminhar juntos por toda uma existência.

Marina, minha mãe, eu dedico a você este Trabalho porque incondicionalmente sempre está em todas as minhas travessias.

AGRADECIMENTOS

Há tantas pessoas para as quais eu devo me dirigir para agradecer. Agradecer o apoio e o incentivo. Não é sozinho que levei a termo esse trabalho. Não farei uma lista por ordem de importância. Mas devo dizer, ainda assim, que em primeiro plano está minha companheira, a Kátia. Agradeço a ela o empenho em me apoiar. Não era sua obrigação me apoiar, mas me apoiou. Agradeço porque foram muitos dias e noites cuidando de nossa filha e eu longe de casa e das responsabilidades do dia a dia. Agradeço pelo carinho nas ocasiões de chegada e o desejo de que tudo dê certo nas ocasiões de partidas.

Agradeço também à minha filhinha, Marina. Agradeço a ela pelo abraço tão apertado no aeroporto quando eu chegava de mais uma viagem. Agradeço a ela pelo sorriso que me fazia sentir descansado, mesmo depois de horas de viagem. Agradeço a ela porque o amor com que me dizia que estava com saudade também me cortava por dentro, e me fazia chorar, sempre. Agradeço o amor de minha filha.

À minha mãe, Marina, uma mulher de carne e osso, mas que a mim sempre me pareceu tão forte. Agradeço a ela, em especial, os valores de minha vida, como os de fazer o bem, de compartilhar as coisas, de ser colaborativo. Agradeço pelo amor com que me cuidou e me cuida até hoje. Agradeço à minha mãe pela vida que ela me deu.

Agradeço imensamente ao apoio e dedicação de Rinaldo Arruda, meu orientador. Agradeço as conversas memoráveis que tivemos, agradeço pelas aulas que ministrou, pelo compromisso ético e pelo sorriso encorajador. Agradeço os ensinamentos que tão prestativamente me dedicou em todos os momentos em que pude falar com ele.

Agradeço à Rosane, professora, antes de tudo. Agradeço pelas oportunidades de me ensinar a conviver com a pedagogia. Agradeço pelo esforço em me ajudar a conviver com a burocracia e ter uma postura didática. Agradeço pelo cuidado com a minha vida e por tudo que me ensinou nesses anos de convivência acadêmica. Agradeço por ter sido uma pessoa tão generosa e tão respeitosa com a minha vida.

À Isabel, professora, antes de tudo. Agradeço pela franqueza das opiniões e pelo carinho com meus projetos estudantis. Agradeço a gentileza de me receber para pedir ajuda. Agradeço pelas inúmeras vezes que fui buscar um socorro e ter recebido ajuda. Agradeço pelo empenho e compreensão a mim dispensados, pelas oportunidades a mim oferecidas, pela confiança em mim depositada. Agradeço.

Agradeço ao Paulo Arana, mexicano sangue bom com quem tive o prazer de conviver um semestre em São Paulo. Agradeço pela amizade, pelos debates sobre as agruras de se viver sob o domínio do capitalismo liberal. Agradeço pelo encontro que tive com esse camarada, foi uma das mais importantes oportunidades que tive nessa vida. Agradeço.

Agradeço a amizade que tenho por algumas pessoas da UFT. Em especial, Elson Santos, Manuel Mendes Amorim, Edy Cesar, Odiberto Sousa Lopes, Paulo Aires Marinho, Samuel Lima, Radi Melo, Erica Lisandra, Eudicléia, Emerson Denicole, Regina Balduino, Elineide Marques, Adriana Malvásio, Gessi Carvalho, Ana Lúcia Medeiros, Kristinne Kelly. Há tantas pessoas na UFT sem as quais eu não teria feito o meu trabalho, todavia essas que nomeei aqui foram imprescindíveis para o desempenho do trabalho. Agradeço.

Agradeço aos estudantes indígenas que estudam na UFT, desde a minha dissertação de mestrado, iniciada em 2009 e defendida em abril de 2011, e até agora tenho tido a companhia deles. Contar com a ajuda deles, com a vontade deles, com o tempo deles, foi algo que me motivou ainda mais a levar a termo o projeto.

Agradeço ao pessoal da coordenação da Faculdade Intercultural Indígena da Unemat. A recepção da equipe da coordenação do curso de Pedagogia Intercultural, em especial ao Wellington Pedroza e Adailton Alves. Agradeço aos estudantes do curso de Pedagogia Intercultural que foram tão receptivos comigo. Agradeço a oportunidade de conviver com eles. Não vou nomear nenhum em particular, porque não posso dizer se um foi mais ou menos empático comigo. Todos foram agradáveis, solícitos, empenhados tanto nas atividades que desenvolvemos quanto nas conversas depois das aulas.

Agradeço também ao empenho da Lilian, no México, que me ajudou imensamente a me locomover pela Universidade Nacional Autônoma do México – Unam. Agradeço ao empenho de Zuemi da Universidade Intercultural de Chipas – Unich. Agradeço as pessoas que me ajudaram na minha estada no México.

Agradeço a colaboração da Kátia, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Agradeço o empenho e ajuda de Adriana Marangoni, do setor de bolsas. Agradeço a ajuda de Sonia, da Coordenação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política. Agradeço a ajuda e o empenho de Tatiana Amorim. Agradeço a ajuda de Kárine Guirau. Agradeço os debates havidos com Luciana Silva. Agradeço o apoio de Alvenita Santos. Agradeço a ajuda e o incentivo de Conceição de Maria. Agradeço às leituras críticas de Monica e Simone Braga. Agradeço o incentivo de Jaqueline Ramos. Agradeço aos professores Edgar Assis, Marisa Borin, Lucia Helena Rangel, Edson Nunes, Carmem Junqueira e Terezinha Bernardo.

Agradeço a ajuda de meu irmão, Ademir Castorino. Agradeço sua compreensão e seu empenho em todas as horas. Agradeço também minha sogra, Aparecida, que me ligava em São Paulo para saber se eu tinha almoçado. Agradeço. Agradeço a meu pai, pessoa que amo muito. Agradeço a meu avô, homem de muita sabedoria, um ser encravado na minha alma.

RESUMO

Esta tese resulta de um trabalho que levei a termo na Universidade Federal do Tocantins, com o programa de cotas para estudantes indígenas. O recorte que orienta este trabalho foi concebido no sentido de ampliar a pesquisa que fiz sobre esse mesmo tema para a minha dissertação, defendida em abril de 2011. Por isso, em agosto de 2011 iniciei o programa de doutorado no qual desenvolvi o texto que segue. Para isso, resolvi ampliar o escopo de análise e me dediquei a encontrar mecanismos que me possibilitasse conhecer outros projetos de educação indígena. Nesse sentido, fui conhecer a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso. Além disso, propus no projeto uma viagem ao México, para conhecer alguns projetos de universidades interculturais daquele país. Também busquei mecanismos que me possibilitasse ir ao México. Por lá conheci a Universidade Intercultural de Chiapas. O meu objetivo inicial em desenvolver esse trabalho é conhecer a trajetória, ou as trajetórias de vida dos estudantes indígenas que ingressam na universidade. Por isso, não ponho o foco na discussão dos modelos de educação ofertados. Antes, faço um percurso da própria noção de universidade no mundo ocidental. Opto por essa metodologia para elucidar que independente do modelo de universidade ou de educação superior, há elementos que não mudam, como a predominância da meritocracia e dos currículos fechados. Partindo dessa premissa, me ative nas vivências com os estudantes indígenas com os quais percebi como há uma descontinuidade nas suas maneiras de ver o mundo a partir do momento que ingressam na universidade. O impacto da formação profissional, da ideia de profissão de alguma maneira altera a relação com a cultura e modo de vida da aldeia. Na UFT, pude viajar com alguns estudantes para suas aldeias e perceber a dimensão da saudade que tem de casa e de seus parentes. Na Unemat pude conviver com estudantes que ficam mais 30 dias fora de suas aldeias. É notória a dificuldade de permanecer nas aulas depois de dias longe de casa. Na Unich percebi como é recorrente esse fato da ausência da família e dos parentes, ainda que lá a universidade seja quase que exclusivamente indígena.

Palavras chaves: Estudantes indígenas, universidade intercultural, política de cotas.

ABSTRACT

This thesis is the result of a job that was made in the Universidade Federal do Tocantins, with the quota program for indigenous students. The outline that guides this work is designed to broaden the research I did on this same topic for my dissertation, made in April 2011. Therefore, in August 2011 beginning the doctoral program in which I developed the following text. For this, I decided to broaden the scope of analysis and I dedicated myself to find mechanisms that would allow me to meet other indigenous education projects. After then, I went to the Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso. In addition, the proposed project a trip to Mexico to meet some projects intercultural universities in that country. I also looked for mechanisms that would allow me to go to Mexico. There met the Universidade Intercultural do Chiapas. My initial goal in developing this work is to meet the trajectory, or the life trajectories of indigenous students entering the university. So do not put the focus in the discussion of models of education offered. Before I make a tour of the very idea of the university in the western world. I opt for this method to elucidate that independent of the university or higher education model, there are elements that do not change, as the predominance of meritocracy and closed curricula. From this premise, turn me on experiences with indigenous students with whom I noticed as there is a discontinuity in their ways of seeing the world from the moment they enter the university. The impact of vocational training, the idea of profession somehow alters the relationship with the culture and way of life of the village. In UFT, I travel with some students to their villages and realize the amount of nostalgia that has the home and their relatives. In Unemat could live with students who stay longer than 30 days outside their villages. It is notoriously difficult to remain in the classroom after days away from home. In Unich realized how this is a recurring fact of the absence of family and relatives, even if there is a university almost exclusively indigenous.

Key words: Indigenous students, Intercultural University, policy of quotas.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1.A UNIVERSIDADE EM FORMAS E CONTEUDOS.....	22
1.1 FORMA E CONTEÚDO	23
1.2 OUTRAS FORMAS E OUTROS CONTEÚDOS.....	45
1.2.1 México.....	49
1.2.1.1 Universidade autônoma indígena de México	50
1.2.1.2 Universidade indígena intercultural de Michoacan	50
1.2.1.3 Universidade intercultural do estado do México.....	51
1.2.1.4 Universidade intercultural de Tabasco.....	51
1.2.1.5 Universidade intercultural do estado de Puebla.....	51
1.2.1.6 Universidade iintercultural Maya de Quintana Roo.....	52
1.2.1.7 Universidade Veracruzana Intercultural.....	52
1.2.2 Bolívia.....	52
1.2.2.1 Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari.....	53
1.2.2.2 Universidad Indígena Boliviana – Unibol Guarani e Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaikitüpa”	53
1.2.2.3 Universidade Indígena Boliviana Quechua "Casimiro Huanca"	53
1.2.3 Chile.....	53
1.2.3.1 Universidade de Chile.....	54
1.2.3.2 Instituto de Estudios Indígenas Universidade de La Frontera	54
1.2.4 Equador.....	54
1.2.4.1 Universidade Comunitária Intercultural de Nacionalidade e Indígenas.....	55
1.2.5 A UNIVERSIDADE INTERCULTURAL DO CHIAPAS – UNICH, MÉXICO.....	54
2 MINHA HISTÓRIA ATÉ A ESTADA EM SÃO PAULO: UMA TRAVESSIA	61
2.1 As mesmas coisas do Natal.....	66
2.2 O início de mim	70
2.3 Minha estada em Goiânia.....	73

2.4 SÃO PAULO, uma estada	81
3 DA MEMÓRIA DE NÓS MESMOS.....	93
4 NÓS SOMOS OS OUTROS.....	104
5 UM POUCO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM MATO GROSSO	120
5.1 A UNEMAT e a possibilidade de Ensino Superior Intercultural.....	129
5.2 A Estrutura Curricular.....	132
5.2.1 Etapa de Planejamento e Formação.....	133
5.2.2 Etapa de Estudos Presenciais.....	133
5.2.3 Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária.....	134
5.3 Matriz Curricular	135
5.4 Produção Acadêmica.....	137
5.5 Os alunos	137
5.6 Outras formas de Aprender a Ensinar outros Conteúdos	139
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	196
7 REFERÊNCIAS	199

INTRODUÇÃO

A proposta de narrar trajetórias, sejam estas de pessoas, de instituições ou organizações, evoca no meio acadêmico a interposição de ideias e ideais que se revelam. Uma revelação que desnuda saberes e trazem à baila um tom imiscuído de cores, sabores e sons perfilados ou não, demonstrando que há sempre entre as partes similaridades e singularidades que as interagem. O desafio aqui é falar de interações e de vivências que entrecruzam histórias diante deste tão complexo espaço, independentes de lugares e tempos, que é a universidade.

O acesso à universidade, como garantia de sucesso pessoal e profissional, é um baluarte que ultrapassa todos os limites da vida humana para inserir nos seus eleitos a supremacia do saber canonizado. Assim também a universidade tem sua trajetória e nela de tempos em tempos se abrem possibilidades de inclusão, ainda que estas estejam sempre ordenadas para uma possibilidade de homogeneizar as diversidades que são aceitas. Daí que há uma diversidade valorada apenas para o ingresso, mas que se esvanecem nos primeiros contatos e formatos. Por isso, esse texto foi pensado também como uma forma de responder a seguinte pergunta: como é a trajetória dos estudantes indígenas até chegarem à universidade?

A essa pergunta, necessariamente, me sobrevieram outras: a) como é a trajetória da universidade?; b) como é a vivência no ambiente universitário e, por isso mesmo, urbana para estudantes que viviam em contextos mais rurais ou de aldeias?; e c) como escrever sobre trajetórias que não são lineares e nem tampouco são percebidas e narradas como lineares?

Essas perguntas não são de respostas muito evidentes. Não é simples dar uma resposta que consiga contemplar todas, ainda assim tentar uma resposta é a principal meta desse trabalho. Necessariamente não se trata de um anseio de esgotar o assunto, de encerrar o debate sobre o ingresso de estudantes indígenas na universidade.

O primeiro passo em direção ao cerne do meu esboço de resposta a estas perguntas, enunciadas anteriormente, está na escrita. A escrita deste texto representa a tomada de decisão de falar das trajetórias de estudantes indígenas,

incluindo a minha própria trajetória na universidade, e, para isso, leva em consideração o fato de que somos mais do que acadêmicos, somos pessoas. Temos uma vida que vem junto quando chegamos à universidade. Desse modo, o presente estudo se propõe a fazer um contraponto representado pelo *pensar* articulado com o *fazer* de uma pesquisa que demonstre em *forma* e *conteúdo* uma outra possibilidade de conviver com a ciência. Isso feito é também uma possibilidade de conhecer quantos “eus” e “outros” se aventuram dentro deste espaço de saberes tão diversos e ao mesmo tempo tão determinados e lineares.

Para escrever as trajetórias selecionei algumas premissas metodológicas, tais como, a pesquisa-ação de Freire (1999), e pesquisa etnográfica de Geertz, (1989). Como se trata de um contexto de pessoas diversas se fez necessárias adaptações do método para cada situação, visando o atendimento da nossa proposta de apresentar o percurso destas trajetórias, fundamentada na vivência como condição para realizar cada etapa de pesquisa. Para a trajetória da universidade foram consultadas referências bibliográficas bem como outras fontes secundárias para se ter um retrato do espaço institucional constituído na proposta de universalidade. Essa universalidade tem uma filosofia pautada na inclusão de todos os saberes, ainda que o saber universitário possua instrumentos de seleção para quem deseja acessá-lo.

A trajetória que descrevo para universidade me levou a refletir sobre como cheguei e ainda estou neste espaço, especialmente por que por minha história de vida não teria como acessá-la. Passo então a construir minha trajetória para entender como uma vida tão desprovida de recursos, se constituiu e resistiu para permanecer nos seus meandros tendo fluência em diálogos tão ímpares. Esse desafio me deu subsídios para as etapas subsequentes da pesquisa para a qual eu propunha este estudo, pois a lente das leituras estava formada com os dois primeiros passos: a universidade e eu.

Partindo, então, do pressuposto de que eu escreveria sobre as trajetórias dos (as) estudantes indígenas, me dei conta de que não poderia escrever linearmente nem tampouco poderia fazer um relato sobre todos os alunos e alunas. Daí que começo pela trajetória da universidade no mundo ocidental. Não é uma historiografia da instituição universitária, antes é uma tentativa de compreender como essa instituição é fundada e como se consolida conforme a encontramos nos dias de hoje.

Como tenho o foco nos (as) estudantes indígenas, na trajetória de vida até a chegada no ambiente universitário, faço um recorte para melhor me organizar ao longo de meu trabalho. De um lado tenho estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do outro, estudantes que estudam na Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Em ambos os casos, não tomei a totalidade de estudantes, nem também procedi a uma escolha aleatória. As conversas se deram mais por aproximação.

Na pesquisa com os alunos indígenas da UFT, foram realizadas vivências sobre as quais relato com base em observação registrada das suas falas, percepções, emoções, silenciamentos, enfim de todas as ações e reações que ocorreram em diferentes espaços: na sala de aula da universidade, nas ruas da cidade e nas viagens para a aldeia. Não faço, contudo, uma etnografia como se os estudantes indígenas fossem exóticos. Não tomo essa direção.

Com relação à minha estada com estudantes indígenas na UNEMAT, o método foi adaptado, pois aqui a vivência seria no espaço da universidade e alojamento, onde cerca de 50 alunos frequentam o curso de Pedagogia Intercultural. O desafio era imenso porque além de pesquisador atuei como professor de duas disciplinas do curso. Assim articulei as duas funções para acessar informações sobre as trajetórias destes estudantes tanto de forma individual como em grupo. Faço a opção de relatar para além das observações registradas com os alunos da UFT, o aprendizado destes alunos mediante a proposição de uma forma de ensinar e aprender pela arte e de como isso é recebido pelo grupo.

Apesar de terem sido colocados numa sequência, os dados foram sendo obtidos em tempos não lineares e por vezes justapostos numa sincronia determinada pela oportunidade que foi sendo dada. Informações, discussões e percepções sobre a universidade vinham de estudos que já faço desde que entrei neste espaço como aluno, professor e outras funções. Minha história esteve sempre comigo e por isso mesmo em partes me ajudou na mediação de meu entendimento do que via e ouvia. Foi um exercício de construção que a própria trajetória ensinou, por isso tão complexa e ao mesmo tempo tão reveladora na direção do meu entendimento sobre as demais trajetórias. Não menos complexo foi falar com quem

pude rir, chorar, aprender, ensinar e viver tantas outras experiências e juntos fazendo, eu e eles, parte das trajetórias uns dos outros.

Além de ter vivido com estudantes indígenas em tempos distintos, tanto no Tocantins quanto no Mato Grosso, pude perceber que é possível estabelecer formas de interação e de vivências que apontam para relações sociais menos hierarquizadas. Por isso, também fui motivado a conhecer uma universidade intercultural no México. Lá fui conhecer o projeto da Universidade Intercultural de Chiapas – Unich, no Estado de Chiapas, sul do México.

Os resultados destas vivências apontadas na discussão dos resultados estão ancorados na perspectiva de uma argumentação que retome as vivências e o ambiente universitário. O texto criado a partir deste contexto de vivência de pesquisa foi estruturado em quatro capítulos a saber:

No primeiro capítulo, elaboro uma argumentação em que tomo a noção de FORMA e CONTEÚDO como itinerário de escrita: falo do surgimento da universidade no mundo europeu e de como esse surgimento imprime algumas características com as quais ainda hoje a instituição universitária conserva. Tomo alguns autores para me auxiliar nesse percurso, resalto aqui *História das universidades*, de Charle e Verger (1996). Nesse livro anoro por assim dizer a espinha dorsal dessa seção do texto, vou conversando sobre a história da universidade e atrelando, na medida do possível, sua trajetória ao tipo de sociedade em cujo contexto esta instituição veio à tona.

Para falar um pouco da centralidade do mundo Europeu busco ajuda em alguns autores, dentre os quais cito Del Roio (1998), *O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo*. Esse livro é muito esclarecedor quando propõe que a ocidentalização do mundo gera, por isso mesmo, uma inexorabilidade segundo a qual é a partir da Europa que se nomeia o mundo, a vida, a ordem, a ciência, enfim, a universidade. Também colaboram nessa conversa outros argumentos de autores como Edgardo Lander (2005), *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*; Arturo Escobar (2005), *O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?*; Marilena Chauí (2001), *Escritos sobre a universidade*.

Nem fiz essa parte do texto com viés histórico, apenas tomo os eventos e deles parto para discussão sobre o meu foco: a *forma* e o *conteúdo* da universidade. De um lado, a estrutura universitária, que aqui vou relacionar como sendo a *forma*, segue um certo jeito de ser no qual e a partir do qual há dificuldades em aceitar outras forma de saber, outros modos de ser dos alunos, de professores. E o que é mais assustador é que essa *forma* da universidade nem sequer é percebida como algo que deva passar por mudanças.

Além disso, atrelada à *forma* está o *conteúdo*, que aqui chamo de prática universitária. Como uma instituição fechada em si mesma, a universidade tem dificuldade de aceitar saberes que não são os do cânone científico. Comento essa característica em vista do que vivencio no dia a dia da universidade, tanto na que trabalho a UFT, quanto na que estudo a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Por isso, faço um passeio pela história da universidade para ver como essa moldura eurocentrada ainda persiste nos dias atuais.

Em seguida faço um pequeno percurso por algumas instituições que apresentam alguma possibilidade de existir uma instituição não ocidental. Não fiz um percurso qualitativo nem construí nenhum tipo de juízo de valor. Antes, faço uma leitura de *Home Page* e depois compilei algumas informações. Dei preferência para os cursos oferecidos, dados de criação e localidade. Mesmo que tenha sido uma leitura por cima, considerei que essas instituições já apontam para uma nova aurora. Há nesses estabelecimentos uma proposta de problematizar a lógica ocidental, de rever a hierarquia do conhecimento.

Quando eu visitei os sites das universidades interculturais que relaciono nesse capítulo, percebi que deveria ir fazer uma visita. Evidentemente não fui a esta visita com motivações de proceder a uma comparação de modelos entre o que acontece hoje na UFT e na UNEMAT. Não disporia de tempo suficiente para entender as variáveis do processo de criação das universidades interculturais no México, nem tampouco poderia me arvorar o direito de dizer com propriedade sobre o ingresso de estudantes indígenas em universidades brasileiras.

A minha viagem e minhas considerações sobre o que vi e ouvi no México estão na parte final desse capítulo. Procurei tecer uma argumentação que explicita meu

olhar de fora sem, contudo, deixar de anotar alguns avanços da proposta que por lá conheci, ainda que brevemente.

O segundo capítulo é a tentativa de fazer um apanhado de minha história. A primeira parte é sobre meu trajeto de vida. Não fiz isso aleatoriamente. Meu intento é por me de corpo inteiro no trabalho que faço. A minha história não está aqui inscrita para servir de base para que eu veja minhas reminiscências nas histórias dos estudantes indígenas. Antes o faço com a certeza de que também eu sou um como eles, também eu sou filho de partida. Além disso, percebi que precisava escrever de algum lugar, precisava reconhecer meu lugar de fala, de onde partem as considerações que faço. De uma maneira direta ou indireta, eu escrevo como quem viveu a dor de sair de casa, de um espaço não urbano, para a vida na cidade grande.

Também não escrevi minha história em sentido linear, nem fiz um relato dia após dia. Marquei como norte minha percepção da infância, minha vida escolar, meu êxodo rural e minha estada em São Paulo. Sair de casa para estudar, não é fácil nem tampouco barato. Estar numa cidade em que nem os postes você conhece é ainda a mais profunda sensação de solidão. Estar em São Paulo, vindo do norte, é quase como se sentir estrangeiro. Por isso, em especial não poderia deixar de levar a termo nessa minha empreitada um pouco de minha história, contada pelas palavras que me chegavam aos sentidos.

Depois que escrevo a minha vivência, chego às aulas que tive nas classes que frequentei aqui no Programa de Estudos Pós – Graduados em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Além de minha coragem para estar em São Paulo percebi também que seria preciso ainda mais tutano para aguentar o ritmo dos estudos. Muitos textos, muitos assuntos, muitos livros. Mas o exílio, por assim dizer, em terras paulistanas me possibilitou encontros também inesperados, improváveis e maravilhosos. As aulas de Carmen Junqueira foram um capítulo à parte. Os encontros de Atividade Programada – ATP com Edgar Assis de Carvalho era como se fosse um oásis para a minha sede aprender. As conversas antropológicas com Rinaldo Arruda foram leves e não menos densas.

Para o terceiro capítulo trago a vivência com estudantes indígenas que frequentam a Universidade Federal do Tocantins. Acompanhei os estudantes na

UFT desde 2006. Uma parte dessa vivência está na minha dissertação, defendida em 2011. Também fiz uma opção por acompanhar alguns desses estudantes em viagens para suas aldeias. Nas conversas tanto na universidade quanto em outros locais entre mim e os estudantes optei por temas mais leves, falamos da família, das expectativas, dos medos, das relações sociais. Mas também tocamos em temas mais densos, como o preconceito sofrido no ambiente universitário. Essas conversas sempre foram feitas em grupos e com muita descontração. Algumas vezes havia necessidade de uma fala mais reservada, nesse caso era comum falarmos em separado, em um outro momento.

Um traço dessas conversas foi a memória restituída nas falas, as lembranças, a vida na aldeia, a infância, as comidas, as brincadeiras. Por esse viés, o da memória, fomos constituindo uma ponte de convergência, de confiança, de interação. Por vezes tocamos em assuntos delicados, sobre os quais não falo aqui no texto, já que eram assuntos pessoais e que foram ditos em função do grau de intimidade havido entre mim e os estudantes com os quais tive mais proximidade. É esse o itinerário do capítulo 4 desse texto. Também trago alguns autores com os quais vou percorrendo um pouco a noção e o lugar do OUTRO. Parto da memória e deságua na problemática da inscrição do OUTRO ante a um NÓS. Nesse caso, esse NÓS está dado como valor universal como diz Miguel Arroyo (2012). Por isso é tão necessário não somente repensar o lugar da alteridade, mas acima de tudo, rever o lugar central do NÓS, que tem funcionado como ente a partir de quem tudo emana.

Falo também de como o ato narrativo aproxima o ouvinte da história narrada, e como aproximação sela uma vivência que põe EU e TU como interlocutores interdependentes, não hierárquicos e colaborativos. Essa possibilidade dialógica é inerente ao ato de narrar, por isso vou ao texto *O narrador* de Walter Benjamin (1987). Essas conversas sobre as histórias de vida dos estudantes também me mostraram, como diz Maurice Halbwachs (2003), em seu livro *Memória coletiva*, como as reminiscências, os detalhes corriqueiros, a família, são importantes para a vida. A lembrança de cada um também está ligada ao grupo, à vida em família, aos amigos.

Por isso que tive de me dirigir para uma escrita mais narrada que discursiva. Não tem como ouvir as pessoas e não envolver com a história narrada. A minha

história é em alguma medida uma outra versão das histórias que ouvi, com todas as diferenças, é claro, mas temos em comum tantas coisas, e essa consciência também nos aproximou. Na viagem que fiz ao povo Krahô, por exemplo, pude ver um por do sol tão poético e reconfortante que a saudade que eu tinha de minha filha saltou aos olhos e o estudante que estava comigo nessa viagem também era pai, então falamos de nossas filhinhas.

A minha vivência com os estudantes indígenas da UFT também foi uma oportunidade que tive de debater alguns temas e textos. Por exemplo, sempre que foi possível conversei em grupo ou em particular sobre o livro *A Árvore do conhecimento*, de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995). Alguns estudantes de medicina e eu passávamos um bom tempo falando sobre aprendizagem e genética, genes, herança genética, crítica ao evolucionismo. Algumas leituras que fiz nesses anos em que convivo diariamente com os estudantes indígenas me permitiram falar e ouvir sobre os mais variados assuntos. Por isso, estou necessariamente envolvido com essas pessoas, ainda que a passagem deles pela universidade seja temporária.

No capítulo 5 me volto para a educação indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Na primeira parte faço um caminho pela educação indígena em Mato Grosso. Não tenho a pretensão de ser exaustivo, todavia não podia eu me ater nas questões pertinentes ao projeto da Faculdade Intercultural Indígena da UNEMAT sem que fizesse uma andança pelas ações que antecederam a esse projeto. Quando vou me adentrando nessa viagem percebo como a ideia de vazios demográficos foi algo que norteou a ocupação em Mato Grosso e que imiscuída nesse ideal de terra sem dono foram sendo feitos os massacres às populações indígenas.

Depois na segunda parte me atendo mais na possibilidade intercultural de oferta de educação superior da UNEMAT. Faço uma descrição do modelo de oferta, comento as regras, como se dá o ingresso. Ressalto também que os cursos ofertados são todos de Licenciatura, cujo objetivo comum é sempre a formação e habilitação de professores indígenas para o exercício docente no ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio, nas escolas das aldeias.

Já na terceira parte narro a minha participação no Curso de Pedagogia Intercultural, curso de licenciatura ofertado na Faculdade Intercultural Indígena. Estive em julho de 2013 e fevereiro de 2014 em Barra do Bugres, onde é ofertado o curso. A minha participação foi feita a convite. Houve uma oportunidade e tive como participar, por isso desde a minha ida, em julho de 2013, percebi que o alcance de meu texto estava ampliado. Agora poderia observar como era a oferta de cursos específicos, uma vez que na UFT a presença indígena se apenas por cotas.

Nessa minha vivência pude construir laços de amizade, participar de um convívio tão intenso, foi mesmo uma experiência radical, em todos os sentidos. Eu fui na condição de professor, todavia tão logo adentrei na sala fui recebido como se já me conhecessem e talvez pela imensa empatia que tivemos, realizamos, conjuntamente, um bom trabalho. Minha proposta de interação pedagógica nessas aulas levou em consideração uma desconstrução da experiência escolar, por isso foquei muito no papel da arte. Não tomei a arte como teoria nem como história, mas propus um fazer da arte, problematizando e instigando a apreciação estética. Não devotei também ao papel da arte um protagonismo essencial, antes o tomei como itinerário da vivência, esta sim, intercalada sempre pela fala, pelos gestos, pelos vínculos construídos, pelos olhares, pelos silêncios, pelos recuos. Depois da fotografia, da pintura, fomos aos movimentos do corpo, cujo objetivo em princípio era mesmo que desmanchassem as marcas da escola impregnadas nos corpos e nas posturas.

Na última parte do capítulo eu me detenho mais nos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque como estou em sala, ao mesmo tempo como professor e como aprendente, vou encaminhando minha proposta de curso, como fora requisitada pela coordenação, mas também vou intensificando a interação, os laços, as possibilidades de diálogo. Nesse ponto percebo, como se verá no texto, como a *forma* da universidade é em si mesma incapaz de admitir o outro, a diferença. Por mais que se façam estratégias, ainda assim tem entraves que arraigados estão no âmago mesmo da instituição universitária.

No conclusão do texto delinheio as tantas razões que movem a escrita deste texto como possibilidade de mostrar que trajetórias não são feitas nem de chegadas,

nem de partidas, mas substancialmente de um caminho que devemos olhar com o entendimento da importância do caminhar.

Assim desde o início do texto é como se eu caminhasse os caminhos de minha infância. Não cheguei aqui ontem, nem foi assim tão rápido que consegui acessar os espaços como aos quais agora direciono esse texto. Não posso afirmar que eu tracei meu caminho, se bem que persegui alguns objetivos. Mas houve um sem número de acasos, de imprevistos, sem os quais nada do que se fez seria possível. A vida é tão cheia de imprevisto. Venho de longe, mas o longe que aqui ressalto é bem mais perto do que se imagina: a periferia é logo ali.

Escrevo como quem sonha. Como se cada palavra inscrita aqui nesse texto trouxesse intrinsecamente a contradição mesma de meu acesso a elas. Venho de um mundo iletrado, maltrapilho, retirante, de pessoas sem dentes e com pouca esperança no Estado, na democracia, nas instituições de poder. Venho de um mundo apocado, matuto, ermo. Venho de onde as horas carregam poeira, no rosto as marcas do tempo, a pele ressequida do sol.

Venho de onde a escrita é do outro e seu acesso tem um preço que também eu e mais ainda os estudantes indígenas precisam pagar para ver o que fora acenado como direito.

1. A UNIVERSIDADE EM FORMAS E CONTEUDOS

Todo mundo explica

*Não me pergunte por que
Quem-Como-Onde-Qual-Quando-O Que?
Deus, Buda, O tudo, O nada, O ocaso,
Como o cosmonauta busca o nada, o nado, o nada
Seja lá o que for, já é*

*Não me obrigue a comer
O seu escreveu não leu
Papai mordeu a cabeça
De Dr. Don Sigismundo
Porque sem querer cantou de galo que
Cada cabeça era um mundo Gismundo
Antes de ler o livro que o guru lhe deu
Você tem que escrever o seu*

*Chega um ponto que eu sinto
Que eu pressinto
Lá dentro, não do corpo, mas lá dentro-fora
No coração, no sol, no meu peito eu sinto
Na estrela, na testa, eu farejo em todo o universo
Que eu to vivo
Que eu to vivo
Que eu to vivo, vivo, vivo como uma rocha
E eu não pergunto
Porque já sei que a vida não é uma resposta
E se eu aconteço aqui se deve ao fato de eu
simplesmente ser
Se deve ao fato de eu simplesmente*

*Mas todo mundo explica
Explica Freud, o padre explica
Krishnamurti tá vendendo a explicação na livraria,
que lhe faz a prestação
Que tem Platão que explica,
Que explica tudo tão bem, vai lá que
Que todo mundo, todo mundo explica
O protestante, o auto-falante, o zen-budismo,
O Brahma e o Skol
Capitalismo oculta um cofre de fá, fá, fé, finalismo
Hare Krishna dando a dica
Enquanto aquele papagaio curupaca implica
E com o carimbo positivo da ciência
Que aprova e classifica*

*O que é que a ciência tem?
Tem lápis de calcular*

Que é mais que a ciência tem?
Borracha pra depois apagar
Você já foi ao espelho, nego?
Não?
Então vá!

(Raul Seixas - <http://letras.mus.br/raul-seixas/99105/>)

1.1 FORMA E CONTEÚDO

A universidade, assim como a Europa, não surgiu assim do nada. Primeiro, o termo *universal* já é uma palavra carregada de sentidos. No dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007) tem algumas definições que nos ajudam a entender um pouco mais o alcance dessa palavra. Nesse sentido, há um significado mais objetivo e um outro mais subjetivo, mas em todo caso, “é um juízo sobre o que é ou deve ser válido para todos” (ABBAGNANO, 2007, p.1169). Também é importante ressaltar que além de ser uma palavra com etimologia grega, *universal* deriva de outra palavra cuja síntese é o todo, o mundo: o termo *universo*. Mas em todo o caso essas palavras são oriundas de uma cepa mais conhecida como antiguidade clássica, que é mundo grego, por isso mesmo origem também do modelo ressignificado pela cultura cristã européia.

Segundo o Dicionário Aurélio 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). 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).

A ideia de *forma* que trago aqui é também o que diz Nicola Abbagnano (2007) “essência necessária ou substância das coisas”. Daí que o sentido de *forma* pode

representar uma gama de possibilidades para a compreensão do que seja a Universidade. Para isso, é importante dizer que há uma *forma* de ser da instituição universitária, a despeito das diferentes expressões dessa existência. Aqui nesse texto quero falar também dessas características significantes que dão uma forma mais ou menos única para as instituições universitárias no mundo ocidental.

Já quando me refiro ao *conteúdo* estou dizendo que há um sentido na maneira de ser da universidade que transcende a sua existência material. Ora, a instituição universitária traz em si um discurso poderoso que juntamente com sua lógica interna dão sustentação ao seu *conteúdo*. Evidentemente há uma *forma* própria desse *conteúdo*, que é, entre outras coisas, a forte hierarquia, um saber compartimentado, uma noção de conhecimento exclusivista. Do mesmo modo, a *forma*, em si, traz imbuída nos traços materiais de sua existência um certo jeito de conceber o mundo, que em muito ratifica as características que estão mais evidentes no *conteúdo*. Quando se tem a ideia de que uma classe é limitada pela política de ingresso logo se percebe que a coisa a saber na classe não é de domínio público. Aqui se tem, de um lado, a *forma*, a saber, a sala de aulas, e *conteúdo*, o conhecimento compartilhado nesta sala. Por isso, essa simbiose de *forma* e *conteúdo* produz um espaço que sendo tanto um como o outro, passa a ser a instância do saber.

Por isso, discutir o surgimento da universidade no mundo ocidental se apresenta como uma tarefa imensa, não seria possível sem um recorte, uma possibilidade de enfoque em alguns aspectos no sentido de tornar mais enfática minha análise. Para isso optei por fazer um recorte que é em partes temporal e em partes contextual. Essa organização que procuro dar ao texto é para que minha argumentação seja o mais coesa possível. Não gostaria de enfatizar a separação entre o contexto de surgimento da universidade e o tempo histórico.

O que aqui chamo de viés mais temporal é porque a universidade tal como nós a conhecemos em nossos dias tem um surgimento de certo modo recente, por isso preciso me ater a alguns marcos temporais. Já o que considero como marco contextual se faz necessário porque há certas condições políticas e sociais que favoreceram o surgimento da universidade. Todavia reitero, uma vez mais, que assim como a *forma* expressa em si mesma o *conteúdo* e, este, por sua vez, reflete

aquela, tanto assim como a temporalidade também está intrinsecamente ligada ao contexto em que a universidade surge.

Como proposta, início enfatizando que a noção típica de civilização do mundo ocidental não se fez assim, do dia para a noite, como também não fora assim de repente que se deu o nascimento da instituição universitária. Para entender mais um pouco dessa formação, consultei um texto de Marco Del Roio (1998) 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” (DEL 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.

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” (DEL 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 Del Roio

(1998), o pontífice é o único a ter poder supremo e de tal modo inimputável ninguém pode questioná-lo além da igreja ser isenta de erros.

Nesse contexto, surgem as instituições de ensino. Não que não houvera 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. Há uma explicitação ideológica da perspectiva cristã. Além desse fato, a língua de estudo e de leitura, da universidade e da comunicação em geral, principalmente nos altos postos da igreja, era o Latim.

Nesse sentido, é que se formam as formações discursivas, porque é preciso dizer algumas coisas, todavia a língua em que se diz também é um língua que representa a força de quem pode oprimir. Além disso, o Latim é alçado ao posto de língua de Deus pela liturgia católica. 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. Porque “assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 1997, p.32).

O surgimento dessas instituições que, em princípio, eram mosteiros ou colégios de formação de pessoal para o serviço da igreja, se deve a inúmeros fatores entre os quais é possível destacar aqui a dificuldade da igreja em controlar totalmente as formas de ensino. Também por isso, surgem as associações de professores que, também já houvera no mundo grego associações similares, começa a instaurar uma nova postura em relação aos modos como a igreja lidava com os estabelecimentos de ensino. Todavia, como era de se esperar, essas associações de mestres e alunos, serão tão logo alcancem alguma notoriedade trazidas para o seio da igreja. Claro que isso não é um processo assim tão simples. Houve todo um rearranjo de objetivos nas associações, assim como na igreja para assimilar essa proposta.

Mas como se pode notar, com esse breve preâmbulo sobre a ocidentalização do mundo, há aqui indícios fortes de como a *forma* da Universidade está

intimamente associada aos modos de vida da Igreja Católica Romana. Isso significa dizer, especialmente, que há uma concepção do que seja um estabelecimento de ensino, sua arquitetura, seus moldes, sua estrutura organizacional.

Além disso, a Língua Latina como sendo a língua litúrgica é a língua do ensino e do conhecimento. Sedimenta, desse modo, não somente as concepções de conteúdo, mas impõe um modo de falar, de ler, de compreender, de escrever, de dar sentido e significado às práticas educativas. Por isso, enquanto *forma* a universidade atesta sua estreita relação com a cosmovisão eurocêntrica, especialmente organizada a partir de regras hierárquicas. Já enquanto conteúdo, a mensagem da universidade é expressa na língua oficial da igreja o que torna essa mensagem quase um ato litúrgico.

Daí a importância de assinalar que a universidade não surgiu assim do nada. Há um contexto. Necessariamente há também um marco temporal porque estamos falando aqui do Século XII. Por isso, eu consultei alguns autores que discutem a história da universidade. Um dos autores lidos foi Aldo Janotti (1992). No texto dele busquei, sobretudo, os aspectos sociais que de certo modo eram o contexto da idade média e, portanto, caracterizaram o surgimento da universidade. Consultei o livro História das Universidades, de Christophe Charle e Jacques Verger (1996).

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, mas pode se considerar contemporâneas as universidades de Bolonha, Paris e Oxford” (CHARLE e VERGER, 1996, p.13). Ainda que, como acentuam esses autores, as universidades, tanto como estrutura institucional (*forma*) quanto intelectual (conteúdo), não tinham nenhum precedente histórico, todavia não surgiram *ex nihilo*.

Havia na Itália uma tradição pedagógica que vai se expandindo com a espetacular promoção social das pessoas saídas das escolas. Nessa tradição de ensino, o saber estava depositado em um considerável número de textos, especialmente os textos herdados da Antiguidade. De tal modo, que o exercício do mestre era ensinar o aprendiz a proceder uma exegese desses textos. A partir daí,

como explicam Charle e Verger (1996), a tradição pedagógica foi acrescentando outros textos, normalmente deixados de lado pela pedagogia mais clerical, e esse acréscimo acaba incidindo numa forma de ensino mais direcionadas. Por exemplo, as escolas de direito, teologia e medicina que normalmente eram as principais disciplinas ensinadas, passam a ter uma reclassificação influenciada pelo nível de ensino nelas proferido.

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 o rei da Inglaterra 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).

Além dessa contradição, a de ter uma autonomia vigiada, as universidades enfrentaram uma gama de conflitos, principalmente porque houve uma proliferação de mestres em atividades de ensino, ensinando a esmo, não havia um currículo comum e dada a variada origem geográfica dos alunos havia muitas variações de cursos e disciplinas. Depois de organizada minimamente essas questões surgem outras, tais como: a representação interna, divergências entre os níveis de ensino além persistir o problema das nacionalidades.

Nesse momento, para se ter uma ideia, 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 precisava 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).

A contribuição do texto de Charle e Verger (1996) para as ideias que desenvolvo aqui é imensa. Primeiro, porque a associação do eurocentrismo com a igreja se mostra um terreno fecundo para o surgimento da instituição universitária. Com esse aparecimento, então, é possível vislumbrar como tanto a Europa se torna o padrão da existência quanto a Universidade se torna o padrão de legitimado de conhecimento e ensino. Em segundo lugar, as formas de estratificação do conhecimento, cuja base é a própria noção de mundo eurocentrada, vai garantir o avanço do conhecimento de forma que há alguns saberes com maior prestígio social, logo serão carreiras galgadas pelas elites econômicas.

Considerando então essas questões que apontam para o caráter elitista da universidade, conforme explica Luiz Eduardo Wanderley (2003), podemos considerar que as universidades foram “criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementadas 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 (2003), “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.

Como *forma* a universidade vai instituir o lugar do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e do método. Esse lugar, por concepção, será compartimentado, de modo que haverá as cátedras de mais prestígios e as de acesso mais comum. Esse tipo de estrutura em muito indica o contexto social e político do mundo cuja visão é essencialmente pautada na igreja e cosmovisão européia.

De um lado, a imponência dos prédios universitários restitui, por assim dizer, um ar clássico, como se recuperassem na arquitetura um período áureo havido num passado quase mítico. De outro, se assemelham em muito aos prédios das catedrais, ratificando, assim, sua origem religiosa.

Como *conteúdo*, a universidade vai ser profícua em fazer crer que o conhecimento lido e relido em seus espaços é de fato a única verdade crível. Tal

será essa força que o estado, a empresa colonial, o mercantilismo, e todo o contexto da burocracia que ascendendo na vida pública vai ter nos diplomas universitários a segurança necessária para contratar os profissionais de que precisasse. Aqui se nota como a produção do conhecimento na universidade tem uma destinação certa, as estruturas do estado, a atividade econômica que tomava corpo com a empresa colonial. Isso significa que a universidade sofrerá as influências desse contexto.

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 a ação do diabo” (DEL 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. Tudo isso, contudo, passa por e dentro da universidade também.

Por isso, é importante trazer a esse debate o texto de Marilena Chauí (2001). 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 determina” (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 Del 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. 08).

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 dá 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.

Nesse ponto, portanto, não posso deixar de falar um pouco sobre os modelos de universidade, tanto os surgidos no século XIII quanto os posteriores. No caso de Bolonha, por exemplo, o Direito foi um dos pilares dessa universidade. Paris e Oxford, a ciência sagrada, que era o Direito Canônico e Teologia. Nessas universidades não havia, ainda que pareça paradoxal, uma preocupação intrínseca com a profissionalização. O curso era ministrado ainda conforme a pedagogia escolástica, sendo que um dos métodos mais comuns eram as disputas.

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 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 medieval. 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 Del 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.

Então, como se percebe, as universidades não tinham a primazia de detentoras do poder de transmitir a cultura. Todavia, criam-se a partir do século XVII os primeiros movimentos de reforma da universidade e dentro desses ideais de reforma uma das questões colocadas é justamente a da função da universidade, se ensino, se pesquisa ou se profissionalização.

Aqui se nota que não havia uma forma única de ser da universidade, especialmente porque em termos de conteúdo havia uma diversidade de práticas, ainda que todas essas práticas tivessem um pano de fundo comum, a cultura e o

imaginário eurocentrado. Mas ainda assim, a universidade já funda, com sua existência, as bases do que chamaremos de cientificismo mais tarde.

Como já estão colocadas as bases de uma cultura de ensino, a cultura universitária, e com advento da modernidade que já era iminente, “efetuo-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” (DEL ROIO, 1998, p. 66). A partir do consenso entre a lógica do cientificismo a convivência entre universidades e academias, colégios ou sociedades científicas ou de pesquisa foi mais possível porque havia um princípio que as tornavam próximas: a necessidade de consolidar o projeto de ocidentalização do mundo.

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 para formular 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” (DEL ROIO, 1998, p. 72). Esse paradigma cria a figura dos despossuídos, e como acentua Del 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.

Para acentuar um pouco mais a força da cosmovisão de mundo estabelecida entre a Europa e o liberalismo, trago aqui um texto de Edgardo Lander (2005), chamado Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. Para esse autor há um vínculo íntimo entre as categorias sociais e o mundo eurocentrado. A sociedade

liberal, diz o autor, constitui de acordo com esta perspectiva– não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. “Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada (...) modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida” (LANDER, 2005, p. 8).

Por isso, aqui está uma das forças hegemônicas do pensamento neoliberal, que é a “sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada e, no entanto, a mais normal– da experiência humana, está apoiada em condições histórico culturais específicas” (LANDER, 2005, p. 8).

Conforme Lander (2005) foi, por exemplo, a conquista ibérica do continente americano um dos momentos inaugurais dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Por isso, reitera o autor, é com o início do colonialismo na América que se inicia não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente– a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, para isso, entre outras coisas é que a instituição universitária se fez ainda mais necessária. Porque tendo um lastro de produção discursiva tanto sendo forma quanto sendo conteúdo vai ser a universidade que auxiliará a consolidar o longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX. Nesse sentido, é que “se organiza a totalidade do espaço e do tempo todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (LANDER, 2005, p. 10).

Esse é um legado da vida cultural européia que além de servir aos interesses internos, como 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 a 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” (DEL ROIO, 1998, p.48).

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 “no qual a burguesia emergente como classe social capacitada para a hegemonia econômica e cultural” (DEL 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 influência 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 o projeto de ocidentalização do mundo, pelo menos no que se refere ao cientificismo. O eixo agora não somente a Europa, particularmente a Inglaterra e a França, mas também o modo de vida, a racionalidade do trabalho dos puritanos americanos.

Como não é minha meta discorrer muito sobre os aspectos mais intrínsecos dos sistemas de ensino europeu, e suas influências na América do Norte e Latina, quero reiterar apenas que para além das contradições e problemas inerentes à existência da universidade no mundo europeu, existe uma correlação de objetivos entre o ideal de universalidade da cultura europeia e a universidade. Como explica Boaventura de Sousa Santos, num texto de 2011, chamado de *A encruzilhada da universidade europeia* considera o fato de universidade ter funcionado como “elemento constitutivo do edifício do Estado-Nação moderno - formando as respectivas elites e burocracia e fornecendo o conhecimento e a ideologia subjacentes ao projeto nacional” (SANTOS, 2011, p. 2).

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. Por isso, considere o título desse texto, como *forma e conteúdo*.

De um lado, a *forma* está para o modo como se constituiu a universidade, um tipo de existência peculiar, que poderia tanto ser produtora de outras formas como de transmissão destas. A palavra *forma* é nesse sentido, importante como eu disse no início desta seção, porque não é por acaso, como disse Marilena Chauí (2001), que surgem esses estabelecimentos de ensino. Também quanto à forma são herdeiras do mundo greco-romano (WANDERLEY, 2003, p. 15) em que havia um espaço de ensinamentos, ainda que nesse caso, não havia essa noção tão rígida de lugar de ensino, todavia as academias gregas podem ser sim uma aproximação do que se fundou como universidade no mundo medieval europeu. De outro modo, o *conteúdo*, ou propriamente o fazer universitário, correlaciono tanto às teorias estudadas quanto às novas idéias fundadas e difundidas a partir da universidade. Nesse sentido, não é que haja uma hierarquia entre *forma* e *conteúdo*, mas conforme Charle e Verger (1996) estão imbricados, a forma e o conteúdo, tanto na prática universitária quanto na existência de sua estrutura, de seus formatos curriculares, nos prédios suntuosos entre outros aspectos.

Todavia, 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 do mundo ocidental. Como a universidade é ainda hoje uma instituição que de certo modo mantém alguns signos da visão de mundo eurocentrada, é preciso verificar como o conhecimento produzido e difundido na e pela universidade contemporânea tem ratificado as ideias de sua origem. Para isso, a partir dos pressupostos de mundialização da cultura ocidental, algumas categorias foram ressignificadas, todavia tomaram novos contornos, mas mantiveram os ideais do liberalismo clássico.

Para os limites desse texto, vou tomar apenas o conceito de desenvolvimento e o de conhecimento. Em ambos os conceitos, como já foi apontado, está o mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade que é “ponto de partida do

curso civilizatório cuja culminação é a civilização européia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana” (QUIJANO, 2005, p. 116).

Nicola Abbagnano (2007) assinala que o conceito de desenvolvimento, na filosofia ocidental, é o “movimento em direção ao melhor (...) seu significado otimista é peculiar à filosofia do Século XIX e está estreitamente ligado ao conceito de progresso” (ABBAGNANO, 2007, p. 284).

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, 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, 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.

Associado ao conceito de desenvolvimento está o de conhecimento ou dependendo do ponto de vista é o inverso, de todo modo, o que interessa aqui é explicitar que com esses dois conceitos que, conforme nos diz Abbagnano (2007), estão atrelados ao ideário de uma perspectiva histórica linear, ir sempre em frente, avançar, romper as barreiras, descobrir, desbravar. Todas essas palavras conotam uma certa maneira de ver o mundo, de ser no mundo, de estar no mundo. E é nas universidades que esse modelo de ciência faz das instituições universitárias “simultaneamente produtos e produtoras de modelos específicos de desenvolvimento” (SANTOS, 2011, p. 5).

Como observo aqui esses conceitos sob a perspectiva da atuação da universidade, pude verificar que tanto um quanto o outro são conceitos que convivem em estreita relação com o ideal de universidade. Por isso, a universidade representa e representou um espaço privilegiado para a consolidação das ideias

eurocêntricas, exclusivistas e globalizantes. Nesse sentido, a noção de ciência praticada na e pela universidade é também um tipo de intervenção política na realidade.

Fritjof Capra (2006) no seu livro *Ponto de mutação* faz um apanhado consistente da noção de conhecimento no mundo ocidental. Para ele o conhecimento vai estar assentado sob alguns dogmas que são capitais, como por exemplo, a disjunção entre natureza e cultura. Daí que o conhecimento vai ter um status quo necessariamente ligado ao fazer da universidade, que por isso mesmo será tido como conhecimento científico, e como tal será impessoal, mensurável.

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 apoiam 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.

Na discussão de Boaventura de Sousa Santos (2011) o autor põe em questão os dilemas porque passam a universidade nos dias atuais. Discute os limites do conhecimento elaborado na e pela instituição universitária. Todavia, entre os questionamentos de Santos (2011) um em particular se relaciona muito com as preocupações que venho empreendendo nesse texto: “Estará a universidade preparada para reconhecer que a compreensão do mundo vai muito além da compreensão ocidental do mundo?” (SANTOS, 2011, p. 4).

Aqui é que se instaura o cerne do problema que encaro na minha proposta de texto: os limites do fazer da universidade em face do ingresso de outras perspectivas, especialmente as perspectivas indígenas e não ocidentais. Isso porque tanto a forma quanto o conteúdo da universidade trazem em si mesmas, como eu já apontei anteriormente, uma visão exclusivista e eurocêntrica do mundo, a despeito de haver projetos que destoem do modelo europeu de universidade.

Quando converso com os estudantes indígenas, no interior da universidade, sinto que o compasso da forma, o marco do espaço universitário impõe um modo de ser do discurso. Vejo, por exemplo, que dentro dos limites estruturais da universidade, isto é, prédios, laboratórios, salas de aulas, trazem implícitos as regras de acesso que implica dizer que há restrições para o acesso ao que se discute no interior da universidade.

Para compreender esse aspecto ainda um pouco mais, trago aqui uma 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). Não é, portanto, uma simples forma a sala de aula, é o coração da atividade universitária.

Nesse sentido, devo partir da sala de aula. 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.

O lastro restritivo que marca a concepção de sala de aula tem uma consequência imediata no fazer da universidade, como instituição, a meritocracia e o conhecimento exclusivista. Ninguém pode estar na sala de aula da universidade, ou de um estabelecimento escolar em geral, se não tiver sido formalmente admitido. Embora isso pareça óbvio, mas merece uma discussão porque o tipo de produção de conhecimento ou socialização de práticas ou ensino ou aprendizagem se feito sob esta perspectiva já é uma concepção de conhecimento como recurso, como mercadoria.

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.

A limitação implícita pela forma da sala de aula explicita a compartimentação, a segmentação, a hierarquização do conhecimento. Dessa maneira, a paisagem do ambiente, digo, os elementos que compõem essa forma de 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 frequentadores das salas, ou seja, os alunos. Basta ver, por exemplo, que o estacionamento próximo aos prédios frequentados 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 frequentam 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.

Já em relação ao conteúdo do fazer universitário, a noção de desenvolvimento e de conhecimento depende de uma língua específica. Em sentido amplo, a como diz Lucia Helena Matos (2011), “a língua é constituída pela memória dos usos em cuja diversidade vigoram vozes que embutem, além dos proferidores, as condições de proferimento (...) e servirem de esteio para a produção e interpretação de novas representações” (MATOS, 2011, p. 60). Nesse sentido, a língua constitui um tipo de interação, em si mesma, porque dependendo da posição dos falantes, do EU e do TU, tanto em condições de interação falada como escrita, o papel da língua ultrapassa o ato de comunicar-se. A língua, como interação entre os interlocutores, impõe valores e explicita hierarquias. Essa interação é “que vai dar forma aos discursos, que são polifônicos e dialógicos, na medida em que pressupõe uma interação entre o EU e o TU” (MATOS, 2011, p. 61).

A partir dessa interação é que emerge a alteridade e a intersubjetividade, por isso nenhum dos interlocutores, na fala ou na escrita pode se fechar em si mesmo.

Porque é nesse espaço interacional que se faz um lugar de troca e relações. Por isso, explica Matos (2011) produzimos linguagem como forma de expressão e comunicação, e nenhuma prática linguística é ingênua ou casual.

Ora, como vimos anteriormente, o Latim está na gênese da ocidentalização do mundo, nesse caso aqui em tela, a língua da universidade além de ser pautada pela objetividade é uma expressão normativa do idioma. No Brasil, a língua oficial é a portuguesa, nesse caso, na universidade tem de ser escrita, lida e expressada, como fala, conforme as regras da gramática normativa. Isso implica dizer que para além das regras de restrição do acesso ao espaço da universidade existe um modo de ser que é dado pelo domínio da língua. Como explicita Matos:

Quando se sabe que através da língua se utilizam estratégias argumentativas para afetar o Outro, já se entra no jogo da linguagem com um olhar mais arguto, canalizando a atenção para os fatos da língua, buscando as marcas de orientação para os implícitos e o nível semântico subjacente à superfície linguística (MATOS, 2011, p. 62).

Logo se há uma língua, uma maneira de ser dessa língua, qualquer variação será combatida. Nesse sentido é comum no fazer da universidade o privilégio de uma língua normativa, escrita em detrimento de outras possibilidades comunicativas. Negligenciar a língua e a maneira de ser do outro é um tipo de preconceito. Aqui há um traço de preconceito lingüístico. Há um livro de Marli Quadros Leite (2008), *Preconceito e Intolerância na Linguagem* que ajuda a entender que esse preconceito é “[...] a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feio ou achar-errado um uso (ou uma língua).” (LEITE, 2008, p. 24-25). Aqui se nota como a implicação da língua faz uma disjunção no processo de comunicação. Porque não se trata apenas de negar o direito do sujeito de dizer de uma forma ou de outra, mas de negar a própria existência do ser do outro.

Além desse traço de negação da língua do outro de que venho falando aqui, temos ainda um agravante, o que é produzido na universidade brasileira, isto é em língua portuguesa, precisa se adequar aos critérios científicos internacionais cuja língua é o inglês. Para se ter, apenas como exemplo, uma ideia 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.

Se a universidade brasileira não consegue ela mesma respeitar a língua de inúmeros brasileiros que não se expressam em português normativo ou mesmo que falam línguas não ocidentais, como os estudantes indígenas, ela massacra ao impor a norma gramatical como regra. Aqui se vislumbra como há em certa medida um tipo de reprodução sistematizada, ao passo que esta mesma universidade sofre a imposição de uma língua de mais prestígio, o inglês, ela impõe por sua vez sua fala em português aos que não falam nem se expressam nesse idioma.

Eu ressaltei esses aspectos em relação ao texto que venho construindo até aqui porque a partir dos autores que venho lendo tive a impressão de que a universidade não se fez também sem um sistema de significados que estivesse entranhado à sua própria concepção. Por isso resolvi escrever sobre a origem da universidade sem o compromisso de ser historicista, porque queria me ater tanto aos detalhes da existência dessa instituição quanto aos marcos que a sustentam até nossos dias.

Evidentemente há outros aspectos tão importantes naquilo que compõe a universidade, em particular a universidade brasileira, por exemplo, se é pública ou privada, se confessional ou apenas voltada ao mercado, se oferece cursos em outras plataformas, se tem programas de pós-graduação estabelecidos, se está nas regiões sul e sudeste, entre outros aspectos. Todavia, quero me ater, por assim dizer, no caráter epistêmico da instituição, ver a universidade como um ente que tem sua origem num dado momento histórico e que, a despeito das inúmeras diferenças, mantém alguns traços que foram fundamentais na sua gênese.

Por isso, dei mais ênfase ao formato de instituição que possibilitou à universidade existir e passar a ser o que é, além disso, fiz questão de observar sua ligação com o contexto de sua aparição, a influência da Igreja Romana e o domínio das nações européias sobre os demais povos. Também, me voltei para o fazer em si da universidade, que aqui denominei de conteúdo e enfatizei que além da forma, da

estrutura, da imponência, das salas de aulas, do espaço universitário, há também uma lógica que é feita e refeita naquilo que a universidade faz. Isso em alguma medida é ratificado pela estrutura da universidade, como é o caso da limitação de acesso aos espaços acadêmicos, a problemática dos currículos fechados em conteúdos e em formas.

Para exemplificar um pouco mais esse aparato hegemônico da universidade, propus duas palavras, desenvolvimento e conhecimento e as observei à luz de como a universidade as elabora e é elaborada por essas palavras, que são conceitos capitais para o cenário da universidade em nossa época. Observo também que nesse afã da universidade em produzir e ser produzida estão detalhes mais sutis, como a questão da língua, por exemplo. Uma das maiores características de negação do outro é a língua, que na prática universitária, no fazer em si da universidade, é parte primordial. Assim, se a universidade tem, em princípio, uma opção de imposição de uma variação da língua, que é a norma gramatical, e além disso não aceita em seus domínios outras línguas, já de imediato torna inócua toda ação de inclusão.

Evidentemente que nem tudo é assim tão extremado como quando se faz um quadro dos aspectos ideológicos da vida universitária. Por isso, como explica Carmem Praxedes (2003), não se poderia afirmar que a universidade brasileira seria ainda uma instituição medieval. Todavia é possível dizer que “originalmente, a Universidade brasileira é medieval na sua origem que segue o modelo da Universidade de Coimbra que, por sua vez, instaurou-se a partir da *mater universitas - Università degli Studi di Bologna*” (PRAXEDES, 2003, p. 1). Me volto a este ponto porque quero bifurcar aqui a trajetória da universidade com o modelo que temos no Brasil. Para Carmem Praxedes (2003) há evidentemente diferenças substanciais entre o modelo de universidade medieval e o a universidade brasileira, todavia, há ainda um certo teor que está latente, como o lugar do professor, a rigidez das disciplinas e do currículo, a limitação de acesso às salas de aulas.

Há no caso da universidade brasileira também uma ligação profunda com a lógica da colonização portuguesa havida no Brasil. Maria de Lourdes Fávero (2006) diz que universidade no Brasil é tardia porque havia resistência por parte da elite colonial em estabelecer esta instituição por aqui. Os filhos dessas elites faziam

estudos universitários na Europa. Esses acontecimentos estão ligados “à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias” (FÁVERO, 2006, p. 1)

1.2 OUTRAS FORMAS E OUTROS CONTEÚDOS

Nesta parte do texto quero continuar com esse assunto, da história, da forma e do contexto da universidade, que venho tratando aqui. Todavia, quero me voltar para algumas experiências latino-americanas de universidades interculturais ou indígenas. Não quero me ater ao caso brasileiro ainda, porque mais em seguida vou comentar a experiência da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e as políticas de cotas para indígenas nas universidades federais. Um mais atrás, citei de passagem a UFT quando falei da noção de espaço universitário tomando por base a sala de aula, mas não quero discutir isso ainda, também vou deixar para quando estiver falando dos estudantes indígenas na UFT.

A minha estratégia foi buscar em páginas eletrônicas informações sobre as experiências dessas universidades, os países, os cursos, a história de criação. Não pude fazer um percurso aprofundado, também por isso não posso relatar aqui as contradições internas. Antes me atendo ao que está publicado nas páginas eletrônicas. Também trago aqui alguns autores que conversam sobre educação intercultural.

Todavia, inicio aqui com algumas ideias de Eduardo Galeano (1989), no seu *As veias abertas da América Latina* que faz considerações contundentes sobre a exploração havida no continente sul americano feita pelos colonizadores. Uma passagem desse livro que quero trazer aqui é justamente sobre a noção de história que por vezes passa a noção de que somos pobres, preguiçosos, corruptos. Ora além de sermos solapado pela empresa colonial, ainda nos impigem de vis, como se nós mesmos fôssemos responsáveis ou culpados pelos saques e pilhagens de fomos vítimas. Diz Galeano:

Para os que concebem a história como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam, mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos. Nossa derrota esteve sempre na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno (GALEANO, 1989, p.14)

Não poderia começar essa parte do texto sem mencionar o contexto em que estamos inseridos, como Latino-americanos. O que aqui chamo de contexto é também a trajetória porque passou o continente americano, e não apenas a contemporaneidade. Por isso trouxe aqui Eduardo Galeano. Também não posso me esquecer de uma narrativa de Frei Bartolomé Las Casas, quando da época colonial.

Certa vez os índios vinham ao nosso encontro para nos receber, à distância de dez léguas de uma grande vila, com viveres e viandas delicadas e toda espécie de outras demonstrações de carinho. E tendo chegado ao lugar, deram-nos grande quantidade de peixe, de pão e de outras viandas, assim como tudo quanto puderam dar. Mais eis incontinenti que o Diabo se apodera dos espanhóis e que passam a fio de espada, na minha presença e sem causa alguma, mais de três mil pessoas, homens, mulheres e crianças, que estavam sentadas diante de nós. Eu vi ali tão grandes crueldades que nunca homem vivo poderá ter visto semelhantes (LAS CASAS, 1984, p. 41).

Tanto a opinião de Galeano quanto a do Frei Las Casas nos dá uma mostra da crueldade que sobreveio sobre a vida das pessoas que habitavam essa terra, que por sinal, se referiam ao continente americano como sendo *Abya Ayala*, ou seja, Terra Madura. Aliás, chamar o continente de América é dar ao algoz a primazia da nomeação, especialmente nesse caso que é uma nomeação com efeito de homenagem. O aspecto de violência, como modo de agir pelos colonizadores europeus, é uma lógica de truculência que imprime não apenas a marca da morte, mas ratifica as práticas que destroçaram as populações que viviam nas terras invadidas.

Uma carta de Mem de Sá, de 1560, nos dá um quadro macabro de como os portugueses agiram na invasão que urdiram, e que fora posta na historiografia como descobrimento do Brasil. Anoto que nos casos de violência havidos na época da colonização, todos, de algum modo, atestavam a lógica de ver o mundo de entes

violentadores, isto é, era a lógica Europeia, exclusivista e que negava toda e qualquer diferença. Por isso, entrar num acampamento e matar todos que resistem além de não ser um ato bestial, é visto, por essa lógica, como um ato de valor e de coragem, que ao ser narrado ao Rei de Portugal, atesta que o ente ali mandado do rei está executando sua ordens a contento.

Na noite que entrei em Ilhéus fui a pé dar em uma aldeia que estava a sete léguas da vila (...). E a destruí, e matei todos os que quiseram resistir. Na vinda fui queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram para trás. Então se ajuntaram e vieram me seguindo ao longo da praia outros gentios. Lhes fiz algumas ciladas e os forcei a jogarem-se no mar (...) Mandei outros índios reunirem os corpos e colocá-los ao longo da praia, em ordem, de forma que tomaram os corpos (alinhados) perto de uma légua - trecho da carta escrita ao rei de Portugal por Mem de Sá em 1560 (HOORNAERT, 2000, p. 8).

A violência narrada aqui nesse trecho de fala como que me remete ao tom de saque com que a empresa colonial se apossou da vida das pessoas. Como enfatiza Galeano:

Desterrados em sua própria terra, condenados ao êxodo eterno, os indígenas da América Latina foram empurrados para as zonas mais pobres, as montanhas áridas ou o fundo dos desertos, à medida que se estendia a fronteira da civilização dominante. Os índios padeceram e padecem, síntese do drama de toda a América Latina, a maldição de suas riquezas (GALEANO, 1989, p. 58).

Por isso, pensar uma possibilidade de educação que respeite a perspectiva dos inúmeros povos que compõem o mosaico de população e diversidade cultural que temos na Latino América é um intento que pode garantir, pelo menos, o direito à diferença. Digo isso porque é possível que um processo de interação, de estudo, de diálogo entre um povo ou entre povos de diferentes lugares pode reforçar a noção de que há um conhecimento não ocidental que também é válido.

Quando estava lendo as páginas eletrônicas das diversas instituições que encontrei, percebi uma imensa oferta de cursos que tinham como tronco a língua materna, por exemplo. Ora, o estudo sistemático da língua já é um bom sinal de que está em curso uma maneira de fazer descolonização, especialmente porque a capacidade de nominar, de dizer, de expressão tem sido ditada, concebida,

explicada e ensinada pelo viés das línguas neolatinas, por isso mesmo línguas européias.

Por isso, reitero, a existência de instituições de ensino interculturais, com o foco no saber local, pode significar a emergência de uma educação formal que não seja feita apenas a partir do ideal eurocentrado. Como explica Aníbal Quijano (2005) em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*:

É justamente no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa (QUIJANO, 2005, p.116).

A tarefa das universidades interculturais ou indígenas, como assim se auto denominam, é pois imensa. De um lado, é preciso trazer ao estudo sistemático, mesmo que nos moldes de uma prática universitária, o saber local, as experiências próprias de conceber o mundo, como ao mesmo tempo de se desvencilhar, por essa prática mesmo, da colonialidade, do eurocentrismo que os massacrara nesses últimos cinco séculos. Como explica Quijano (2005) a lógica eurocêntrica urdiu uma gama de subterfúgios para que fosse garantida a ideia de que os povos invadidos fossem vistos como quem não tem razão, racionalidade, alma, subjetividade, enfim, não fossem considerados como entes dotados de alguma cultura, uma vez que eram concebidos como os animais. Afinal é a separação entre natureza e cultura que marca o cerne da ciência colonial europeia.

Aqui está, portanto, o debate do lugar do conhecimento local. O lugar do conhecimento local no fazer da universidade intercultural. Sobre as considerações acerca do poder local Arturo Escobar (2005) diz que “as consequências de repensar o conhecimento local e os modelos locais são enormes” (ESCOBAR, 2005, p. 67). Porque com esse movimento de descentrar o conhecimento, como eu disse na seção anterior, que é fortemente eurocentrado, pode surgir um conhecimento indígena, pensado e elaborado em instituições não ocidentais. Todavia, alerta o

autor, “existe o perigo de reinscrever o conhecimento local deste tipo em formas de conhecimento de constelações hierárquicas, reafirmando novamente a desvalorização, estigmatização e subordinação do conhecimento local” (ESCOBAR, 2005, p. 67).

A educação intercultural tem inúmeros desafios para não fazer de sua prática, sob a roupagem de ter outra perspectiva e permanecer com os mesmos itinerários de aprendizagem e ensino pautados no conhecimento ocidental. Vera Maria Candau e K. Russo (2010) num artigo intitulado *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa* explicam que “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” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 165).

As universidades interculturais têm ainda um longo caminho, sobretudo porque para ressignificar a função, o sentido da universidade partindo da própria ideia de universidade é uma atividade que ainda não dá para vislumbrar os desdobramentos. Em face disso, é que a perspectiva “intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 167). Como assinala na seção anterior, a forma e o conteúdo da universidade trazem muito mais sentidos que se pode supor, por isso, não é de todo possível uma ruptura, mas nas páginas eletrônicas que acessei pude ver como os objetivos das instituições estão vinculados aos povos que lhes deram origem.

A seguir faço uma compilação de informações obtidas nos portais das universidades. Elenquei por país, e em cada universidade, deixei o link de acesso. O México é o país com o maior número de instituições com finalidade intercultural ou elaboradas pelos povos indígenas. Incluo entre estas a UNICH que tive a oportunidade de conhecê-la e vivenciar algumas experiências com os alunos indígenas do curso de medicina intercultural.

1.2.1 MÉXICO

1.2.1.1 Universidade autônoma indígena de México

A Universidade Indígena Autônoma do México (<http://www.uiim.edu.mx>) é uma instituição cultural no Estado de Sinaloa, cuja missão é promover o desenvolvimento integral de profissionais competentes, críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da comunidade; orientar a pesquisa relevante para a solução dos problemas sociais, bem como, difundir e ampliar seus serviços. Tudo visando a construção de uma sociedade justa, unida, a sociedade livre e humana.

Cursos oferecidos: Engenharia Florestal Comunitária; Engenharia de Sistemas de Qualidade (Administração); Engenharia de Sistemas de Qualidade (Produção); Engenharia de Sistemas de Informática (Telecomunicações); Engenharia de Sistemas de computador (Software); Engenharia em Desenvolvimento Sustentável; Engenharia Florestal (Biotecnologia); Florestal (Silvicultura); Bacharel em Psicologia Social e Comunitária; Bacharel em Turismo de Negócios; Bacharel em Sociologia Rural; Licenciatura em Contabilidade; Licenciatura em Direito.

1.2.1.2 Universidade indígena intercultural de Michoacan

A principal missão da Universidade indígena intercultural de Michoacan (<http://www.uiim.edu.mx>) é atender academicamente sob sua ideologia, aqueles seres humanos que têm a capacidade, a vontade e a decisão de formar um nível superior, cumprir os requisitos para admissão, retenção e graduação estabelecida pela instituição. As atividades a realizar a sua missão são cobertas pelas metas, objetivos e estratégias.

Cursos oferecidos: Desenvolvimento sustentável; Gestão comunitária e os governos locais; Artes e patrimônio cultural; Linguagem e comunicação intercultural; Licenciatura em saúde intercultural

1.2.1.3 Universidade intercultural do estado do México

A Universidade intercultural do estado do México (<http://www.uiem.edu.mx/>) foi fundada em setembro de 2004, a fim de atender a demanda social pela educação, oferece uma nova abordagem que visa não só para os grupos indígenas, mas toda a população e respeita o direito fundamental à educação em sua própria língua.

Cursos oferecidos: Licenciatura em: Língua e cultura; Comunicação internacional; Arte e projeto; Desenvolvimento sustentável; Saúde intercultural; Enfermagem intercultural.

1.2.1.4 Universidade intercultural de Tabasco

A Universidade intercultural de Tabasco (<http://www.uiet.edu.mx/>) tem como missão formar profissionais intelectuais para ajudar a elevar o nível de desenvolvimento humano da região, através da geração e gestão de projetos auto-gestionados que promovam a preservação e divulgação do património cultural e natural, respeitando a diversidade cultural e meio ambiente.

Cursos Oferecidos: Licenciatura em: Comunicação Intercultural; Desenvolvimento Rural Sustentável; Desenvolvimento do Turismo; Enfermagem em Intercultural; Língua e Cultura;

1.2.1.5 Universidade intercultural do estado de Puebla

A Universidade intercultural do estado de Puebla (<http://www.uipe.edu.mx/>) se destina a formação de profissionais, intelectuais e pesquisadores por meio de um modelo educacional baseado no princípio da sustentabilidade, com enfoque intercultural contribui para promover o desenvolvimento humano, econômico, social, cultural e territorial dos povos indígenas e culturas, com diferentes setores sociais em um quadro justiça, respeito e cooperação.

Cursos oferecidos: Licenciatura em: Desenvolvimento Sustentável; Turismo Alternativo; Língua e Cultura; Florestal Comunitária.

1.2.1.6 Universidade intercultural Maya de Quintana Roo

A Universidade intercultural Maya de Quintana Roo (<http://www.uimqroo.edu.mx/>) tem como missão contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do estado de Quintana Roo e região através da formação de profissionais (associado profissional, graduação e pós-graduação) e à geração e aplicação do conhecimento inovador, por meio de uma intercultural, multilíngue e com uma forte ligação entre o modelo educacional diferentes setores em nível local, estadual, nacional e internacional. Também reconhecer e promover todas as atividades que promovem o estudo, desenvolvimento e fortalecimento da língua e da cultura maia da península de Yucatan.

Cursos Oferecidos: Engenharia de Sistemas de Produção Agroecológica; Licenciatura em Língua e Cultura; Licenciatura em Turismo Alternativo; Licenciatura Contábil Municipal; Licenciatura em Saúde Comunitária; Engenharia de Desenvolvimento de Negócios; Engenharia em Tecnologia da Informação e Comunicação (em trâmite de registro); Licenciatura em Gestão e Desenvolvimento das artes (em trâmite).

1.2.1.7 Universidade Veracruzana Intercultural

A universidade Veracruzana Intercultural (Link: <http://www.uv.mx/uvi/>) é uma instituição de ensino superior autorizada a gerar, transmitir e aplicar o conhecimento através da concepção e implementação de programas educacionais com um enfoque intercultural, com foco na aprendizagem ligada e localizado *in* investigación; buscando o diálogo conhecimento, harmonização de visões regional, nacional e global, promover a realização de uma melhor qualidade de vida com sustentabilidade e fortalecimento das línguas e culturas do estado de Veracruz. Cursos oferecidos: Licenciatura em Gestão de Desenvolvimento Intercultural.

1.2.2. BOLÍVIA

1.2.2.1 Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari

A Universidade Indígena Tupac Katari (<http://www.utupakkatari.edu.bo/>), até agora, tem carreiras técnicas, a maioria dos quais está diretamente relacionada à sua atividade que as comunidades têm este com o único propósito de ajudar o crescimento de suas comunidades. Até agora avança para o terceiro semestre com cerca de 400 alunos de diferentes partes da Bolívia.

Cursos oferecidos: Engenharia em Agronomia; Engenharia em Indústria de Alimentos; Engenharia em Indústria Têxtil; Engenharia em Veterinária e Zootecnia.

1.2.2.2 Universidad Indígena Boliviana – Unibol Guarani e Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaikitüpa”

A Universidad Indígena Boliviana – Unibol Guarani e Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaikitüpa” (<http://www.unibolguarani.edu.bo/>) foi criada para formar profissionais com alto nível de prontidão produtivo técnico-científico da comunidade, de caráter intracultural, intercultural e multilíngue para responder com qualidade e relevância para as exigências do desenvolvimento social, político e produtivo da planície povos.

Cursos oferecidos: Petróleo e Gás Natural; floresta; medicina veterinária; Ecopiscicultura.

1.2.2.3 Universidade Indígena Boliviana Quechua "Casimiro Huanca"

A Quechua UNIBOL "Casimiro Huanca" (<http://www.unibolquechua.edu.bo/>), como parte do sistema de Indian Universities Intercultural Comunidade Boliviana, é orientada a formação universitária dos jovens das Nações e Povos Indígenas e camponeses quechuas e outros. Alguns dos efeitos do UNIBOL Quechua é auxiliar os profissionais com alto nível acadêmico e profissional, com vocação de serviço social da comunidade, de alta sensibilidade para o reconhecimento e revitalização da diversidade cultural.

Cursos oferecidos: Engenharia de Alimentos; Engenharia de Aquicultura; Engenharia Agrícola.

1.2.3 CHILE

1.2.3.1 Universidad de Chile

A Universidade do Chile (<http://www.uchile.cl/catedraindigena>), tem como objetivo reunir a criação desta nova iniciativa acadêmica no compromisso intercultural para promover, incentivar e troca de informações no domínio do conhecimento indígena, se as áreas tradicionais ou contemporâneas, incluindo história, a medicina indígena, matemática, filosofia ou visão de mundo, a arquitetura indígena, cosmologia e línguas indígenas, entre outros.

1.2.3.2 Instituto de Estudios Indígenas Universidade de La Frontera

O Instituto de Estudos Indianos (IEI) (<http://www.estudiosindigenas.cl/>) é uma unidade acadêmica interdisciplinar dependente da Vice-Presidência de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de La Frontera, dedicado ao futuro aplicado pesquisa, ensino e extensão sobre o passado, presente e povos indígenas no Chile. O Instituto busca contribuir para a produção de um maior conhecimento e os povos indígenas, e apoiar uma avaliação mais aprofundada de suas culturas pela sociedade nacional. Além disso, a partir de uma perspectiva intercultural, o Instituto promove a melhoria de suas condições de vida, mantendo a sua identidade cultural. As principais áreas de trabalho são institucionais Direitos Indígenas, Educação Intercultural Bilíngüe, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Saúde Intercultural e Patrimônio Cultural Indígena. Dentro de cada uma dessas áreas são realizados projetos de pesquisa por equipes de pesquisadores indígenas e não - indígenas. Além disso, o Instituto desenvolve atividades de extensão, como a organização de seminários e treinamentos sobre temas de interesse institucional.

O IEI tem um Centro de Documentação para Indígenas (CDI), que permite que a Universidade de La Frontera forneça um elo de cooperação com o interesse nacional e estrangeiro em pesquisadores de povos indígenas em geral, e em

particular o povo Mapuche. Atualmente, Centro de Documentação indiano é um dos centros mais especializados bibliográficas no sul do Chile, com mais de 10.000 registros bibliográficos nas áreas de história, antropologia, cultura, legislação, meio ambiente, desenvolvimento e educação, publicados sobre os povos indígenas no Chile e em outros países Latino-americanos, e um arquivo crescente de instrução material audiovisual e documentário. Localizado na cidade de Temuco, capital da Região de Araucanía IX, Chile, o Instituto também faz parte de várias redes de pesquisa internacionais e cooperação com os povos indígenas da América Latina.

1.2.4 EQUADOR

1.2.4.1 Universidade Comunitária Intercultural de Nacionalidade e Indígenas

O UIAW: (<http://www.amawtaywasi.edu.ec/>) responde a partir de sua visão de mundo ética, epistemologia e para a descolonização do conhecimento, e se constitui como uma proposta das nações e dos povos do Equador e Abya Yala espaço de reflexão-ação, para envolver todos os homens e mulheres comprometidos com a tarefa de re-construção intercultural ciência entendimento. Os princípios filosóficos subjacentes a este processo são interconexão: Princípio de interconexão, o princípio da complementaridade, o que corresponde princípio simbólico de reciprocidade e de convívio.

1.2.5 A UNIVERSIDADE INTERCULTURAL DO CHIAPAS – UNICH, MÉXICO

Como nessa parte do texto estou falando sobre a universidade, enfatizando os aspectos de *forma* e *conteúdo*, gostaria de compartilhar um pouco da minha vivência em uma universidade intercultural no sul do México, no Estado de Chiapas. Aqui nessa parte, que desdobrei do capítulo, iniciei falando de como na América Latina há algumas experiências de instituições de ensino superior com viés mais intercultural. Nos limites desse trabalho não era possível que eu fizesse uma visita a muitas instituições e nem que pudesse me deter por um longo período em alguma em particular.

A escolha da Unich se deu mais por questões de logísticas. Eu tinha apenas 15 dias para fazer a minha estada no México. Para levar a termo essa visitação, fiz contato com meu amigo Paulo Arana que morou na pensão em que eu morava em São Paulo. Paulo veio em agosto de 2011 e ficou até dezembro do mesmo ano. Como eu já tinha previsto no projeto inicial de doutoramento uma viagem ao México, foi providencial a oportunidade de compartilhar um semestre com esse mexicano. Com ele pude conversar sobre minha intenção de conhecer alguma instituição que tinha um projeto diferente da noção de ensino dominante nas universidades não interculturais.

Desde de que entrei no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, me empenhei para conseguir ir ao México. Por isso, como primeiro passo, fui às páginas das universidades, me informei, li sobre os meandros de fundação, sobre as políticas de sustentação destas instituições. Em seguida, me empenhei em conseguir financiamento para fazer a viagem ao México. Em todo o processo a ajuda e a gentileza de Paulo foi determinante para que eu pudesse conhecer a Unich.

A primeira imagem desta experiência pode ser o cenário de caminhos montanhosos, ruas estreitas, prédios de muitas janelas e contornos e um rio de águas cristalinas cercado por muros que levam a uma construção que não detém uma arquitetura de imponência, mas sim cerceada por pedras que sustentam anos de história. Um fio de cachoeira emoldura ao longe sobras de uma floresta que se encrava nas escarpas da montanha e fazem os pensamentos fluírem em direção a luz do sol projetada em construções simples, mas que dizem muito quando acompanhada de risos e olhares curiosos dos acadêmicos que vão e vem como em qualquer universidade. Jovens estudantes de medicina vestem-se de branco, os de direito carregam livros grossos e pesados, de desenvolvimento sustentável expõem trabalhos que articulam arte com destinação de resíduos, outros conversam animadamente ou isolam-se pelos tantos espaços.

Recebido pelo olhar ansioso de Zuemi, uma ex-aluna hoje funcionária da universidade, na guarita percebi o tom agradável das boas-vindas, que logo se prolongou para a imagem de jardins cortados por corredores que levam a área central de uma construção emoldurada com arcos e escadas. Observando a arquitetura local e que dispõe também de muitas portas indicando que ali está um

locus muito *sui generes* “a sala de aula”. Este espaço em seu interior é bastante comum e se apresenta da mesma forma que as demais, com cadeiras dispostas em filas ou círculo, um quadro a frente, uma mesa com equipamentos e materiais didáticos.

Caminhando sobre as pedras fui direcionado até a parte administrativa com comentários sobre os espaços construídos e em construção nos quais se observavam a divisão dos cursos por blocos, cujos nomes estão escritos em línguas originárias da região. Enquanto esperava o reitor conversei animadamente com Zuemi.

Falamos sobre a instituição, os cursos, os professores, a infra-estrutura e, sobretudo dos alunos que ali estudavam. Recebi folders explicativos sobre os cursos ofertados, e então falamos sobre quem eram os alunos e seus percalços para frequentarem um curso universitário e os resultados obtidos com os egressos. Sobre a estrutura didática do curso observei que o currículo também se estrutura de forma a atender as necessidades de expressão artísticas, corporais e linguísticas para além dos conteúdos formais apreendidos nas universidades ocidentais. Se há espaço para o formal, também o há para os saberes e conhecimentos tradicionais respeitando a diversidade e a escolha das tantas culturas existentes na região. Mais do que apenas citar com tema ou temática transversal ou denominações do gênero, observei que existe a mesma relevância. Por exemplo, o fato de que não é obrigatório conhecer uma língua indígena para entrar na universidade, mas que todos devem frequentar cursos ofertados e ter o domínio na saída da mesma.

A conversa com o reitor se deu no momento em que adentrou na sala o secretário acadêmico, que estava em reunião com os coordenadores dos cursos e fora aguardado também pelo reitor. Suas palavras davam conta de que por ter uma experiência em andamento também gostariam de conhecer outras e ao aceno de ter pessoas interessadas no seu projeto de universidade a condição primeira para o diálogo estava estabelecida.

O reitor destacou a missão da UNICH como destinada a: “Formar jóvenes con conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el

Modelo Educativo Intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional”. Falou também sobre a história da instituição que tem apenas dez anos e que a sua é a terceira gestão, sendo escolhido pelo governador como cargo de confiança do seu governo. Destacou ainda que já era professor da instituição e que pretende continuar uma gestão que faça a universidade crescer em direção da oferta de melhores estruturas para oferta do curso de medicina intercultural e da implementação da pós-graduação.

O secretário ressaltou ainda do interesse em estabelecer convênios ou acordos de cooperação para que seja possível um aprendizado que ultrapasse as fronteiras dos saberes locais. Fui convidado a visitar as obras de expansão como auditório, laboratórios e outras dependências. No percurso observei uma exposição de bonecas feitas de milho para homenagear as “mujeres de maiz”, obras de arte feita por uma das alunas do curso de Desarrollo Sustentable. As obras visitadas são custeadas por recursos externos via iniciativa privada que constrói infraestrutura em troca de consultorias e ou desenvolvimentos de projetos pela universidade. Cabe ao governo custear as despesas de folha de pagamento e algumas das despesas de materiais de consumo. Os alunos também contribuem no orçamento com o pagamento de taxas de matrícula e de mensalidades, ainda que estas representem valores simbólicos, quando comparadas aos valores de outras universidades do país.

Também estiveram presentes nesta reunião os coordenadores dos cursos aos quais falei um pouco do meu trabalho com alunos indígenas no Brasil. Houve um interesse em conversar mais detalhadamente no dia seguinte, pois percebemos que apesar de percursos diferentes temos problemas similares com os estudantes em relação a permanência e inserção no mercado de trabalho. Somam-se ao pedagógico as limitações financeiras pela escassez das bolsas de baixo valor, a gravidez e filhos pequenos das estudantes, a discriminação profissional, o uso de álcool e outras drogas.

Para o dia seguinte foi programado uma participação na aula de uma turma do terceiro semestre do curso de medicina intercultural a convite da coordenadora e professora do curso. Quando entrei na sala observei que os alunos estavam sentados em carteiras em semicírculo e a professora falava sobre o vírus Ebola. Os alunos haviam pesquisado sobre a origem, classificação, formas de transmissão, sintomas e tratamento da doença e estavam apresentando sob a forma de seminário. A professora concluiu a apresentação e então fez as apresentações e justificou a minha presença na sala de aula, ao mesmo tempo em que os colocava à minha disposição sinalizando que eles estavam prontos para responderem as perguntas.

Não fiz tantas perguntas, apenas tomei a palavra para iniciar uma conversa sobre a expectativa deles em relação ao futuro na profissão. Eu assinali que a prática da medicina, como profissão liberal, impõe alguns limites. Nesse ponto, a nossa conversa evolui para um questionamento sobre as bases epistemológicas da medicina. Para alguns estudantes, há também uma certa resistência da população, em especial a população indígena que é maioria no Estado de Chiapas, em aceitar a autoridade do médico e da medicina.

Nesse sentido, propor uma medicina intercultural é também uma forma de acessar a população. Os serviços de saúde, ofertados a partir dessa lógica da profissão liberal, nega, como disseram os estudantes, a relação de confiança, de intimidade que há entre as pessoas e seus curandeiros, por exemplo. Isto é, o papel do médico tem de ser pensado, segundo nossas conversas, não a partir do foco na profissão, mas com o foco nas pessoas que precisam e precisão do serviços do médico. Essa argumentação parece simples, mas altera o eixo que fundamenta a formação médica. Quanto mais o for direcionado o profissional para o sentido de conhecer as pessoas, de considerar a subjetividade das pessoas, tanto mais vai se afastar da lógica da profissão como categoria.

Um outro tema de nossas conversas foi o estudo das línguas originárias do Chiapas. A cada semestre o estudante é matriculado numa disciplina que traz aspectos fonológicos, morfológicos e sintagmáticos das línguas faladas por eles e pelos demais povos da região. Esse aspecto é um dos pontos de maior pujança no projeto de estudo do curso de medicina intercultural. Para os estudantes uma forma

de ser aceito numa determinada comunidade começa por saber falar a língua das pessoas. O exercício da medicina, nesse sentido, depende não apenas da autoridade concedida pelo marco conceitual de formação em ciências biológicas. Depende também, e fundamentalmente, da língua com que fala o médico.

Também conversamos sobre as dificuldades de permanecerem na cidade de São Cristóbal de Las Casas, cidade em que está sediada a Unich. Das tantas dificuldades está a falta e recursos, a distância dos parentes, a falta de moradia, alimentação escassa. A universidade representa também um anseio o que justifica de alguma maneira, segundo a fala de alguns estudantes, o sacrifício de viver em condições tão difíceis. Ainda assim, há uma sensação de que a universidade faz de tudo que está a seu alcance para auxiliar a vida dos estudantes.

Esse ponto do projeto da Unich também me chamou a atenção. Além de construir uma proposta pedagógica mais focada no conhecimento não ocidental, a própria universidade tem uma aproximação muito grande com a vida dos estudantes. Isso em partes é possível porque há um serviço de acompanhamento psicopedagógico atuante. Há também uma proposta de que a universidade não está pronta, não é uma proposta acabada. Os professores que estão nas coordenações de curso dão mostra de que a cada semestre há questões do andamento do semestre que ensejam novas discussões sobre os rumos da universidade.

2 MINHA HISTÓRIA ATÉ A ESTADA EM SÃO PAULO: UMA TRAVESSIA

A educação pela pedra

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).*

*A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

*Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

João Cabral de Melo Neto.

Na minha infância, morei na roça. Gostava das tardes. Era um dia de tarde. Num alçapão, dois curiós. Uma baita alegria. Ali na fazenda de seu Zé Preto, perto da cacimba do córrego Cabaça era bom para passarinhar. Mas o dia mesmo começara cedo. Ainda eram 11 horas e já ia com o almoço e papai me esperava com uma fome de gerações inteiras. Enquanto meu pai e os trabalhadores comiam feijão e orelha de porco e arroz e banana, ia pescar alguns carás e piabas. Lavava as vasilhas e juntavam mais peixes, pescava-os com uma linha de anzol tão mágica que por pouco não viraria estória de pescador. Os homens na derrubada, antes fora o broque, que é um tipo de roçado na mata. Era tanto pau. Seu Zé Preto era dono de tudo. Fazia a roça e depois deixava o pasto para as vacas que comiam o capim e cagavam dinheiro. Os homens ali valiam menos que uma vaca daquelas que viriam comer o capim que nasceria depois da mata.

Eu era menino. Andava aqueles sertões todos e a cabeça sempre em questões infinitas, mamãe dizia no eito “meu fie, estuda viu... isso aqui num é vida não...” e parece que não era mesmo. Num dia, numa batida de arroz, abri o pano, botei a banca, catei os feixes de arroz e derreei sobre a madeira e vi que era pesado.

Quando o curió cantava na gaiola via como eram lindos alguns sons. Num dia, lá no Natal, num leilão, no bar de Dona Bibiana, fiquei com vontade de experimentar um frango assado, mas descobri que só se comia quem dinheiro possuísse. Não era bem o meu caso. Quando saía da escola, em tempo de taturubá, subia nos galhos e comia até fartar, taturubá era melhor que frango, frango tinha gosto de dinheiro e taturubá não. A toada da roça até em casa era longa e fazia isso mais nas férias, nos dias da escola tinha de ir com o jumentinho, para chegar mais rápido em casa, depois caminhava das porteiras até o grupo escolar Frei Savino. Tinha duas salas, uma professora, Tia Helena, mulher quase santa e de tanta paciência falava como se tivesse cantando os hinos de sua igreja que todos diziam que lá tinha um bode da cara preta. Outra, a Leide, mulher grande e branca que veio do Ceará, filha de seu Zeca cearense, homem grande e bebedor de pinga e que gostava de prosear com meus pais. Lá na roça era bom escutar as estórias de seu Diniz, velho mais mentiroso que dizia que matava doze homens de uma facçãozada só, isso lá nas terras do Mearim, no Maranhão, lugar longe e de gente valente. Dona Margarida, ficava só dizendo “Diniz, deixe de mentir...” Certo dia, como havia muito bruto, que é também chamado de araticum sai de casa e fui recolher alguns para comer e dar aos porcos. Vi um pé de cajuí com cajuizinhos bem amarelinhos, subi e os marimbondos me pegaram, foi uma dor esquisita. Lembrou dos peixinhos e dos curiós. Só disso que se lembrava.

O dia ali nas Porteiras, o nosso sítio, era tão longo que a mamãe lia o Apocalipse num sábado e de noite eu sonhava com os cavaleiros do fim do mundo andando nas barrocas de barro branco que mamãe usava para rebocar o fogão. Nos dias sem aula, caçava tucum. Ou então rachava cachamorra para lenha ou então ia ao pilão ou então ia buscar água na fonte ou ia brincar de carrinho de lata de óleo e pneu de lambreta. As lições da escola que fazia em casa eram para ligar as figuras ou cobri as letras ou completar m de macaco ou n de navio. Quando um dia foi pegar fava-danta com seu pai, vira uma Seriema, ave de pernas grandes, ficava o dia todo na chapa catando fava-danta e depois vendiam para um homem de barba e cara de mau. Compravam alguns mantimentos no seu Elidone. No Natal só tinha duas vendas. A outra era a de seu Ribamar, pai da Adriana, que era prima da Valquíria, as duas estudavam juntas comigo, mas se achavam ricas. Que grande besteira. Ir ao Natal era como se fosse à cidade. Seu pai dizia “Nega, vou à rua”, sua

mãe: “já vai reparigar, né, cabra sem vergoin...”, um dia, na escola eu quis saber como é que se conjuga o verbo reparigar e descobri que esse verbo não tem como conjugar. Um dia a mamãe estava com umas dores daquelas de dentro e foi a uma festa na casa de Dona Rita e de lá foi na venda de pinga de seu Zamba. Comprou um velho barreiro e uma chora rita. Bebeu como se fosse se transportar do Natal para outro lugar lá de suas origens. Ela sofria muito com as traquinagens de seu marido, um homem bonito e canalha e gente boa e trabalhador e sem a cabeça no lugar e fraco e mulherengo. Isso era triste e a dor de Dona Marina alcançou lonjuras inimagináveis e de volta para casa vinha arriando aqui e ali um corpo de vinte e poucos anos e já com três filhos e pouca esperança, mas muita força e com uma cara de quem já pudesse ter quase trinta anos. Uma hora caiu na areia e disse aos meninos “deixe eu aqui só um pouquim, mininus, só um pouquim...” Vendo aquilo, lembrei que a mamãe era uma mulher quase analfabeta e que a professora havia dito que ser analfabeto a pessoa não conhece a letra de seu direito.

Ainda lá nos chapadões onde o sertão é tão grande que eu chegava a pensar que havia uma beira do mundo, uma ribanceira por onde o mundo se findava. Até ali só conhecia o rio São Martin, um lugar mágico, mas tão mágico que não podia esquecer-lo porque não poderia se lembrar de tudo. Deu uma chuva e a água encharcava a areia da rodagem, ia lá e fazia rasto com seu carrinho de pneu de lambreta e imaginava como deveria ser a chuva. “Professora, de onde vem a chuva”, perguntei com um ímpeto de quem fosse fazer um tratado. A professora dissera que a chuva era um dom de Deus. Eu achava que Deus era muito grande. Como pode alguém mandar na chuva? Mas a professora disse. Um dia quando vinha para a escola, nas costas uma mochilinha de pano feita de um pedaço da calça de meu pai, um quichute preto, um gongó de náilon, uma camiseta branca que sua mãe sempre dizia para ter cuidado para não sujar, vinha andando e viu na estrada, ao longe, um tatu bola. Tentei correr atrás dele. Ele era rápido. Não consegui. Pensei que os bichos conheciam mais aquelas chapadas que eu. Tinha vontade de pegar um tatu com as mãos, isso deveria ser um modo de me sentir mais forte. Andava os dias da escola naquele caminho, andava sozinho e pensava o tempo todo, pensava tanto que por vezes esquecia os recados da mãe que sempre o alertava para ir a venda comprar alguma coisa. Um dia pensei na história que ouvira na sala de aula. A professora havia contado que num lugar muito distante havia uma menina que tinha

ficado presa num castelo e que na porta tinha um monstro que vigiava para que ninguém ali chegasse, pensei tanto nessa história que sonhei de noite com esse bicho e no outro dia disse à professora que iria até esse castelo e que mataria aquele monstro, mas a professora disse a ele que aquilo era só uma história que nada daquilo era verdade mesmo de verdade. Depois disso fiquei pensando como era mesmo a verdade, será que verdade é um monte de palavras numa história.

Quando era uma criança ainda menor e escutava as histórias de seu Zé Pêdo e de seu Antoin Mauro. Eles não falavam a verdade, falavam a história. Mas era como se fosse a pura verdade. Entendi naquele dia o que mais tarde entenderia melhor. Sempre preocupado com uma coisa ou com outra e minhas unhas sempre atestavam meu grau de encabulamento. Sempre pensando questões infinitas que tinha certeza que muitos de meus colegas nem sequer imaginavam. No terreiro de casa, uma casa de barro e palha, via as galinhas e se perguntava por que elas não entendiam nada, só sabiam atentar. Ou então que os jumentos eram tão bestas que nada faziam para deixar de ser escravizados no trabalho. Gostava de ver as tardes. Aquele sol sempre amarelo e como se fosse morrer todo dia, me encantava. Pensava muito nisso. O sol de fim de tarde trazia consigo uma noção de que o dia tinha sido duro e quando vinha da escola prestava atenção no modo como o sol se escondia atrás do mundo.

Na cabeça de um menino passa tanta coisa e em tão pouco tempo que não tem como nunca a gente mesmo saber. Uma coisa boa foi a minha primeira calça comprida que foi comprada na banca de seu Valdemar. Era uma calça de listras e foi comprada como se comprasse uma coisa de muito valor, meu coraçãozinho ficou tão ansioso que nem fosse sair da boca, experimentava e me sentia grande. Como é bom ter uma calça. Na maior de todas as alegrias ali estava uma. Uma calça. A proposta de vestir uma calça é sentir que já é homem. À noite havia uma festa, era seu Elvino e seu conjunto, iam tocar no clube de Dona Laurinha, lá estavam algumas das meninas de minha sala, entre elas a Valquíria e a Adriana. Mas estas eram bobocas. Preferia dançar e sentir que o corpinho de trinta e poucos quilos se revoasse ao som de umas músicas que falavam de coisas distantes e olhava ao redor e na meia luz via que era um dos únicos pirralhos, dançava mesmo que as meninas na maioria das vezes fossem maiores e fosse difícil formar par. A vida naquelas paragens era cheia de muito mistério. Do São Martin até o Natal. Esse era

o mundo. Pescava todo dia e entendia o rio como uma espécie de confidente, nele tomava banho e também depositava lá suas esperanças, em épocas de inverno não havia como pescar por isso comia bacaba com farinha e carne assada e meus pais laboram na roça e como ainda éramos pequenos eu e meus dois irmãos íamos para a roça também e quando lá chovia mamãe fazia uma casinha de lona e palha e esperávamos até o final do dia e de tarde a gente rumava para casa e ia comer e dormir. Lá no São Martin só não era bom as chuvas. Lá tinha muita manga bacuri e muito coco babaçu e mamãe fazia tucunaré ou surubim com leite de coco, nas tardes de verão ela cortava manga para pescar pacu.

Um dia ela disse que iria me ensinar a nadar. O rio era estreito e a correnteza não era muito grande. Ela foi um pouco a baixo e disse para eu ir um pouco acima. Foi bom porque me senti forte e pude confiar em mamãe e cheguei ao final da travessia e depois pensei que tinha de voltar e estava cansado. Nesse rio tinha abaixo de seu porto umas pedras e sempre que ouvia as histórias de seu Zé Pêdo que dizia que os peixinhos tinham um reino no fundo de um rio ele imaginava que era naquele rio. Ser menino ali naquele lugar era como se pudesse ter vivido cada dia como se fosse uma vida toda em algumas horas. A cacimba onde pegava água tinha um aspecto tão frágil que um dia pensei que aquela água fosse um choro da terra. Na estrada quando esperava papai chegar da roça, observava que seu passo era lento e penso com alguma coisa que trazia na cacunda, às vezes um caititu ou uma paca, papai trazia todo dia algo, gostava muito quando era jacu, esse pássaro com leite de coco era uma delícia. Meu pai era homem bonito. Gostava de olhar os braços longos daquele moço jovem e sem destino. Ficava tentando descobrir algo sobre ele sem nada perguntar. Conversávamos pouco, mas quando brincava de bola, nós dois ríamos muito. Os dentes de meu pai eram falhados e sua boca tinha um tom frágil e lindo como se fosse tão delicada e ao mesmo tempo forte, mas eram seus olhos que encantavam as mulheres e a mamãe morria de ciúmes. Como eram belos aqueles olhos, e os cabelos? Nossa. Eram ondulados e ralos e bem dispersos e revoltos como se já houvessem nascidos despenteados ao que meu pai sempre tentava corrigir no fim da tarde com um pente depois do banho. De noite prestava atenção, vendo meu pai escutar no rádio *Semp*, um programa de Luís Alberto da Rádio Nacional. Nesse programa ele ouvia músicas de sua terra, as Minas Gerais, canções que falavam de coisas como amores e pinga e coragem e outras coisas.

Foi lá no São Martin que mais pude observar meu pai. A mamãe, pouco sabia dela naquela época. Moreninha rija e de uma força especial com um sorriso completo e cheio de alegria. A minha mãe era alegria por inteira mesmo que se enraivecesse assim de repente. Mas ao me lembrar de meu pai penso primeiro no seu sorriso. Ele cantava algumas músicas de seu tempo. Papai nunca fora mistério, naquelas paragens ali nas redondezas do Natal havia poucas pessoas brancas, meu pai era uma dessas. Isso era engraçado. No sol ele ficava vermelho. Papai tinha uma delicadeza quase intrínseca, sabe, como se ele sempre fora assim, calmo, leve, apaziguador.

2.1 As mesmas coisas do Natal

Depois de anos sem ver o Natal, voltei para ver como estavam as coisas. Quando sai, foi em 1991, e voltei para visitar em 2007, passo agora a narrar esta visita, porque aqui ela me rememora tanto a minha infância quanto a minha noção de mundo quando o avisto depois de ter estado em outros lugares. Para minha composição foi importante tanto a memória quanto a minha vista. Não narro como se compusesse um quadro, mas como meus olhos foram percebendo e como na hora da escrita as palavras me chegaram.

A estrada ainda guarda o mesmo pó atestando o esquecimento de eras. De longe se vê uma miragem de outro tempo. Nas curvas de tombador e uma fofura daquela areia infértil, eu vi as choupanas do Taquarizinho e seu rio majestoso, o rio São Martin, cujas frias águas podem refrescar o espírito de qualquer um que por ali passe. A estrada não é mais um caminho é quase um mapa sem mina e que só o usamos para voltar para dentro de nós mesmos. A beira da estrada continua lá testemunhando que o mundo não passou ali e que todos os homens que por ventura transitaram naquelas veredas ou se perderam ou não pertencem mais ao pó daquele caminho. Apenas alguns fios de energia elétrica demonstrando que as lamparinas agora estão sepultadas e que não alumia mais a vida com aquelas veias lânguidas de luz, agora a luz elétrica clareia a cara marcada com rugas daquele povo. A poeira é um traço mágico. Ainda os carros passam e empoeiram as folhas dos pés de manga.

O asfalto, esse traço do capitalismo moderno, ainda não empestou aqueles lugares, o que faz da estrada um misto de solavancos movediços por causa da areia e enghocas para amenizar os buracos nos locais de barro. A fazenda do Seu Alberto na Vila Nova está tão nostálgica e perdeu seu ar de austeridade. Lá estão os sem terra, agora com terra. Quando vi o córrego Gurgui lembrei que já banhamos lá. Aquela ladeira ainda está lá e de lá não vai sair. O pé de Jurema. Cadê o pé de Jurema que se exibia majestoso na entrada do Natal?

Está morto, alguém o pôs a baixo. Isso doeu. O pé de Jurema era uma espécie de testemunha de tudo ali. As pessoas esperavam o carro para ir à rua, lá de baixo. Lá jogavam baralho alguns homens desocupados. Lá também se faziam coisas em dias de festas. Andei um pouco mais e vi onde era nossa casa, lá perto do campo de futebol. Não há mais. A nossa casa morreu e nem sei onde foi parar. É incrível ver onde você morou e depois ver que lá nada mais existe. Não fosse a memória estaria louco. O ambiente mesmo que lentamente muda. Não se pode esquecer. Ainda tem apenas uma rua. Uma cidade com uma rua. Uma cidade. Lá ainda tem aquela cigarrinha que ressoa no pino do meio dia anunciando um silêncio e todas as pessoas recolhidas no calor de suas casas baixas, cobertas de palhas, paredes de barro.

Todas olham desconfiadas. Algo está fora de suas rotinas. Um estranho. Como pode ser um estranho aquele que zanzou na única rua e conhecia a todos e sabia até quantos dentes tinham os mais velhos. Está mais deserto. Mais intimista. Há muitos fantasmas. Mesmo os vivos já parecem estar mortos. O silêncio é tão aterrador que ao menor ruído todos se voltam. Eu vi aquilo e fiquei imaginando como é formado o espírito do homem. A beleza está mesmo no olhar. Eu não saberia ver todos os detalhes com os quais me deparo agora não fosse à ajuda do mundo fora dali. Eu sou agora um estranho e por isso posso entender aquele modo de vida. Isso é o mais encabulante, ter de sair de dentro para ver de fora.

A igreja. Está tão dolorida e velha que quase emite um grito. Aquela igreja onde as crianças viam a cara de alguns santos e de algumas coisas de outro mundo. Lá não há mais a esperança que vi noutros tempos. As casas estão dispostas em fileira. Algumas já anunciam um cansaço de ficar em pé. A casa é uma espécie de baluarte daquela gente. Por isso não vê mais a casa em que me

abriguei, foi dolorido. A vida no Natal segue num ritmo que de tão lento não posso mais parar para percebê-lo. Andei da altura da casa de Dona Bibiana e fui até o grupo escolar. Foi um reencontro tão forte que meu coração bateu forte como se houvesse eu sentido novamente a mesma emoção do primeiro beijo. Vi a construção e na minha cabeça ela estava povoada pela algazarra de dias que não voltam mais. As aulas. As lições de ortografia para escrever palavras que a gente nem sabia se eram boas, de onde vinham, o que diziam, mas tinha de escrever, dizia a professora. Tirei fotos e me senti ridículo. Não. Aquelas fotografias não trariam de volta nada. Mas ainda assim as fiz como se nelas estivessem minha esperança em congelar aquela imagem e dela ou nela rever meus tempos de meninice.

Depois retornei e fui até o Falcão. Parte das pessoas do Natal mora no Assentamento Falcão, feito depois de eu ter saído do Natal. Rever pessoas que estavam quase petrificadas. Seu Chico e Dona Raimunda. Eles ficaram tímidos. Não sei como eu os deixei tímido. Olharam-me e nem de longe saberiam ver em mim aquele sujeitinho mínimo de outros tempos. E o pior é agora tenho mais consciência de minha pequenez. A sala como sempre com meia dúzia de pertences entre os quais retratos de nostalgia pura e muita saudade. Na sala só saudade. As histórias, poucas. Muito era só mesmo o susto em me ver. Lá no Falcão as casas não têm mais nem um segredo como as do Natal.

São todas feitas com esmero por uma concepção que o governo tem de que pobre deve morar em casas todas iguais. Mas eles são teimosos e nos quintais ergueram ninhos e palhoças que traduzem uma certa malemolência como se fosse uma forma de espreguiçar e ao mesmo tempo uma certa lógica de ver o mundo, uma cultura segundo a qual não se pode dormi em casa de alvenaria. Fumar cachimbo só é gostoso na palhoça porque fica a fumaça nas palhas. Esses puxados de casa servem para sacralizar os espaços de baforadas de cachimbos e conversas fiadas, histórias de trancoso. É o lugar deles. A casa de tijolos parece que traz a marca do governo.

As mulheres ainda lavam roupas na fonte. Bater roupas. Descem todas para a fonte, as rodilhas na cabeça, umas bacias monumentais e algumas canções nos lábios. Falamos de tantos assuntos e nem me dei conta de ver como ficaram velhos. Eu mesmo já vivi e agora vejo que a lógica das coisas é mesmo um tilintar do tempo.

Uma poeira e um calor, ambos como identidade daquele lugar. Se eu tivesse como eu levaria dali um pedaço de terra nos bolsos de tão especial que aquele lugar é para mim. Vi tudo e senti tanta saudade. Senti que não tenho mais meu lugar nesse mundo. O meu lugar era ali. Não é mais. Quanto mais eu andei mais senti que ali era meu lugar, mas não sei mais caber lá, e tudo que aprendi não sei se saberei repassar aos meus, as pessoas de minha vida são aquelas, todos toscos e embrutecidos e rudes por um sol de lascar. Uma lida tão escaldante que só desce mesmo com pinga essa desgraça! Se não beber o homem não aguenta essa vida miserável que se leva por ali. Há um abandono completo do estado, nada, até a escola do assentamento, como a do Natal estão caindo aos pedaços. Eu nem sei mais se choro porque se sinto saudade ou porque meus filhos se livraram daquela pobreza.

Ver tudo isso é de uma alegria tamanha. Mas é também certa tristeza. Na volta de tudo isso que não durou mais de duas horas, eu via no caminho um silêncio mudo somente quebrado pelas piadas de minha mãe. Minha mãe por sinal foi a figura mais atuante nessa profusão de metamorfose com a qual hoje me deparei. Eu vi e senti como a vida anda e como nem sei mais bem a que mundo pertenço. Tive uma suspeita danada de que haveria uma pontada de desassossego em minha alma quando vi meia dúzia de gente que conserva o Natal e não sai dali nem com reza de padre velho.

Na volta refiz o cenário. A ladeira do Gurgui, o pé de jurema, a casa de Dona Bibiana, a Igrejinha, o grupo escolar, uma rua. Minha cidade natal, é o Natal, minha história, minha infância entre o rio São Martin, as Porteiras, que era a nossa chácara e o Natal, a vila. Nossa só tem uma rua. Refiz na memória a cor das casas. Um amarelo pálido. O carro trepida, a estrada tem muita costela de vaca. Com isso tive dificuldade em me concentrar. Mas fiz um esforço e algumas lágrimas empurram minha alma para outro mundo e me lembrei de tudo que já vi até ali.

Eu nem suspeitava como era difícil ver o mundo da gente. E saber que eu nunca mais posso voltar a ele, é como os olhos de uma menina que a gente gosta muito e de ver neles o que a gente sente acabamos tendo vontade de nos apregar na pessoa e não soltar jamais. Eu cheguei. Já em casa e fui tomar um banho.

Quando a água caiu na minha cabeça sentir um alívio. Não sei mais interpretar o lugar que me viu crescer.

2.2 O início de mim

Um homem de cabelos longos e forasteiro. Uma menina, nativa. Os arredores da fazenda Moresque. Ele adorava futebol e fazia disso seu trunfo viril. Ela jurava que não se casaria com aqueles de sua redondeza. Daí em diante os laços de amizade e traquinagem foram ganhando força. Fugiram. Ele tinha a noite e o dia que Deus deu de graça; ela tinha a revolta do ímpeto juvenil ou quem sabe um desejo pueril de sua jovem personalidade. No dia da fuga, acordou cedo, na mente um plano que fora sagazmente bolado, no peito uma paixão, e alguma vontade de desafiar a ordem. Do outro lado, ele acordou direto na roça, quebrava o jejum em plena foice, roçando o eito de mato, na cabeça algumas esparsas memórias, não havia mesmo era responsabilidade ou algum senso. Era um jovem embrutecido pelo desamor e com coragem para experimentar o sabor que havia ali debaixo da saia daquela morena de busto durinho e rosto desafiador e bonito. Em pouco tempo, havia uma barriga.

Mas como passa rápido essa vida, pensou o moço que naquela altura descobriu também que o sabor daquela fruta não tinha só doce. A família dela reagiu feito uma caixa de maribondo frente ao invasor. Dali foram, à noite, debaixo de uma bruta chuva, por caminhos tortuosos, às costas sua tralhas, mudos, ele na frente, ela logo depois, rumavam na direção de um barraco que ele organizara para que ambos ficassem até ter o filho. O casebre, um requinte de construção, contava com quatro forquilhas, uma cumeeira, uma porta feita de esteira, e uma porta de fundos feita de talos de coco, tinha um quarto, separado apenas por um emaranhado de palhas de coco, a sala também era a cozinha, ao canto, afigurava-se um tamborete de coro cru, na cozinha uma trempe anunciava a possibilidade de cozimento de algum tipo de comida, um jirau que era o lavatório das vasilhas, nas paredes de palha da cozinha eram penduradas as poucas panelas.

Esta era a arrumação feita por esta pequena senhora, que nesta altura, e já grávida, não tinha nem alcançado os 16 anos. Era um lar e tanto, sem contar as

perspectivas que se poderia ter dali. No fim da tarde, a barriga já grande, ela sentava-se para pentear os cabelos longos e pretos, era uma cena linda. O amor faz coisas inimagináveis serem possíveis. Ali estavam um forasteiro, que tempos antes fora casado com uma mulher um tanto diferente desta, mas, não! Ali era o amor. A atração superou a própria consciência dos dois. Para ela, nas festas, vê-lo era um disparar de coração como se ele não fosse feito para ficar dentro do peito. Ela sabia que seus olhos lindos, sua boca sedutora, seu rosto fino, seus traços delicados, suas mãos acalentadoras, tinham o poder de estremecer uma natureza que já era de fato um terremoto.

Ele, como fora casado de papel e tudo, não saberia mais como ser solteiro. Pensou que nunca mais poderia se meter numa enrascada daquelas. Aliás, como pode alguém cometer duas vezes o mesmo erro. Mas, era como se nela, naquele rostinho que tinha aparência de inocência, residisse um mistério, uma tentação. Quando avisavam da festa, já imaginava ver aquela moreninha, um pedaço de tentação, um tiro no bom senso. Não conseguia mais pensar. E como era mesmo um bandoleiro, para ele o que interessava mesmo era ter mais uma, era como se fosse um desafio. Pronto. Estavam ali. Foi culpa do amor. Ela, pente nos cabelos, uma vaidade incrível, ali no meio do nada, os paninhos de bunda limpinhos, a comidinha pronta, sempre se banhava cedo. Um bucho! Um bucho lá no pé da goela. “Siô, vai banhar pra jantar” dizia sempre para ele, que funcionava como uma senha, ele então ativava rumo ao rio, despia-se de seu cansaço da roça, não mergulhava em pleno rio, era de uma terra que não tinha esses costumes. Limpava um corpo que tivera poucas manifestações de carinho. Era tudo muito duro. “Nega, assim que o mininu nascer, devemos ir para o São Martin, lá vai ser bom...” Ela escutava.

Sempre no jantar dizia coisas assim. Era bom para planos. Falavam de planos. Ela sabia pouco da vida; ele, trouxera um outro mundo, era mais viajado, tinha vindo de longe. Mas no decorrer da vida ali naquele mundo, poucas visitas. Passou um tempo, antes de ali chegar à casa da família que acolhera seu agora marido. A mãe de criação dele, gente muito boa e que fazia queijo. Lembrou-se que com esta estadia havia aprendido muitas lições, algumas das quais as de ser mulher, assim adulta, aos 16 anos. Quando fui nascer foi quase uma epopéia, ali nos arredores da fazenda Moresque.

Já ouvira aquele relato. Mamãe sempre me conta, sempre. “Eu senti dores. Era de tarde, aí o João, meu irmão, correu no mato e tirou algumas varas, cortou algumas palhas, fincou quatro forquilhas no chão. Esta era a cama. Foi logo. Eu nem dei por mim, já havia nascido. A parteira deu um grito: menino! Roxinho. Já era bem fusca-fusca, assim pra seis e meia. Nisso, o Ananias, bêbado, disse que iria matar teu pai por causa de mim. Foi lá no barraco com uma peixeira, língua de peba, riscou as palhas, e o Zé Maria, se escondeu. Aí o Ananias, pegou no punho da rede, balançou, e tu lá dentro, eu, de um lado nem sabia que fazia. Nesse ínterim, Zé Maria pega no chão, assim perto da porta, um machado que eu usava para quebrar coco, daqueles de cabo curto, e roda na testa do Ananias. Foi só uma porrada e o sangue desceu. Chega amassou a testa, mocou pra dentro. Tinha mais ou menos umas duas horas que tu tinha nascido. Aí mandei teu pai sumi. Ananias era de minha família, e os irmãos dele iriam vim matar teu pai”. Quando escutava esse relato, eu pensava que se pode nascer e morrer no mesmo dia, e ainda assim permanecer em dúvida.

Esse era meu início. Algo já meio fim. “Zé Maria voltou de noite. Levaram o ferido para o São João. Isso, digo mais, foram só as poucas coisas que naqueles dias te sucederam. Eu, com o bucho no pé da goela, tive de caminhar umas duas léguas para buscar uns panos. Na volta, pernas inchadas, sentava na beira do caminho para descansar e imaginava se tu fosse nascer ali no meio daquele caminho, como seria... mas não, Deus não quis que fosse assim. Logo no dia seguinte, meu irmão mandou que teu pai fosse pro mato, que esperasse a poeira baixar, que andasse sempre de espingarda, que ele ia vigiar a casa. Depois de uns quinze dias, fomos para a Água Amarela, de lá para o São Martin.”

É incrível saber como a gente nasceu, na verdade escutar minha mãe dizer estas coisas, é como entrar dentro de mim, sabe, é como se eu pudesse me ver, ali, de saco preto, todo roxinho, de cara com o mundo e já dentro de um conflito, encarando uma realidade tão bruta como uma cama de palha, um jirau de talos. Para nascer não é preciso muito, basta ter vontade de desbravar. Eu nasci num dia cinzento e seco, num dia feliz, numa vitória de meu pai contra um algoz. Meus dias de ontem já foram de luta. Nem sei se havia mesmo amor naquilo, ou se houve mesmo foi um descortinamento, ou minha mãe sem saber se me amava ou ficava adolescente, como entender essa matemática de uma conta em que já se nasce em

dívida, especialmente porque naquele dia aquele algoz pretendia ceifar minha cabeça com sua faca língua de peba.

Durante vários invernos, minha mãe caminhou nos tombadores de areia que separavam o São Martin do Natal. A areia quando molhada, fica pesada, atola os pés, uma caminhada é quase uma penitência. Vez por outra eu tinha febre, “um meninim meio doentim, fraquim, eu te cobria com uma lona, aí o Zé Maria escanchava no pescoço, de um lado as matulas, ele na frente, eu atrás, caminhava na chuva até os pés ficarem roxos. Dava câimbras nos braços, nas pernas, era longe. Mas tu escapou.”

2.3 Minha estada em Goiânia

Chegara à cidade. Era minha primeira vez. Chegar assim à cidade é uma atividade de descobrimento ou pelo menos de descortinamento. Tinha na bagagem 15 anos e um bolso cheio de sonho e uma barriga um tanto quanto vazia. As ruas, embora tristes, trouxeram uma sensação de dinamismo e outras coisas que naquela hora não achei palavras para pensar. De onde vim, onde tudo era pequeno e conhecido, já não conseguia me lembrar com exatidão. Não pudera eu compreender bem a cidade, mas tinha uma expectativa muda no peito e muita sede, inclusive de água. No terminal, com os pés em terra, olhei em volta os rostos, alguns sofridos, outros longínquos, outros perdidos num horizonte qualquer. Tive saudade de tanta coisa e conheci a impossibilidade dessas subjetividades num lugar desconhecido. Marchei feito um soldado, cujo combate nunca é por uma causa que lhe diga respeito. Marchei até um ponto de coletivo, nesse transporte as pessoas andam tão apertadas que por pouco não se quebram, como era diferente no lombo do jumentinho de casa lá nos idos da infância. Mas aqui é modernidade. Aliás, fiquei pensando no que a professora do grupo escolar me dissera sobre a civilização. Ela dizia que na cidade a civilização era mais moderna.

Cheguei numa casinha, depois de horas, lá meu tio, um pedreiro, sua esposa e dois filhos, estes com um certo tom de esculacho com minha condição de retirante. Logo os primos me esnobaram por causa da língua um tanto mais tosca. Olhei tudo aquilo. Não sabia bem o que dizer. Se ficasse calado pareceria matuto, se dissesse

também pareceria bobo. Tomei banho como se lavasse uma vida que ficara para traz. Nunca mais seria o mesmo que saíra de casa dois dias antes. Numa viagem estafante por uma estrada que era quase um interior de mim mesmo, andei rumo à vida que ali no sertão não seria possível viver. Tomei banho. Comi como se fosse pedir desculpa por cada colherada que levava à boca, tão diferente da casa de sua mão em que as gordas garfadas atestavam o amor materno. Deitei algum tempo depois, não dormi logo. Ali nos meus olhos uma pesada névoa de cansaço se misturava com a novidade da cidade, ao mesmo tempo cheia de prédios bonitos e de pessoas espalhadas nas calçadas tão feias quanto os tocos da roça depois de queimada. E as casas de improviso na periferia, onde estava.

No dia seguinte, logo cedo conheci meu ramo de trabalho. Um concreto duro e um dia quente e o almoço frio e muita saudade. No dia escolar, alguém me matriculou numa escola estadual, na oitava série no turno noturno. A escola era tão longe de casa e se pensarmos que depois de um dia inteiro de labor voltava para casa, tomava banho, comia algo, tomava os livros, pegava o ônibus para seguir o destino da ciência! Essa rotina era de tal modo esquisita, de pronto me fizera descobrir: a cidade é como se centro fosse e todos que moram fora dele na verdade trabalham para manter o luxo dos que podem pagar para ter os prazeres de estar no centro. Um dia qualquer vi na biblioteca da escola um livro. Tomou para si. Cheirou como se fizesse a Rosinha, uma menina que já não sabia por onde andava. O livro era bonito. Tinha tantas letras. Lembrei de como fora a minha primeira leitura, uma cartilha amarela que tinha lições sobre o patinho, sobre a cidade e os morros, sobre o trabalho. Lembrei das histórias de cordel João acaba mundo, do Reino das formiguinhas, lembrei até dos peixes que pescava no rio. Li uma peça chamada Saltimbancos, de Chico Buarque, era um encarte, na verdade, de um disco, eu escutava e lia as falas, na biblioteca tinha um aparelho de tocar CD, com fone de ouvido. Gostava das falas, uma que dizia que a cidade é uma estranha senhora que hoje te abriga e amanhã te devora. Ali eu ficava nas horas de intervalo, quando não tinha aulas. As pessoas da escola não falavam muito comigo, não falavam não. Eu era sozinho o tempo quase todo. E eu ali cheirando o livro, eis que alguém brigou porque imaginou que o livro seria roubado. Desculpei-me e sai da biblioteca. Observei que poucos de meus colegas civilizados, ou seja, os que nasceram na cidade, mesmo que fora do centro, não tinham o hábito de ir aos livros.

Um certo dia chego em casa e minhas coisas estão na calçada. Ali estavam um par de tênis, uma caixa com as roupinhas que a mamãe comprara na feira, uma bolsa com meus cadernos, um lençol. Sentei ao lado. Não tive jeito de conter as lágrimas. Chorei com uma dor tão profunda que não saberia jamais explicar. Como já havia saído da casa em que fora acolhido na civilização moderna, estava agora na casa de minha avó na qual moravam duas tias. Uma delas, a mais nova, pusera fora minhas coisas com a alegação de que não havia mais espaço naquela casa.

Deu uma sensação de desamparo tal como a que sofri no dia em que mamãe se separou de meu pai, embora não sendo bom pai, fiquei triste com o rompimento. Na época fomos do Natal para Araguatins. Na casa da vovó, mãe da minha mãe. Fora dolorida a chegada e mais dolorido ainda quando fomos postos para fora de casa por minha tia que morava com a vovó. De novo eu ali, de fora, da porta para a rua. Sentado ali naquela calçada lembrei que tinha uma prova de história. Tomei o caderno, dei uma olhada na matéria. A professora estava explicando o modo de produção capitalista, segundo a professora a pobreza era fruto de uma espoliação do trabalhador. Esse conteúdo até que fazia sentido, pois todo dinheiro que ganhava no concreto mal dava para me alimentar. Pensava que meu pai também foi espoliado. Achei essa palavra incrível. Espoliado. Tudo imaginava. Pedi à vovó que me deixasse entrar de novo. A velha avarenta que pedia todo o dinheiro que ganhava para ajudar na despesa, nem me olhou. Eu de joelhos disse que além de contribuir com a comida, com a energia, com a água, daria mais um pouco. Deixaram entrar. Essa vovó nem era minha avó de sangue, ela tinha criado meu pai que com eles se mudou para o norte quando na fazenda Moresque foram morar. A minha avó, mãe de meu pai está enterrada em Mara Rosa, Goiás, junto com meu avô, ambos vieram de Patos de Minas, em Minas Gerais. Quando eles faleceram, primeiro o vovô, depois a vovó, meus tios se espalharam, cada um foi criado por uma família, foi assim que meu pai encontrou essa avó de criação e foi para o Norte de Goiás, no final da década de 1970. Depois foi que a minha avó veio para Goiânia, sua terra natal.

Fiz a prova. No dia que a professora entregou disse que um aluno tinha respondido a prova com tanta convicção que ela jamais tinha visto algo igual. Fora a minha prova. Depois de altos e baixos, talvez mais baixos que altos, conheci uma menina. Branca. Viviane. Eu olhara dentro de seus olhos e dizia a mim mesmo: não

é possível uma menina tão linda e tão preconceituosa. Ela nunca nem me dera um beijo, me achava feio e pobre, era o que dizia a suas amigas e estas a mim. Conhecer o amor sem este o conhecer, era uma tarefa difícil.

Dois anos depois fui radicalmente expulso da casa de minha avó. Com meu dinheiro de servente de pedreiro, só consegui alugar um quarto de 5 metros quadrados, meu colchão era feito de papelão, o resto eram os sonhos. E um dia perambulando pela rua, perto da casa onde alugara o cubículo, encontrei o pastor Milton. Este disse que tinha um abrigo e que mesmo que eu não fosse bem o motivo da casa, poderia me abrigar. Com a condição de que ajudasse na casa.

A despeito de tantas aventuras, trilhava os caminhos da ciência. Sempre um estudante mediano, todavia aplicado. Nesse abrigo recebi a solidariedade de pessoas com histórias tão doloridas quanto a minha. Nessa altura já não laborava mais no concreto. Também já tinha um livro. Fora a irmã Dolores, uma freira francesa, que deu de presente. Contava a história de Ernesto, um moço argentino. Nessa época lia mais. Tinha mais tempo. Entendi de fato agora o que era espoliação. Já tinha três anos na civilização moderna e não havia lido tanto assim, mesmo que estudasse. Ali na casa de abrigo, li toda a bíblia, e achei que era um livro fascinante e mesmo que tudo ali escrito parecesse meio fantasioso, ainda assim era de bom tom que as pessoas o lessem para ter uma noção da cultura cristã ocidental. Descobri também outro mundo, os bastidores das igrejas evangélicas, os acordos, as santidades, as mulheres quentes e puritanas e tantos outros segredos obscuros. A irmã Dolores morava numa casa paroquial perto do abrigo que eu morava, sempre eu ia falar com ela, em horas vagas. Ela me ensinou um pouco de francês, me deu livros Marcel Proust, Vitor Hugo, Alexandre Dumas. Eu li todos esses e ela ainda me indicou outros. Minha tarefa neste tempo era cuidar das pessoas do abrigo, ir à escola, buscar a sobra da comida no restaurante, ler livros.

Um dia, já no terceiro ano colegial, conheci a Márcia. Moça linda e séria, assembleiana que estava noiva aos dezessete anos. Com ela conheci a poesia, lemos juntos *“As sem razões do amor”* e outros poemas de Carlos Drummond de Andrade. Escutamos músicas que na igreja dela eram proibidas. Rimos juntos. Foi o melhor sol na vida naqueles anos ali na civilização moderna. Com ela aprendi um pouco de subjetividade e carinho para lidar com as mulheres, tive noção do amor e

de outros mistérios que só se aprende longe de casa. Estudava com ela um curso pré-vestibular no turno da tarde. Período de muito deslumbramento e ao mesmo tempo em que comecei a escrever alguns poemas. Nessa época eu morava ainda no abrigo, mas tínhamos ganho um lote numa outra parte da cidade, que por coincidência fica próximo ao campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás.

Conheci nessa época alguns professores que eram também militantes do MST e outras entidades dessa natureza, me engajei nessas lutas e me lembrei da palavra espoliação. O tempo da civilização era sempre tão esgotado que se passou quatro anos sem que visse a mamãe e meus irmãos, de tanta saudade deles o peito já estava meio acostumado. Mas eu não tinha dinheiro, não tinha como ir vê-los. Minha rotina era ir à escola, pela manhã, caminhava seis quilômetros até o ponto de ônibus, já dentro do campus da UFG, depois descia na vila Itatiaia, vizinha da universidade, nessa vila eu estudava. À tarde, tomava um ônibus, ia para o setor universitário, perto do centro da cidade, estudava no curso pré-vestibular, da Pastoral da Juventude dos Movimentos Populares – PJMP. Nos fins de semana, pela manhã, no sábado ia ao Supermercado que ficava na República do Líbano, vasculhar o lixo para poder recolher verduras e pães que ainda poderiam ser aproveitados para levar para o abrigo, passava a manhã toda nesse trabalho. Aos domingos à noite, íamos às igrejas pedir doações, em dinheiro, em roupas, alimentos. Um dia uma mulher perguntou para mim numa igreja porque eu estava naquele abrigo, eu disse que eu não estava lá porque era mendigo, morador de rua, mas porque o Pastor Milton havia me dado uma oportunidade de estudar e com isso eu o ajudava no que fosse preciso. Depois essa mulher me deu um salário mínimo durante um ano, dinheiro que custeava minhas passagens de ônibus e comida para estudar, ajuda que foi fundamental para eu passar no vestibular.

O primeiro ano na Universidade teve um ar de combatividade como medida para encarar o método científico. Era deslumbrado com o fazer científico, com a natureza das coisas se organizarem na esfera científica, mas também duvidava. Mas era uma sensação tão esmerilada na alma feita aquela do dia do muro do vestibular. Vi meu nome. Era mesmo meu nome. Um êxodo e tanto até aquele nome que ali estava escrito com letras de farinha e algumas gotas de suor. Era meu nome. As pernas perderam-se do mundo e o corpinho feio e franzino arrochou-se e como se chorasse mergulhou dentro de uma memória larga e espessa, mas os olhos não

contiveram e muitas outras águas lhe correram pela face naquele dia incrível na história de uma pessoa sem nem uma história. Passei no vestibular, eu que vim de longe, do Natal, com minha infância de passarinhos e beira de rio.

Quando entrei na universidade deixei o abrigo, fui morar na casa de Estudantes e fiz amigos na minha sala com quem debati questões incríveis. Nosso diálogo eram mais ou menos assim: “Anda, cara, diz. Diz logo. Eu preciso saber. Como foi? Nossa, véi, foi bom. Cheguei lá, sabe, e fui logo dizendo as minhas ideias. Foi um debate bacana. Eu apresentei um conceito segundo o qual a linguagem é uma proposta de existência. Eu defendi que o pensamento embora não seja a linguagem, depende desta para existir. Nossa, foi bom”. Era assim que nos falávamos. Fora assim que tomamos intimidade. Havia, nesses três camaradas, um certo ar pueril, assim quase romântico, mas eram pessoas vindas de um mesmo lugar, ou pelo menos de uma origem aproximada. Foi ali naquele espaço catedrático que nos conhecemos. Os dias, então, foram, a partir dali, quase uma turbulência. “Bicho, hoje estou pensando em como a pobreza dizima as mentes nesse nosso país”, disse o Lions, um cara, assim encabulável. Éramos assim: eu meio crítico, mais ligado aos temas da arte; o outro, o Lions um bebedor inveterado e um tanto burguês; o outro, Viana um ativista religioso. Nada a ver. Mas éramos amigos. E o melhor, nos gostávamos como se fôssemos conhecidos de tanto, mas era só ali que soubéramos uns dos outros.

Na turma, estudamos algumas propostas que sempre a maioria das colegas (porque o curso tinha as mulheres como maioria esmagadora) contestava. Foi uma fase rebelde. Na fila do Restaurante Universitário – RU que sempre vivia lotada, divagamos sobre os mais variados temas. Para mim aqueles eram meus melhores amigos. Aliás, pensou um dia que nunca tivera muitos amigos.

- Eu acho que o capitalismo tem uma forte conotação cristã, disse eu num dia na fila do almoço.

- Depende, disse Viana, o ativista cristão.

- É mesmo, retrucou Lions. Basta ver, continuou ele, que a nossa origem está marcada por um processo excessivo de impregnação da religiosidade.

- Especialmente os de orientação católica, completei. Mas esse era um debate que poderia ir longe. A gente falava sobre qualquer assunto, ou então íamos aos livros na Biblioteca Central. Lá, nos deleitávamos ora olhando os livros, ora lendo algumas poesias, ora debatendo sobre esse ou aquele autor. Era uma conversa tão prazerosa que por vezes perdíamos o horário. Um dia, houve uma disputa acerca de o livro *Ser e Tempo*, de Heidegger. Para mim esse autor dispunha sobre a condição necessária entre a noção de existência ontológica e a tradição, ao passo que o Viana acreditava que toda existência já é em si um processo de problematização e que por isso mesmo só se perceberia a existência uma vez que ela já tenha sido. Viana acreditava que somente era possível entender a vida depois de ter vivido. Lions, como era de praxe, retomou o debate partindo da consideração de que a nomenclatura de qualquer que seja a ideia já é em si um dilema, posto que a cultura incide diretamente sobre o conceito em si. O que nem desconfiávamos naquela época é que íamos precisar, mais tarde um pouco, de algum tipo de ocupação, já que aquela vida de livros e debates não era permitida a cidadãos como nós que viemos de um Brasil tão distante daquilo tudo. Desprovidos de fundos nas contas bancárias. Pessoas de nossa origem, nós sempre falávamos, não podiam dispor de um átimo de tempo para um debate, para o deleite de alguma ideia, contemplar uma obra de arte, ouvir uma música. Para pessoas como nós, restava sempre o trabalho e o cansaço.

No café da manhã, às nove horas, na lanchonete que era chamada de bate caverna, era uma espécie de ritual. A gente tomava um café com leite quase sagrado, mascava um pão de queijo, e arrotava uma esperança típica de estudantes utópicos. Nossa aula começara às 7 horas e 30 minutos. O intervalo nos permitia acordar tanto das ideias debatidas na primeira aula quanto para as que vinham na segunda aula. Já as 11 e 30 era o fim do turno matutino, nosso roteiro era a fila do RU, mais um debate, mais um dia. Tínhamos alguma noção de que a universidade passava por dias difíceis, especialmente porque o governo, uma mistura de acadêmico culto com discurso elitista e vendedor de empresas estatais, que bradava aos quatros ventos que a universidade pública era cara e por isso era bom mudar as coisas. Por pouco não houvera a privatização de fato. Era os anos 2000 e o governo era Fernando Henrique Cardoso. Já havíamos sentados ali no bate caverna para discutir isso. Nós três, dependíamos do RU, se não houvesse o RU a gente não teria

o que comer. Também fizemos colóquios sobre arte, especialmente cinema. Gostávamos de Almodóvar, discutíamos a estética de Godar, essas coisas. Certo dia assistimos a um filme profundo, *O ponto de Mutação*, baseado na obra de Capra. Filmes como *Z* de Costa-Gavra, *Pulp Fiction* de Tarantino nos ajudava a vencer o ostracismo. Era cinema para ver como deleite, como prazer estético, mas também como uma forma de nos incentivar na busca de conhecer arte.

Na minha estada em Goiânia, pude acessar a literatura, especialmente. A minha graduação, Letras, foi uma decisão que tomei quando convivi no curso médio. Como eu estudava numa escola pública de periferia, depois de ir morar no abrigo do Pastor Milton, percebi que as letras, a poesia poderiam me ajudar a suportar a solidão, a ausência de minha mãe. Numa escola pública, na periferia de Goiânia os professores tinham pouca motivação para ensinar, por isso tive de aprender por mim mesmo, especialmente porque eu gostava como gosto até hoje, de ler, de ouvir, de pensar.

O Pastor Milton ganhou um lote num setor de chácaras perto do campus, como eu disse antes, para lá nos mudamos e eu aprendi a gostar daquele ambiente. A escola de ensino médio que conclui o segundo grau era num bairro perto desse campus. Quando passei no vestibular fiquei tão feliz porque poderia conviver naquele campus como um ente que dele pertencia. Nessa época eu já ia muito à Biblioteca Central, que ficava no campus da UFG. Depois que passei no vestibular consegui, quando efetivei a matrícula, uma vaga na Casa de Estudante Universitário – CEU.

Na sala de aula da universidade, os meus amigos, o Lions e o Viana, a minha solidão diminui mais. Conheci mais autores, pude ler *A insustentável Leveza do Ser*, de Milan Kundera, *Cem anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Marquez, *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, *Evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa. Esses livros em particular me deram uma perspectiva tão maravilhosa para ver o mundo, para perceber a linguagem, era como se pusesse abaixo a minha estultice e pudesse olhar com outros olhos e ouvir com outros ouvidos. Além do mais, podia debater com meus colegas de sala, que eram também meus dois amigos, sobre os temas desses autores. Isso me dava uma nova maneira de ver as coisas. Nós líamos

também filosofia, em especial autores não ocidentais, como Edward Said, Stuart Hall; líamos literatura de matriz africana, lusófona, Mia Couto, por exemplo.

2.4 SÃO PAULO, uma estada

Quando cheguei a São Paulo consegui uma hospedagem na Vila Madalena, num albergue. Cheguei já era noite, estava com fome e mal sabia onde ficava minha hospedagem, no outro dia era o processo de seleção, do programa de Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Adormeço depois de comer pão e tomar leite, a cama é estranha e o quarto é coletivo, mas nem o barulho evita o sono.

Já cedo, me vejo na rua, Avenida Paulo VI, Sumaré, depois subo a Rua Bartira. Uma prova de francês, uma conversa com meu futuro orientador. Falamos como se nos conhecêssemos, e de certa forma sim. Rinaldo Arruda esteve com o grupo do qual eu fazia parte num projeto em Cotriguaçu, Mato Grosso, em 2010. Nos aproximamos porque parte de minhas tarefas no grupo era um trabalho com o Povo Rikbatsa, que Rinaldo tem uma longa história de convivência.

Quando houve a matrícula, tomei parte nas aulas, em um agosto imenso e longe de minha filha. Na casinha em que eu morei em frente ao prédio da PUC era bom, eu ia para a biblioteca ler os livros e escutar músicas, meu cardápio era pão, leite e algumas frutas, o mês todo. Dinheiro pouco, mas no peito uma esperança boa e muita vontade de estar ali. Logo apareceu um mexicano que foi meu amigo e debatemos muito sobre tantas coisas, dividimos o mesmo quarto na pensão. Também apareceu pessoas como a Tatiana Amorim que me ajudou além do que podia, com uma alma imensa e um coração mais benevolente ainda.

Quando sobrava algum dinheiro, ia ao cinema na Avenida Paulista, na Reserva Cultural. Nesse cinema pude ver grandes obras, *Um alguém apaixonado*, de Abbas Kiarostami foi um dos filmes que me fizeram encher de água os olhos, pela delicadeza, pela grandiosidade, pela maneira eloquente de fazer um filme sem nenhum clichê. Outros filmes memoráveis, *Melancolia*, de Lars Von Trier, *Os intocáveis*, de Eric Toledano e Olivier Nakache, *Augustine*, de Alice Winocour, *Tudo que desejamos*, de Philippe Lioret, *Era uma vez Eu*, *Verônica*, de Marcelo Gomes,

Os belos dias, de Marion Vernoux, *7 dias em Havana*, de Benício Del Toro e outros, *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar, *Árvore da vida*, de Terrence Malick, *O segredo de seus olhos*, de Juan José Campanella, *Elefante Branco*, de Pablo Trapero. Ia sempre aos livros na Livraria Cultura, pegava nas mãos obras que ainda não pude comprar, lia trechos, escutava trechos de músicas na seção de discos, depois ia embora, na maior parte das vezes caminhando da Paulista até na Rua Ministro Godói, uma conversa longa e filosófica com meu amigo Paulo, o mexicano que dividia comigo o quarto da pensão. Eu conversa sempre sobre as aulas, sobre os debates havidos nas classes. Eu e Paulo concordávamos sempre sobre o alto nível das aulas, embora Paulo fosse aluno visitante do programa de Economia, mas ele falava sempre das aulas.

Também eu e Paulo íamos sempre ao centro, perambulávamos pelo Mercado Municipal, pela praça da Sé, visitávamos o Teatro Municipal, às vezes nos púnhamos a ouvir os moradores de rua, sentados com eles, passávamos horas escutando suas histórias. Um dia, na Sé, escutamos um saxofonista, tocou lindamente, depois nos falou de suas dores, que vinha sempre ali tocar, gostava da rua, do povo. Num outro momento, escutei um grupo que tocava músicas que eu ouvira na casa de minha avó materna. Ela tinha muitos discos de música brega, Bartô Galeno, Amilton Lamas, Carlitos Baduí, Carlos Santos, Alípio Martins. O grupo na Sé tocava quando chegamos para ouvir uma música *Quero Você*. Ficamos vendo como as pessoas que ali estavam reunidas eram do Norte e do Nordeste, e que aquele era um momento de retorno, de reviver. Como eu, também eles eram retirantes. Ali naquela praça se via de tudo, bêbados, mendigos, policiais, bandoleiros, repórteres, beatas indo à igreja, evangélicos exortando os pecadores e anunciando o fim do mundo, e estudantes como eu e Paulo. O centro de São Paulo era como um lugar de escárnio, perto dali há o Pátio do Colégio, fundado por Anchieta, aliás, quando escrevo este texto fico sabendo que Anchieta foi elevado à condição de Santo pelos trabalhos de evangelização dos índios. É mesmo uma ironia, um homem que se esmera em um trabalho de destruir a cultura dos habitantes dessas terras, que massacra-os com a palavra de Deus em Latim, que fez uma gramática da língua indígena para melhor convertê-los, agora é santo.

Eu digo escárnio porque as cidades, de certa maneira, depreciam os centros em função dos condomínios fechados, dos bairros elitizados, isso é uma tônica de

nossa época. Em São Paulo me dei conta ainda mais desse contraste, todas as vezes que fui à Pinacoteca e ao Museu da Língua Portuguesa ali nos arredores da Estação da Luz, me via em face da delinquência, do abandono, Marginalização. Tanto eram as pessoas vitimadas pelas drogas na cracolândia quanto as prostitutas que perambulam na Estação da Luz, como vi no curta metragem *Praça da Luz 69* (disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=69_praca_da_luz). Também não deixei de perceber nas vezes em que fui ao Shopping Pátio Higienópolis, quando ia ao Teatro Folha, ou ver filmes brasileiros a 01 real na promoção do Cinemark, como as pessoas que frequentavam o Shopping eram majoritariamente brancas e seguranças, os trabalhadores dos restaurantes na praça de alimentação, os zeladores dos banheiros eram quase todos negros ou pardos.

Nas aulas que tomei parte foi tudo muito bem. Nos debates na classe do Edgar, nossa quanto assunto era possível caber na mente daquele professor! Conheci livros importantes, como *Sociedade excitada* de Christoph Turker. Nas aulas da Carmen, ler *Pureza e perigo* de Mary Douglas foi um prazer. Além da calma e da imensa experiência de vida da professora Carmen. Além disso, fiz uma disciplina com a Teresinha Bernardo que eu havia conhecido na ANPOCS de 2009. Com Teresinha estudei memória, li *Memória coletiva* de Maurice Halbwachs, além de *O tempo redescoberto* de Marcel Proust. Quando fiz atividade programada com Marisa Borin pude debater muitos aspectos da construção do texto, de como a metodologia poderia ser mais colaborativa.

Em São Paulo também me dou conta de que a violência é entranhada, sórdida e institucionalizada. Penso por exemplo na dificuldade de falar com alguém quando se tem uma sombra de violência, a memória mais dura é quando se tem um evento violento no passado. A seguir comento um filme que vi em Dezembro de 2013. Esse filme me tocou muito profundamente porque é uma crítica, como pano de fundo, à escola, crítica ao modelo de escola, especialmente ao modelo que atrela a escola aos ditames políticos. Também é um filme que sintetiza as minhas angustias como pessoa e me ajuda, pela beleza com que foi concebido, a poética e delicada forma de narrar as imagens.

Quando eu assistir ao filme, *Trem noturno para Lisboa*, de Bille August me deparei com uma delicadeza imagética, as tomadas emocionais feitas com uma

câmera que mais parecia uma personagem do filme. No filme os óculos do Gregorius, a personagem central do enredo, como metáfora da visão, como se vê as coisas com aros (os aros dos óculos) mais leves, uma vida mais leve. Um professor carregado, soturno, denso depara-se com a leveza justamente num momento de peso, de sombras que fora o passado político de Portugal. Já a narrativa em dois planos é coisa certa nesse tipo de filme, vidas cruzadas, a literatura, a descrença na igreja e o ceticismo dos que resistem ante o fascismo dos lacaios. Daí que os planos da travessia na balsa, para ver o João, um sobrevivente da brutalidade salazarista é coisa que se poderia fazer como se poema fosse, os dedos de João, o esmagamento da virtude de um homem também começa pelos dedos. Os dedos de João foram amassados pela ditadura de Salazar.

Como mote do enredo está o compromisso ético de um médico e a luta política, o amor de uma mulher como se ao mesmo tempo o elevasse aos píncaros do céu o trouxesse de volta ao Hades. Em termos de qualidade temática e estética é um filme comparado ao quilate de *Invasões Bárbaras*, de Denys Arcand. Uma estética tão bem elaborada como se nunca pudesse ter existido se não fosse contado com tom poético, aliás, a poesia do título do livro, que motiva a viagem de Gregorius para Lisboa, o *Ourives da palavra*. Esse livro havia sido escrito pelo médico Amadeu de Prado, tudo é evidentemente urdido como artifício ficcional. O filme é feito a partir de um livro que engendra esse enredo.

Todavia, a imensidão de uma vida, é justamente a lembrança dessa vida, o ato mesmo de viver não cabe em si, e somente pode ser apreciado quando já é passado, por isso, em toda nossa vida vamos deixando um pedaço de nós mesmo em todos os lugares por onde passamos, e se pudermos ir ter de volta é para nós mesmos que voltamos. Com essas ideias o professor Gregorius vai se enfiando na história da ditadura salazarista e nos mostrando uma poética da dor, por assim dizer.

A distância de nossa vida com as coisas das quais desejamos é um átimo de tempo que o capitalismo chama de instante e tanto considera o NOW como algo supremo de nossa época que vivemos uma angustia desmedida para que seja para ontem, sabe, nada pode ser vivido como se a vida fosse devagar, lenta, é tudo para ontem. O filme põe em cheque a pressa, como se vê nas cenas da travessia de balsa, o foco da câmera em planos longos, abertos.

Acho que é mesmo uma sacanagem a ideia de eternidade, ela nos impõe uma lógica de produção da vida para um marasmo, um dia vou descansar, é a mensagem apregoada por esse ideário, o que torna ainda mais as pessoas insatisfeitas, ansiosas, virulentas, porque acima de tudo, as esperanças de nossa época são ocas de sentidos porque são materiais, tudo é pensado somente a partir da lógica da pressa, da urgência, daí é como se o tempo fosse além do senhor o nosso algoz cotidiano.

Eu vi o filme com uma atenção especialmente voltada para a noção de tempo, a beleza da interpretação de Jeremy Irons é como se a vida tombasse diante do fato de a saciedade da sociedade não ter fim, os óculos, os olhos, a oculista, o que vemos com os olhos que temos? Para onde olham os olhos que temos? A neta do carnicheiro de Lisboa, um matador de Salazar, também é uma pessoa, assim como o é o João, o Jorge ou a Adriana. As pessoas foram atravessadas pela insaciedade da agonia de poder que faz de alguns, como fez com Salazar, um tirano com convicções morais, e o que me deixa mais aturdido com isso tudo é que um ditador também nasceu como criança, era um bebê lindo, foi a igreja, brincou e acreditou em contos de fadas, depois de tudo isso, vai a escola e lá passa acreditar em lógica formal e teoria da ciência, em profissionalismos, em teorias sociais racistas, em superioridade de classes. A escola na qual Gregorius trabalha, é uma metáfora linda dessa violência. A ponte em Berna, Suíça, também, porque foi na ponte que se ligou os dois extremos, naquele caso, ligava a vida do professor e a neta do carnicheiro de Lisboa, foi daí, desse encontro fortuito que surgiu a leveza na vida de Gregorius.

Às vezes vejo que as pessoas nunca observam os detalhes, nunca veem os traços insignificantes, porque o tempo, come tudo, é voraz, insaciável, o tempo é o capitalismo de nossa época, a lógica que a tudo consome impiedosamente. Por isso esse filme é um delírio, na sala tinha 3 pessoas além de mim, na sala ao lado, lotada, passava um filme de terror, as pessoas precisam de uma dose diária de susto para que a adrenalina delas finja que se excita em face de uma vida programada, por isso um filme desses, *Trem noturno para Lisboa*, não poderia ser visto pela grande massa, a massa não pode descobrir que vai ser comida dos deuses, os deuses engordam as massas para que fiquem com a carne mais macia, aliás, no ritual dos levitas, como diz no livro de Deuteronômio, parte do sacrifício era a gordura queimada que aprazia às narinas de Deus.

Esse é um filme memorável, como se poesia fosse, o amor entrecruzado, a personagem do médico tem uma morte repentina quando ainda era jovem, a fugacidade de uma vida pujante com aneurisma, a sordidez de tudo, e o capitalismo esconde, dia a dia, de nós, que somos mortais e que a qualquer momento poderemos partir, mas como diz o livro fictício de Amadeu, lido por Greogorius “vivemos a juventude como se fôssemos eternos”, aqui está o cerne do debate, a eternidade pregada no capitalismo é o consumo, todavia, o preço do consumo é a angustia, a obsolescência programada, que faz com que compremos uma novidade que já é velha.

Voltando novamente para a minha experiência em São Paulo, falo das aulas na PUC, com o Rinaldo Arruda. Nas aulas de meu orientador, Fundamentos de Antropologia tive impressões maravilhosas dos autores que li. Sem contar o fato de as aulas serem leves, descontraídas e dialogadas, assim me vejo, quando agora escrevo, na sala, bom, cá estou, percebo a sala como quem escrutina, imagino os debates, chegam, um a um, os demais companheiros dessa travessia, uns, assim mais afeitos ou afoitos, outros, reticentes, lá vem, bolsa nas costas, um jeans jovial, camiseta, sorriso largo, desce a bolsa, cumprimenta a todos, é o professor, é passagem, um encontro desses, é passagem, palavras assim postas ao vento, uns dizem de si, explicitam seus medos, outros falam de autores e de seus medos, outros falam pouco, nesse dia, olha, aqui está o programa, cita os nomes dos autores como se nos iniciasse numa confraria de santos. É assim que vi as aulas de antropologia.

Além disso, noto as mãos explicativas desse camarada que nos fala, acessível, tranquilo, seus títulos e honras, deixou ali fora da sala, mas vejam vocês, a antropologia cultural, a corrente americana, e nisso minha mente vai ao devaneio como se fosse raio, relâmpago e trovão e trago às minhas emoções, meus lidos livros ou meus lidos filmes, falo, mas tenho medo de ficar pautando ou interrompendo, me calo, e escuto essa noção de Franz Boas, nossa como é bom poder saber dessas coisas, talvez a máscara que a academia impõe a esses autores os faz mais azedos por que são lidos como bula de remédio, na aula seguinte, falamos de Ruth Benedict, nossa, que texto maravilhoso, ainda assim feito sob a batuta dos militares num contexto de guerra, mas os conceitos com os quais Ruth Benedict lida trazem à cena um labirinto de coisas sobre o mundo japonês, parece

um trabalho de literatura, não fosse a audácia da cientificidade, mas o vigor de propor um olhar ao longe, posto que essa autora não fora lá, antes e com tal zelo, o fez de cá, daí que as explicações de meus colegas na sala também foram de alguma maneira lapidadas pelo distanciamento, feito metáfora, porque estava claro que ambos os apresentadores da obra não tinham a menor familiaridade com os detalhes, nem os de cunho mais metodológicos.

Posto que o curso tenha como objetivo que vejamos um pouco da análise antropológica, nem os de cunho mais literários, detalhe magistral na obra de Ruth, essa confluência de falar sobre o que lemos e necessariamente não entendemos, também trouxe um dado novo, o papel do mediador, porque a tarefa do professor, com seus títulos de fora, deixados fora da porta, fez com os arguidores não se envergonhassem, mesmo os que notadamente nem leram, porque a conduta adotada fora a de ajuda na travessia, não a de punir, como se fôramos um rebanho revoltado, isso ficou claro quando fomos ter com os Trobriandeses, porque foi como se lá fôssemos pelos olhos e pelas letras de Bronislaw Malinowski (1976), e pela explicação do professor. Falamos do trabalho de campo e como Malinowski o via: “um trabalho etnográfico só terá valor científico se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica” (MALINOWSKI, 1976, p. 18).

Nesse caso, eu vi como era a preparação do curso, falamos de um trabalho que não foi lá, e agora lemos um que foi lá, ambos tratam dos aspectos da cultura, todavia, para o trabalho de Ruth Benedict a análise se deu como se o método de estudo não fosse necessariamente o estar imerso na cultura, esse emaranhado de proposição de estudo da cultura de alguma forma era também como as apresentações, de uma lado, leitores não muito familiarizados com os temas nem tampouco com essas leituras, mas ainda assim se expondo ao expor os autores nos deram como conta um punhado de frases amedrontadas, de algum modo reticentes, mas a pedagogia das aulas, essa do espanto, também pôde produzir sorrisos e alívio dos apresentantes ao final do seminário, como se a lição de Ruth Benedict de que se a gente, nós ali na classe, procurássemos “compreender outro país, é essencial o estudo qualitativo sistemático dos hábitos e convicções de seu povo”

(BENEDICT, 2009), fosse um conselho que nós mesmos devêssemos saber de nós mesmos.

Mas como as relações entre os que praticam o *kula* ou entre os samurais para nós de algum modo também pode ser um tipo de entendimento apenas parcial, quedamo-nos ao estudo como quem enfrenta um gigante, nesse caso, o livro, até certo ponto árido e insípido, para não dizer intragável, mas ainda assim, há os nexos, como nos disse Franz Boas, entre os métodos de pesquisa e a realidade pesquisada, nesse sentido, fica mais palatável o ideal de Malinowski, de estar dentro, como se a pesquisa fosse feita como participação, aqui posso me lembrar de uma frase de Evans-Pritchard (2011) que fala “como as pessoas que vivem juntas são sempre capazes de exprimir suas relações mútuas numa linguagem de parentesco e como, quando não são de fato parentes, são reconhecidas como equivalentes a tais através da adoção ou de alguma conexão tradicional ou mitológica” (EVANS-PRITCHARD, 2011).

Claro que o contexto dessa fala é o trabalho desse autor junto aos Nuer, mas no âmbito da sala também, porque no dia dessa apresentação, por exemplo, como parte da sala não havia lido, mas mesmo assim tivemos condições de incluir a todos no debate. Como foi sendo um clima de adesão e não de exclusão, as pessoas foram entendendo, mesmo sem ler. Esse lembrete aqui é necessário porque quero argumentar que o desejo da leitura é algo a ser desenvolvido lentamente, especialmente em vista de um entendimento como o que Evans-Pritchard (2011) elabora em *Os Nuer*. Aqui pudemos a partir de nossa leitura, promover o debate com o auxílio do mediador. O professor foi nos dando conta de que o sistema político, o conjunto etário, o lugar social dos membros da tribo, a distribuição de alimentos, os crimes, tudo tinha uma relação intrínseca com os modos de vida, digo, com a criação de gado, de modo que desde a colheita até os períodos de seca e chuva eram compartilhados pelo sistema social. Desse modo, tanto a elaboração da explicação de Evans-Pritchard (2011), quanto de Malinowski, por exemplo, partiam de uma mesma base metodológica, os estudos como quem vive lá, como quem vê.

Ainda assim, entre esses dois autores há diferenças, posto que na explicação de Evans-Pritchard (2011), a atenção se volta ao todo social ao passo que em o *kula*, Malinowski explica o sistema social a partir das trocas havidas. Entretanto as

conversas não foram assim tranquilas na sala, debates, mediação, uns ali caladinhos, observavam, talvez longe, mas os olhos fitos em nós, uma senhora tinha sempre na ponta da língua um comentário. No seminário de Radcliffe-Brown (1973), por essa companheira apresentado, ela mesma não nos disse muito, talvez tenha ficado na superfície da crítica ao funcionalismo. O texto de Radcliffe-Brown (1973) era muito maior que isso, especialmente quanto a metodologia dos estudos comparativos, ou a explicação da função do irmão da mãe, ainda assim, parte da sala tanto ouvia os comentários quanto também se fazia de interessada na hora de suas explicações, no dia de seu seminário.

Mas ao contrário do que parece, a experiência de ter lido assim os textos, nos encontros, porque, como exposição em grupo, mesmo os que não puderam ler, por alguma razão, não foram postos fora dos debates. Desse modo, mesmo que a função do tio não fora algo que cativasse nem tampouco as regras de reciprocidade em o *kula*, mas as pessoas sabiam, como explicou o texto de Ruth Benedict que é preciso um estudo qualitativo sistemático para conhecer o outro, mesmo que no caso, o outro fosse nosso colega ao lado. Nos debates sobre Marcel Mauss (2003) as falas foram acaloradas, especialmente em relação ao que ele explica sobre a dádiva. Para Mauss (2003) a dádiva seria uma tripla obrigação de dar, receber e retribuir. Isso seria anterior aos interesses contratuais e às obrigações legais, por isso afirma uma hipótese imensamente ambiciosa, que permite colocar sob novas perspectivas o debate teórico moderno e as implicações disciplinares em torno do social.

Este debate foi muito bom nas aulas e muito nos pareceu com as regras em o *kula*. Além disso, Mauss (2003) também fala de aspectos significativos da linguagem, nesse momento a sala fica mais ouriçada, as coisas parecem agora ter mais sentido, agora é possível entender minimamente o que os nuer fazem com sua ecologia de criação de gado. Em seguida o mediador nos enleia a todos com as proposições de Claude Lévi-Strauss (1993), como já atravessamos alguns metros de conceitos, alguns pantanosos, outros áridos, outros, ainda, intangíveis, voltamos a nos sentir mais aconchegados, ainda outra vez.

Agora falamos de raça e história, de Claude Lévi-Strauss (1993), para esse autor que versou sobre o campo da antropologia e outros temas, e como ele mesmo

diz, há a necessidade de preservar a diversidade das culturas, mesmo que em face da constante uniformização essa tentativa sempre se dá por via das instituições internacionais (LEVI-STRAUSS, 1993, p.366). Faço uma paráfrase do que diz esse autor, porque e a partir desse ponto começo uma imbricação aos estudos que eu mesmo venho me empenhando, o da educação indígena, de um lado, percebi nas aulas, como anda de um lado, as teorias antropológicas e de outro, as pessoas. “Recusamos admitir o próprio fato da diversidade cultural, preferimos lançar fora da cultura, na natureza, tudo que não se conforma à norma sobre a qual se vive”. (LEVI-STRAUSS, 1993, p. 334).

Nesse ponto em especial passo a incluir as leituras de Clifford Geertz (1989), *A interpretação das culturas*, quando esse autor critica o ideário de laboratório natural, porque o que a mim me parece, nesse momento, é que os trabalhos em antropologia, ou nas ciências sociais de forma geral, é que procuram comprovar ou discutir, no máximo, os postulados, mas não há um compromisso com as pessoas estudadas. Nisso faço nova referência ao Geertz (2009), agora em *O antropólogo como autor*, porque esse autor assinala esse liame entre o estar científico e ser da linguagem, que, como tal, passa a dar sentido ao que foi visto pelo antropólogo, e esse dar a conhecer aos demais leitores, mas bem, faço essas referências porque sinto que o debate antropológico de forma geral, ainda encontra-se imbuído de se fazer legítimo como uma ciência dura, e deixa de lado, por isso mesmo, as pessoas com as quais se legitima.

No caso da educação, há pouquíssimo diálogo entre antropólogos e educadores, sendo que como nos foi dado a conhecer, pelo painel dos autores discutidos nos seminários e nas explanações do mediador. Temos um mosaico de pressuposições e de propostas, tanto do começo da afirmação do método como das discussões perpassadas pelo estruturalismo de Claude Lévi-Strauss (1993), mas em todos os casos, temos um certo viés de análise que o eu que olha, olha sempre um outro, que como é visto e explicado por esse outro, tem seu mundo também explicitado nos termos daquele que enuncia. Nesse caso, penso que para a educação, notadamente uma forma de reprodução da perspectiva desse que enuncia, seria preciso um debate mais intrínseco entre esses polos. De um lado, há de se reconhecer que mesmo sendo de origem colonialista, paradoxalmente, a antropologia parece que consegue rever suas propostas, como vimos na crítica de

Geertz ao passo que de outro, o da educação, os pedagogos, mais precisamente os que se autodenominam educadores, tendem a insistir que a educação escolar pode ser uma via da e para a emancipação.

Trago aqui essas meditações porque nem quero elevar a antropologia e nem desconsiderar a educação quando falo de educação indígena, ainda mais como falo aqui, de minha experiência com essas leituras. Pelo que sinto agora, passado esse curso, é que na compreensão da história da antropologia, por assim dizer, posso também compreender os empreendimentos feitos à guisa de um entendimento do outro, ao passo que nas teorias de educação, não raro, se percebe uma tentativa de educar o outro, mesmo quando falamos de uma antropologia da educação, mas em todo caso, percebo que há mais distancias que aproximações.

Mas quando estava nas aulas numa universidade no estado de São Paulo, percebi um fosso imenso das condições de meu local de trabalho, uma universidade no norte do Brasil. O acesso aos professores com melhor formação, acesso a cinemas, debates, livros e bibliotecas, me deram um panorama da noção de centro de periferia de que vou falar aqui na seção seguinte. A universidade europeia ainda é o centro juntamente com a universidade norte americana. Claro que quando falo aqui em universidade, uso o senso genérico do termo, porque mesmo em São Paulo há instituições bem aquém das que estão nos rincões do Brasil.

Mas não posso deixar de anotar que como tentei mostrar ao narrar um pouco de minha história, é um périplo imenso um ente vindo das lonjuras mais inóspitas desse país ter acesso aos debates que são restritos e oferecidos nos centros que estão no centro. Por isso, é comum um discurso, contra o qual luto, de que os que conseguem furar essas barreiras são vencedores. Ora aqui está um discurso de aviltamento tanto da luta pessoal de quem teve de vencer tudo, inclusive a fome, para ter acesso a um direito que, de outro modo, deveria estar ao alcance das mãos.

É com essas conjecturas que parto para o tema da origem da universidade. Eu resolvi não deixar esse assunto de fora porque eu falo da vida dos estudantes, assim com falo da minha também, dentro da perspectiva do ingresso deles no ensino superior. E o faço isso aqui porque também estou na universidade tanto como estudante, o eu que escreve esse texto, quanto trabalhador dessa instituição. Por isso, em especial, percebo que estou duplamente atravessado nesse texto,

também por isso chamei essa parte do texto de travessia. Venho atravessando e sendo atravessado o discurso da educação escolar desde os meus primeiros tempos de escola, ainda menino lá no Natal. Quando eu estava escrevendo a minha história, que já venho de muito com pequenos escritos sobre minha trajetória, pude sentir mais de perto como se sentem, não apenas de ouvir, de ver, mas de ter eu mesmo uma história parecida. Ter de sair de casa, ir para uma cidade distante, morar longe da roça, das comidas, do rio, do pôr do sol, do canto dos passarinhos, tudo isso me fez sofrer como se a saudade de ir para longe fosse mais forte que a distância.

Também não quero desconsiderar o fato de que mesmo contraditória e carregada de valores classistas, a universidade ainda é um espaço de possibilidades. Digo possibilidades porque ainda que parte dos recursos e financiamentos esteja nos cursos elitizados, é possível sob certas condições se insurgir contra o coro dos contentes, se opor aos rumos das coisas no mundo atual. Talvez a universidade ainda seja uma das poucas instituições em que se pode fazer bradar vozes dissonantes. Mas deixo essa conversa para mais tarde, não vou me adiantar agora.

Na origem da universidade também houve deslocamento de estudantes de uma região para outra, todavia as dimensões da Europa, ainda que no contexto de transporte da Idade Média, não se compara às lonjuras que os estudantes indígenas tem de se locomover para ir aos estudos universitários. Isso eu percebi que independe se a política é de cotas, como no caso da UFT, ou se é projeto de cursos específicos, como no caso da UNEMAT. Em ambos os casos os estudantes tem de ficar longe de casa, pelo curso todo, com períodos de férias, ou dois meses quando é curso ofertado em módulos.

3 DA MEMÓRIA DE NÓS MESMOS

Em Tudo quanto Olhei Fiquei em Parte

*Tudo que cessa é morte, e a morte é nossa
Se é para nós que cessa. Aquele arbusto
Fenece, e vai com ele
Parte da minha vida.*

*Em tudo quanto olhei fiquei em parte.
Com tudo quanto vi, se passa, passo,
Nem distingue a memória
Do que vi do que fui.*

Ricardo Reis, in "Odes"

Heterónimo de Fernando Pessoa

Aqui nessa parte do texto ingresso nas minhas vivências pessoais com os estudantes indígenas da UFT. Vou falar de como interagir com eles, das conversas que mantenho com eles e da viagem que fiz em abril de 2012. Não posso ser, aqui nesse texto, linear porque vou falando das memórias e histórias que ouvi, das coisas que vi, dos sentimentos que tive. Também explicito que escrevo depois de ter vivido, então, para mim mesmo agora o ato da escrita é uma memória daquilo que vivenciei.

Não tive como não me imiscuir na tessitura do texto, uma vez que eu também me via nas coisas narradas pelos estudantes, me enxergava nas histórias vividas e com isso também me aproximava ainda mais das coisas que ouvia. O texto é um construto que dirige a um eu-leitor, que como tal vai passar a ver, sentir, as emoções que aqui escrevo, porque tanto escrevo como quem viveu mas também como que estive com quem viveu a memória narrada.

Trago aqui também uma leitura de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) que em muito me ajudou, *A Árvore do conhecimento*. Nesse livro há vários temas sobre como se dá a noção de conhecimento, a partir de uma noção crítica da biologia. Maturana e Varela são incisivos quando tratam da relação entre o que a o

observador e o que é observado, sendo que em especial nas vivências humanas que não podem se dá como tal sem que exista um impacto nas partes.

O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer "objetivamente" o mundo e, portanto, independente daquele(s) que faz a descrição de tal atividade. Não é possível conhecer "objetivamente" fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido (MATURANA e VARELA, 1995. p. 17).

Quando li o livro de Leonard Mlodinow (2013), *Subliminar*, me senti muito perto de algumas coisas que eu já houvera pensado, em especial sobre a maneira como nos lembramos das coisas. Por isso gostei sobremaneira do capítulo 3. O autor enfatiza que ainda persiste em nós a ideia de que a memória é como um disco rígido de computador. Essa é uma boa provocação porque vai ao cerne da maneira como tentamos explicar o que lembramos. Todavia, é possível que nem nos lembremos de todos os detalhes e mais, que ao percebermos que não lembramos podemos inventar os detalhes para preencher as lacunas de nossa lembrança (MLODINOW, 2013, p. 75). Além disso, passamos a acreditar que de fato os detalhes inventados são verdadeiros.

Um outro argumento importante é o de que quando dizemos que vemos um objeto, por exemplo uma cadeira, como está no livro (MLODINOW, 2013, p. 57), estamos dizendo que fora elaborado um modelo mental de cadeira que por isso mesmo se torna compreensível. Isso, reforça o autor, somente acontece porque percebemos o mundo de forma indireta, a partir de nossos sentidos.

O impacto dessa leitura em minhas considerações fora imenso. Logo no início do livro fiquei apreensivo porque julguei que seria uma leitura de cunho mais auto-ajuda. Qual não foi minha surpresa! Livro escrito como se uma aula fosse, com clareza, interligando assuntos, fazendo retomadas, os capítulos com uma sequência propositadamente encadeada.

Quando da leitura, observei os exercícios que o autor ia propondo na leitura, os exemplos havidos nas pesquisas ou em erros de testemunhos. Esses argumentos explicitados nos exemplos tornam mais acessíveis as ideias desenvolvidas no livro.

Assim como a memória é um tema oblíquo também o é a percepção que temos das coisas. A maneira como as coisas são percebidas por aquilo que consideramos consciente é muitas vezes um trabalho de mente inconsciente. É como se a mente inconsciente produzisse uma distinção entre diferentes nuances e diferenças e entregasse à nossa percepção um quadro mais nítido das coisas (MLODINOW, 2013, p. 176).

Esse quadro de percepção que temos tão logo caminha para o estereótipo surge o preconceito, por isso, alerta o autor, é preciso uma interação mais densa para superar a visão imediata com a qual se faz o preconceito. “Pois os traços que atribuímos às categorias [cor, credo, bonito, feio] são produto não só das suposições da sociedade como da nossa própria experiência” (MLODINOW, 2013, p. 190).

Eu gosto de lembrar minha infância. Para mim fora um período de minha vida cheio de alegria. Morava na roça, ou no campo, como dizem, e minha percepção das coisas era mediada por um intenso contato com o Rio São Martin, um pequeno rio que deságua no Rio Araguaia. Minha casa ficava no Município de Araguatins – TO, no distrito de Natal. Eu não nasci nesse lugar, mas quando meus pais chegaram por lá eu era ainda um bebê de colo. Vivi até aos 10 anos de idade numa vila, chamada Natal.

Um certo dia, em setembro de 2007, volto ao Natal, depois de anos sem ter ido por lá, escrevo um texto sobre a minha visita, como já coloquei no início desse texto, com o título de *As mesmas coisas*. Nesse texto, feito logo em seguida a minha estada, tento recompor um quadro do que vi, no ato de minha passagem, em 2007, com as lembranças que eu tinha de minha vivência. Por isso, em especial, esse livro me tocou muito, porque como reforça o autor, participamos de um elaborado quadro de comunicação não verbal e isso nos ajuda muito no processo de significação do mundo e das coisas, dos sentimentos e sensações (MLODINOW, 2013, p. 142).

E foi exatamente parte dessa comunicação não verbal que também me motivou a escrever esse texto: o olhar das pessoas com as quais convivi na minha infância. O modo como me olhavam, a inquietude de seus dedos, de suas pernas, as minhas próprias pálpebras quando via as casinhas antigas, meus ouvidos quando ouviam os velhos, meu nariz ao cheiro do azeite de coco babaçu, tudo isso me trouxe de novo um tempo ido.

A minha trajetória de vida, o meu percurso são, para mim mesmo, improváveis. Desde a minha infância na vila Natal até minha estada em São Paulo, por ocasião do doutorado. Nisso tudo vejo como as impossibilidades foram sendo desconstruídas pela leveza da vida e das pessoas que me deram alguma chance. Nessa estrada que tenho andado nesses anos todos o que mais me arrefeceu do imenso cansaço além da memória dos meus foi o abraço dos que me deram comida e acolhimento.

A importância da trajetória de vida nas decisões que tomamos na vida foi algo que fui tomando ciência aos poucos. Não estou afirmando, com isso, que há determinações nos caminhos pelos quais percorremos. Ainda assim, pude perceber que a construção, a feitura em si, de um trajeto é feito de elementos, acontecimentos, acasos, pessoas e que todas essas coisas juntas compõem a vereda que percorremos e que somente nos damos conta desse conjunto quando já passamos uma parte do caminho. No ato mesmo de viver não dá tempo de perceber a composição da trajetória da vida que estamos vivendo.

Quando escrevo estas linhas, delinheiro em mim um tipo de memória, como enfatiza Mlodinow (2013). Para esse autor a maneira como lembro, como torno a reviver, também interfere na lembrança de que me lembro. Por isso, reitero, estas linhas são também compostas de uma série de emotividades com as quais tanto revivo quanto tenho ciência de que foram importantes na feitura de minha vida.

Escrever a partir do pressuposto da memória, das emoções vividas é tom que quero destacar nas argumentações contidas nesse texto. Vou partir de mim, de minhas vivências, de minha trajetória para ouvir a história dos estudantes indígenas. Não quero com isso escrever sobre equivalências, nem tampouco me apegar às diferenças, antes quero tomar a memória como composição como fio condutor para o entendimento das histórias de vida. Todavia, não tomo a memória aqui como categoria rígida, antes, tento fazer uma interlocução entre as lembranças dos estudantes indígenas e as narrativas da vida na universidade. Tomo também a minha própria experiência como estudante que desde a educação básica esteve longe de casa.

Num artigo de Flávio Silveira (2011) intitulado *Trajetoórias pessoais e as paisagens do possível: percurso, memória e narração* há um debate muito pertinente

sobre a posição da etnografia, evidentemente, do etnógrafo como um ente que narra, a um eu-leitor, a experiência de ouvir as histórias de vida das pessoas com as quais houvera trabalhado. “Ora é a presença do narrador como *si-mesmo* e como outro, ou ainda, na co-presença do si e do outro que emerge a inteligência narrativa autobiográfica como possibilidade de ser na *mesmidade*, enquanto concordância, e na *ipseidade* como um vir a ser” (SILVEIRA, 2011, p. 43). Isso significa dizer que a dialética do personagem é a do si mesmo como um outro. Daí que falar acerca do si mesmo é tocar no tema da *outridade* e, conseqüentemente, na distância presente na relação ao mesmo e ao outro. “A questão sempre é aquela que toca a problemática do Outro, uma vez que o si narrativo emerge sob a forma de um jogo discursivo onde o si revela-se outrem, mesmo quando estamos na esfera de uma grafia da vida” (SILVEIRA, 2011, p. 43)

Beatriz Sarlo cujo livro é *Tempo Passado: Cultura da memória e guinada subjetiva* diz que a narrativa inscreve um tempo distinto e que a cada vez que se narra se tem outro tempo, sucessivamente. A coisa narrada se inaugura a cada vez que narra. Por isso, diz a autora, a “narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar” (SARLO, 2007, p. 24-25).

Além disso, Maurice Halbwachs (2003), em seu livro *Memória coletiva*, diz que o homem só possa ter memória de seu passado porque é um ser social, e como ser social pertence a um grupo social. Nesse sentido, a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva. Todavia, esse ponto de vista varia de acordo com o sentimento de realidade, necessariamente dado pelo lugar que o indivíduo ocupa dentro do quadro das relações sociais. Daí que os quadros sociais constituídos a partir da memória do grupo social que fundamentam as referências dos indivíduos.

É nesse sentido que a memória individual, portanto, é dependente, do lugar de onde se narra as lembranças. O caráter relativo da memória também vai ser congruente com a ideia da memória como uma reconstrução do passado. Outro aspecto fundamental da memória individual e coletiva é o foco na vida em sociedade, na memória que foi vivida e por isso mesmo construída nas experiências

dos indivíduos que estão inseridos em grupos sociais. Diz o autor que talvez seja mesmo possível admitir que muitas lembranças reapareçam porque os outros nos fazem recordá-las. Por isso, “também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e víamos, que vemos, ainda agora no momento em que lembramos” (HALBWACHS, 2003, p. 41).

Para dar corpo ao meu texto, além de não ser linear e nem cronológico, vou correr o risco de que fala Clifford Geertz (2009). Num livro intitulado *Obras e vidas: o antropólogo como autor*, Geertz analisa as obras de autores do quilate de Levis-Strauss, Ruth Benedict para discutir o papel da escrita no trabalho antropológico. Escrever um texto que seja lido também pela forma, pelo prazer da leitura faz com que o texto seja visto quase como literatura, como que confeccionado pelas artimanhas da linguagem.

Para Geertz há “riscos em se considerar a vocação antropológica como sendo (...) uma vocação literária” (GEERTZ, 2009, p. 185). Mas para escrever também é preciso escutar as palavras, para isso, como reforça Geertz, vale a pena correr esse risco não somente porque algumas questões centrais giram em torno dos jogos da linguagem que optamos entrar. Mas, sobretudo porque há um modo de ser da palavra narrada que diz muito mais que o assunto narrado. O papel da escrita é crucial no ofício etnográfico (GEERTZ, 2009, p. 15), porque há uma constituição da função-autor, o que não é necessariamente algo fácil no fazer etnográfico.

Faço essas considerações porque a escrita já é em si uma feitura que exige um certo grau de imanência, ainda mais quando se escreve sobre o que se ouve, o que se sente, o que se vê quando se convive com as pessoas. Quando essas pessoas falam de suas memórias, de suas expectativas, de suas intimidades é aí que entra o papel da linguagem no fazer da narrativa que será apresentada em forma de texto.

Além do fato de que a palavra é vital para a escrita, há ainda o tom com o qual a escrita será elaborada. Para isso, a função do autor, agora também um autor que narra, perpassa por isso mesmo a ato de narrar. Walter Benjamin (1987) diz que a “experiência que passa de pessoa a pessoas é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se

distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Além disso, é preciso não se deixar levar pela explicação fácil, porque metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1987, p. 203). Quando escuto as histórias ou presto atenção a um fato narrado estou compartilhando um modo de ser no mundo, por isso que Benjamin (1987) enfatiza a necessidade da narrativa não sucumbir ao projeto da informatividade. Para ele a informação só tem valor porque é novidade, já as histórias, por serem narradas, podem ser contadas continuamente, porque nelas se manifestam também uma forma artesanal e comunicação (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A memória é a mais épica de todas as faculdades, diz Benjamin (1987), talvez por isso, para escrever sobre as lembranças, sobre como as pessoas contam o que lembram é preciso ter em mente que a escrita tem um papel decisivo para contar aquilo que é contado.

A casa, o lugar, o terreiro, as plantas, as pessoas, o rio, os sons, trouxe aos estudantes indígenas, conforme pude notar explicitamente, uma alegria que se materializava num riso fácil, numa expressão alegre do rosto. Gaston Bachelard (2005) em *A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria* enfatiza o papel da casa como sendo uma evocação da memória. Por isso, ir ter com os estudantes indígenas em suas casas, mesmo que por escassos momentos, significa dar importância ao que importa para eles. “Por conseguinte, todos os abrigos, todos os refúgios, todos os aposentos têm valores oníricos consoantes. Já não é em sua positividade que a casa é verdadeiramente “vívica”, não é somente no momento presente que reconhecemos seus benefícios. Os verdadeiros bem-estares têm um passado” (BACHELARD, 2005, p. 25).

Parte da trajetória vivida por estes estudantes é constituída de eventos não materiais, isto é, há uma forte presença da memória afetiva, em especial da casa, na constituição de valores e de sonhos. Evidentemente não falo aqui de casa num sentido de arquitetura, com paredes e tudo mais, evidencio que a casa aqui reiterada está para lugar da memória, o aconchego do acolhimento. A esse respeito Bachelard diz que “é graças à casa que um grande número de nossas lembranças

estão guardadas (...). A eles regressamos durante toda a vida, em nossos devaneios (BACHELARD, 2005, p. 26).

No desenho inicial deste texto está um projeto que começou assim que cheguei para trabalhar na UFT, em 2006. A esse respeito já escrevi na minha dissertação, que defendi em 2011 (CASTORINO, 2011). Na dissertação conto um pouco de como tomei parte na política de ingresso para estudantes indígenas na UFT. Por isso que eu assinalo aqui que esse texto é fruto de um projeto que me acompanha já faz algum tempo. Por isso, especialmente, vou reescrever alguns tópicos de minha primeira escrita porque para os objetivos da dissertação parte dos argumentos que propus, por exemplo, sobre a origem da universidade precisam ser discutidos agora com o foco mais direto na forma e no conteúdo.

Como na minha dissertação meu foco estava mais sobre o ingresso dos estudantes indígenas agora me volto mais para as trajetórias pessoais desses estudantes. Evidentemente desde 2006 já houve alguns formados, outros ingressaram e por isso não posso, adiantando desde logo, fazer um texto sobre todos os estudantes que ingressaram na Universidade desde então.

Para isso, vou tomar alguns estudantes com os quais mantive contato e desenvolvemos conversas afáveis. Não estabeleci nenhum critério de escolha. Como fui construindo uma interação degrau a degrau com os estudantes indígenas fui me aproximando com certa leveza e de certa forma há uma forma horizontal de conversas. Para isso, como explico na dissertação (CASTORINO, 2011), além das inúmeras conversas havidas no Grupo de Trabalho Indígena (GTI) ou nos corredores do Campus da Universidade, em Palmas ou nos demais Campi, fui também convidado por eles para algumas festividades nas aldeias.

Desde que cheguei ao GTI observei que havia muitas maneiras de perceber como a entrada dos estudantes indígenas na Universidade era carregada de sentidos e de como esses sentidos perpassavam tanto a vida de cada um como também os guiava para um futuro pós universidade. Uma das possibilidades de entender os sentidos da presença indígena na UFT era também observar como tinha sido a trajetória de vida até ali. Tarefa não muito fácil.

Primeiro porque para falar de como chegaram à Universidade envolviam outras narrativas e para algumas dessas caminhadas as palavras seriam mais difíceis. Segundo porque essa consciência de estar na Universidade não é de todo algo valorado como pode ser para um estudante não indígena. Em face disso, optei por ouvir com mais reserva algumas pessoas com as quais fui desenvolvendo um convívio mais próximo.

Como o universo de estudantes indígenas matriculados na UFT é relativamente pequeno, tendo em vista os demais estudantes, atualmente em torno de 100, consegui falar com a maioria, todavia mantive conversas mais intensas e mais aprofundadas com 10 estudantes.

Eugi, Karajá-Xambioá, formada em Pedagogia e estudante de Direito; Adriano e Avanilson, irmãos Karajá-Xambioá; Paulo André, Karajá, estudante de Direito; Cassiano, Apinajé, formado em Pedagogia; Manuel, Xerente, estudante de Comunicação Social; Antonio, Krahô, estudantes de Letras; Narubia, Karajá, estudante de Direito; Vanicleison, Karajá-Xambioá, estudante de Ciências Contábeis e Maira, Tapuia, estudante de Medicina.

Nas conversas que mantivemos, com alguns mantenho mesmo depois de terem saído da Universidade depois de formados, o foco estava em temas diversos. Falamos de como é difícil estar na Universidade e longe da família, falamos da precariedade das condições de estadia e alimentação em quase todos os campi da UFT em que há estudantes indígenas matriculados, falamos de luta política, tanto dentro como fora da universidade. Todavia, fui percebendo com essas conversas que para alguns estudantes, em particular as mulheres havia mais coisas silenciadas naquilo fora revelado nas falas em grupo.

Faço questão aqui de ressaltar que na universidade, e não somente na UFT, é claro, há um certo descaso com as diferenças, é como se o aluno ideal fosse sempre igual, que entendesse igualmente, que respondesse igualmente as perguntas, que igualmente se comportasse. Cito uma vez mais Humberto Maturana e Francisco Varela porque como ele fala

Se diante da diferença com o outro geralmente reagimos selando o valor, o significado de tal diferença, com o estigma de uma divergência cultural (ou pessoal) que revela uma incompatibilidade de fundo que não estamos

dispostos a rever, nunca atingiremos uma convivência criativa e sempre estaremos generalizando o rancor, que se transforma num agressivo controle ou numa submissão hipócrita (MATURANA e VARELA, 1995, p. 24).

Desde a escola básica, para a maioria dos estudantes indígenas, cursada na aldeia, até os dilemas familiares, os assuntos estavam carregados de um peso porque eram, ao mesmo tempo, responsabilidades e expectativas. Chegar ao ensino superior é inegável que traz em si um discurso ambíguo, e isso eles sentiam impactar nas suas vidas. Essa ambiguidade está muito ligada ao fato de que no mesmo tempo que se ingressa num mundo de possibilidades, efetivas ou não, se percebe, por exemplo, o imenso fosso que os separa dos demais estudantes.

A noção dessa desigualdade é um detalhe que desequilibra a alguns, especialmente porque mesmo que exista a política de ingresso, algum tipo de assistência, a comunidade universitária, alunos, técnicos e professores ainda é demasiadamente preconceituosa e por isso, também, o convívio no ambiente universitário tende a ser ainda mais doloroso.

Além disso, detalhes da vida e da trajetória individual representam um papel importante na maneira como os estudantes percebem-se na universidade. Para muitos, a noção de profissão, tal como é proposto no meio acadêmico, é tão distante quanto pode ser o conceito de ciência ou metodologia de pesquisa.

Por isso, minha proposta nesse texto é escrever sobre as narratividades desses estudantes a partir do que eles contam sobre si mesmos e sobre os caminhos por eles percorridos. Para isso, fiz um caminho inverso, não só porque vou partir de mim e de minha história, mas como também a maneira de contar, de reviver a memória. Assim como explica Mlodinow (2013), a memória não é um arquivo de computador, não tomei as narrativas nem como lineares, nem tampouco expressei valoração aos fatos narrados.

Meu intento com isso é observar como uma política de ingresso, como é o caso das cotas, que tende a tomar as pessoas como dados estatísticos, e por isso ignora deliberadamente uma multiplicidade de vivências, de necessidades e de oportunidades. Estudante indígena na universidade, para os que burocraticamente

desenham as ações afirmativas ou outras políticas de ingresso, é a meta a ser atingida. Se há a vaga, tem de ser preenchida, quem a preenche, interessa pouco.

Esse texto conta ainda com uma vivência minha na Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Estadual de Mato Grosso . Estive em dois momentos diferentes para ministrar uma disciplina no Curso de Pedagogia Intercultural. Uma estada foi em Julho de 2013 e a outra em Janeiro de 2014. Trago, portanto, um relato dessa experiência à luz do que persigo nesse texto: a memória dos estudantes, as narrativas e as trajetórias de vida.

Na UNEMAT a configuração da oferta do curso é distinta das políticas de ação afirmativa por cotas. Existe um curso específico para os estudantes indígenas, que tem encontros de um mês a cada semestre. Por isso, não tenho a intenção de comparar as políticas, em si, antes tenho interesse em observar como, em ambos os casos, as narrativas se aproximam e se distanciam.

Na experiência da UNEMAT também mantive contato com todos os estudantes da classe, ao todo são 42. Todavia, tive a oportunidade de ouvir com mais atenção, especialmente porque fui convidado a isso, a narrativa do Sandro, Bororo; da Saturnina, Chiquitano; do Lázaro, Xavante; da Beatriz, Cinta Larga.

Em seguida, discuto alguns temas que depreendi das conversas, não porque era comum entre todos, mas porque são temas centrais tanto do discurso da universidade quanto do contexto social e político da época em que vivemos. Por exemplo, a temática ensino-aprendizagem percebi que é um assunto da maior importância, porque de um lado, as políticas de ingresso, seja por cotas, seja por turmas específicas, não dão conta da diversidade dos processos próprios de ensino e aprendizagem. Com isso, não raro, há uma frouxidão nos métodos de ensino (quando se tem em vista ao que é aplicado os demais estudantes) e uma pedagogia que beira ao paternalismo.

4 NÓS SOMOS OS OUTROS

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

Sou pólen sem inseto

*Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas"

A interação com estudantes que encontrei nesses anos em que estou convivendo com eles, mostram-me como é preciso ter um olhar demorado, um ouvido calmo. No convívio com os estudantes indígenas tanto no ambiente universitário quanto nas viagens que fiz a algumas aldeias ou mesmo nas horas que passamos conversando nas casas de estudante ou nas moradias coletivas deles fui compreendendo mais um pouco a perspectiva deles. Toda a minha interação com os estudantes indígenas da UFT foi também se delineando com as leituras que eu fazendo (e faço até hoje) sobre alguns temas, entre os quais, o da negação do Outro. Não por acaso, nessa seção do texto trago as palavras NÓS e OUTROS como uma tentativa de escrever um texto em que a posição de um NÓS não seja o referente de um OUTROS.

Desde que li Miguel Arroyo, *Outros sujeitos, outras pedagogias* venho me atendo a esse fato, o de que é comum nas teorias pedagógicas e por isso mesmo nas práticas educativas, ter nos OUTROS, os pobres, os excluídos, os

marginalizados, os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas o alvo de uma educação que emana de desse NÓS. Arroyo diz que:

A teoria educativa, as pedagogias se tem recusado a repensar-se como uma produção articulada a esses mecanismos sacrificiais da humanidade dos Outros para afirmar o Nós como a síntese da humanidade e dos processos de humanização (...) Há uma visão linear desses processos nas diversas concepções. As pedagogias formadoras são pensadas a partir de um ponto zero de formação, de de-formação, des-humanidade, para ir conduzindo os Outros a níveis graduais de humanização, formação, desenvolvimento, aprendizagem como humanos, civilizados, culturais, éticos, tendo como referente o Nós humanos, civilizados, culturais, éticos (ARROYO, 2012. p. 55).

Anoto aqui essa passagem do texto de Miguel Arroyo para enfatizar que mesmo numa simples interação, como a que tenho com os estudantes indígenas na UFT, se não tiver um certo cuidado, poderá ser feita com o viés hierárquico. Por isso, além de ter lido esse texto, como também outros, é verdade, sempre tentei pensar e repensar os lugares que ocupamos, eu como pessoa que trabalho e pesquiso na UFT e os estudantes como pessoas que estudam e dão sentido ao fazer do trabalho acadêmico, porque como alunos são também razão de ser da universidade. Depois desse breve, e alertador, preâmbulo, passa a narrar a minha viagem e minha vivência com alguns estudantes.

Fiz uma viagem ao Povo Karajá-Xambioá, Krahô, Apinajé, Xerente, Javaé e Karajá, no mês de abril de 2012. Essa Viagem aconteceu da seguinte maneira: a) consegui autorização para dirigir a camionete do Mestrado em Ciências do Ambiente, com anuência da professora Adriana Malvásio, coordenadora do programa de Ciências do Ambiente; b) fiz contatos com alguns estudantes que poderia ser companhias de viagem e poderiam me ajudar nas conversas com algumas pessoas da aldeia; c) na viagem para o Povo Javaé e Karajá, tive a companhia memorável de Paulo André, estudante indígena Karajá; d) na viagem que fiz para o Povo Karajá-Xambioá, Krahô e Apinajé contem com a presença de Adriano, estudante indígena Karajá-Xambioá, para ir ao Povo Xerente, contei com a gentil colaboração de Manuel, estudante indígena Xerente.

A minha vivência com os estudantes indígenas na Universidade também é um fator de aproximação. Todos sabem de minha proposta de trabalho. Acompanham

os debates, estiveram na minha defesa de dissertação, participam das reuniões que faço para conversar sobre as políticas de ingresso, permanência na universidade, entre outros temas.

Partindo dessa convivência é que conversei com eles sobre a possibilidade de ir a algumas aldeias, em especial aquelas em que tinham menos estudantes na universidade, o caso mais particular do povo Krahô. Também eu tinha objetivos mais centrados na minha proposta que desenvolvo aqui nesse texto: conhecer a trajetória dos estudantes indígenas; ouvir suas histórias; conviver com suas lembranças e memórias.

Nas aldeias fui recebido com muito gosto, comi com as famílias dos estudantes, o banho no rio, deitei em minha rede, meninas e meninos correm para e para cá, há um certo afastamento. Quando estivemos no Povo Krahô, ficamos por lá só alguns dias, mas pudemos escutar estórias durante a noite, vendo estrelas; ouvíamos estórias de como era a origem do milho, das plantas e das batatas. Na madrugada, um cantador erguia sua voz na densa noite, cantava como se fosse se transplantar dali para outros planos; sua voz, seu canto, sua melodia evocava um tipo de transcendência que somente ali era possível.

A maneira como fui sendo atravessado pelas narrativas de cada um desses estudantes ia também compondo a minha história de estudante, ia resignificando minha trajetória de vida. Quando estive na aldeia Manuela Alves, no povo Krahô, acompanhando o Antonio, na pequena visita dele para ver sua filha, recém-nascida, percebi como a luta diária para que ele se mantivesse no campus da universidade era quase descomunal.

Antonio estuda em Araguaína, cursa Letras e é um dos únicos do povo Krahô que está na universidade. Na estrada de ida de Araguaína para Itacajá, município que fica próximo da aldeia Manual Alves, pudemos conversar bastante. De Araguaína até Barra do Ouro, às margens do Rio Tocantins a estrada tem asfalto, ruim e sem conservação, mas a estrada recorta paisagens lindas. De Barra do Ouro até Itacajá é um longo trecho de uma estrada de chão, ainda assim é o traçado da BR 010. Estrada esquecida como o vilarejo que está às margens dessa rodovia federal. Mas do outro lado, na parte oeste do município de Itacajá, os sojicultores plantam a monocultura que margeia o cerrado dos Krahô.

Saímos de Araguaína por volta das 07 da manhã, já era perto de 01 hora da tarde quando chegamos a um pequeno restaurante para um almoço, em Itacajá. Esta é uma cidadezinha pequena, desprovida de toda e qualquer infraestrutura estatal. Todavia, como eu disse, na parte oeste do município, já se vê as imensas plantações de soja que devoram o cerrado. Depois do almoço rumamos para a casa de Antonio. Sua mãe nos recebeu com muito boa acolhida, descansamos um pouco, depois fomos comer batata assada debaixo de uns pés de manga. A casa tem sempre as portas abertas, a palhoça do fundo é a cozinha, o fogão é uma trempe, para cozinhar batata, e um fogão à lenha que se faz o beiju, há um jirau para lavar as vasilhas, a água disposta numa bacia grande, que é repostada com água da fonte, muita sombra, muitas árvores. A casa tem um quintal enorme, não há muros na aldeia, nem cercas.

A filha de Antonio fica aos cuidados da mãe, que por isso mesmo, está na casa da mãe dela, a sogra de Antonio, enquanto durar o período de resguardo. A casa da sogra de Antonio fica do outro lado aldeia. A aldeia é um grande círculo, não tem ruas como uma vila, de modo que todas as casas ficam de frente uma para outra, no centro aldeia fica um imenso terreiro, local de festas, brincadeiras, cantorias. Mais ao final da tarde, fui ter na escola, conversei com professores, visitei o posto de saúde.

A escola, digo o prédio, é desolador, paredes mal conservadas, telhas quebradas, todavia é no posto de saúde que há ainda mais desolação, não tem portas, a pia tá quebrada, os armários todos enferrujados, salas com infiltrações, mas tem placas com dizeres e brasões do Estado do Tocantins. A comprovação material do abandono que o estado, como ente responsável, relega aos povos indígenas chega a ser nauseante. A escola e o posto de saúde ficam na parte leste da aldeia, justamente próximo ao caminho da fonte.

Mas ao fim da tarde teve futebol. O campo fica na parte nordeste da aldeia, numa área de cerrado que fica imediatamente ao fundo das casas. Nessa hora do jogo tinham no terreiro do centro da aldeia algumas mulheres sentadas, a vida um pouco lenta, como que a pressa ali fosse mesmo do vento em contenda com algumas folhas. No caminho da fonte, um vai e vem de gente, o rio é um local de compartilhamento, lá todos tomam banho, lavam as roupas, crianças brincam. A água é limpinha, as tábuas são dispostas ao longo da margem, a água rasa,

crianças bem pequenas passam tempo ali, todos banham juntos, riem, como se a água fosse um portal mágico pelo qual todos costumam passar.

Quando fora a noite, comemos beiju com carne seca assada na brasa, na casa da mãe de Antonio. Depois ficamos num banco de madeira, sentados, um silêncio quebrado apenas pelos grilos e o barulho de alguns meninos. Não há energia elétrica na Aldeia Manoel Alves e isso permite que a gente sinta o mundo ali sem a mediação da televisão, nem a claridade insistente das lâmpadas da rede de iluminação.

A lamparina dá uma luz quase soturna, lânguida, frágil, mas que não perturba a retina. Depois de um silêncio coletivo, a irmã de Antonio começa nos contar imensas histórias. Na boca dela as palavras tomavam uma forma tão mágica, o molde da narrativa fazia com que o tempo evaporasse, e como que num passe, todos nós ali, os ouvintes, estávamos de novo num tempo fora da lógica de nosso presente. Num tempo em que os bichos falavam, as plantas tinham alma, o cerrado era povoado por tantos significados. Naquele tempo, dizia, a roça de batata era certeza de colheita com festa para agradecer os donos das batatas. Tinha o dono das águas, para quem a gente tinha de pedir licença para pegar água, ela explicava.

Quando agora escrevo sobre essas vivências posso ter em alguma medida a vida e a história de Antonio. Na estrada, quando íamos de Araguaína, o Antonio Krahô, Adriano Karajá-Xambioá e eu, ele, Antonio, nos falou de como fora sua ida para o curso de Letras. Fizera sua inscrição, na Diretoria e Ensino da Secretaria de Educação – SEDUC, em Itacajá. A SEDUC viabilizou a ida para fazer a prova do vestibular. Ele acentuou que nada sabia sobre como seria o vestibular. Mas como o curso de Letras não é um curso com muita concorrência, Antonio fora aprovado.

Antonio mora em Araguaína, numa casinha com mais alguns colegas, todos são estudantes indígenas. Inclusive mora juntamente com o Adriano que nos acompanha. A casa é na periferia de Araguaína, não tem quase nenhuma infraestrutura, os quartos são pequenos, o piso está desgastado, o telhado tem goteiras. A casa é mantida pela Funai. Mas em face de tudo e de toda dificuldade de morar nessa casinha, o mais agravante é o fato de que fica longe do campus e que para ir e voltar o Antonio e assim os demais estudantes gastam quase todo o dinheiro da bolsa que recebem do programa de permanência.

Todavia, como enfatiza Antonio, o que dói mais é ficar longe de casa, de sua filhinha, de sua esposa e de seus pais. Como pude ver na viagem, além da distância, as condições da estrada são tão ruins que nem sempre é possível ir e vir. A Van (um tipo de miniônibus) de transporte que faz esse trajeto, como transporte de linha, regular, às vezes não pode ir por causa das condições da estrada, por isso a viagem tem de ser feita por um trajeto ainda mais longe, necessariamente mais caro. Toda vez que ele falou de sua filhinha, seus olhos se encheram de água, ficava mudo em seguida. A narrativa de Antonio tinha momentos de vivacidade, entrecortados com momentos de silêncio. Tinha sempre vivido ali na aldeia, contou quando estávamos sentados e apreciávamos os homens no futebol. Nunca havia saído, ali tinha vivido com o cerrado, o rio Manuel Alves, o outro riozinho que é a fonte de água, serve para banho, lavar roupas, tudo isso faz parte de si mesmo, ele dizia.

Uma pessoa é feita de tantas coisas, refletimos juntos quando já íamos de volta para Araguaína. Quando era criança tomava banho, corria na aldeia, brincava. Tem muita saudade também do Avô. Tão logo chegou de nossa viagem fora falar com o Avô, falaram e riram. Antonio não fala português com muita fluência. Entre nós, digo, na viagem, dentro da camionete, ele falava bem porque não tinha medo de falar, nós já fazíamos parte de sua roda de confiança e por isso ele pode ficar calmo e não ter medo de ser corrigido. A língua também manifesta os laços de afinidade. Quando estava na aldeia podia falar em sua língua, e fazia isso com tanto gosto que parecia que saboreava as palavras. Ali também se notava como a língua materna é um traço de pertencimento.

Quando chegamos a Araguaína, já quase duas da tarde, paramos num ponto que vende comida típica na cidade, comemos chambari. Na hora da comida, fizemos um rápido balanço de nossa viagem, embora cansativa a ida e a volta, mas a visita aos pais de Antonio, também ao cacique Dodanim, aos demais líderes, ter ido ao rio, ter ido até a aldeia Mangabeira, conhecer lugares, ouvir o cantador na madrugada foi tudo tão maravilhoso tanto para mim quanto para Antonio.

Antonio disse diversas vezes ao longo de nossa viagem como é difícil estar numa sala de aula em que se sente tão estranho, deslocado. Antonio disse que tem medo de falar em público. Além disso, tem dificuldade com as leituras e os

professores, com exceção de uns poucos, nada fazem. Mas parte da história de Antonio é o desejo de ser professor, nos conta ele que deseja ser professor de língua materna. Mas entre o desejo desse estudante e as regras do ambiente universitário há alguns obstáculos, entre os quais a negação da perspectiva, da percepção e dos saberes. A vida de Antonio tem percursos que seriam importantes no processo de formação dos demais estudantes caso fossem compartilhados ao longo do curso.

O que atenua um pouco a vida de Antonio na universidade é a amizade e a companhia de Adriano Karajá-Xambioá. Quando eu conheci Antonio, por intermédio de Adriano, nos sentamos nuns bancos da área verde do Cimba, a unidade de Licenciatura do Campus Universitário de Araguaína, eu comecei falando do meu projeto. Disse a ele que estava ali para conhecer mais um pouco da história, da trajetória dos estudantes indígenas. Falei para ele que o nome dele me fora indicado por Adriano.

Antonio me observa, calmo, desconfiado. Depois de um tempo disse que não entendia muita coisa de tudo que eu falei. Olha para o Adriano, conversam em português, falam termos esparsos. Olho o por do sol. Há um imenso silêncio entre nós três. De repente o Antonio diz que sua filhinha nasceu há cerca de 30 dias e ele ainda só a viu uma vez. Perguntei se poderíamos ir até lá. Nossa, na mesma hora o rosto de Antonio ficou como que radiante. Adriano disse que teríamos que falar com a tutora do Grupo de Trabalho Indígena – GTI do campus.

A tutora disse que como estavam cumprindo o calendário de greve e já era o final do bimestre, teríamos uma semana. Para nós era o tempo necessário, e tempo que não tínhamos antes. Saímos do campus e fomos dormir uma noite de ansiedade pela viagem do dia seguinte. A possibilidade da viagem trouxe uma aproximação de que eu precisava, especialmente porque até aquela altura Antonio era o único Krahô matriculado na UFT. Eu tinha muita vontade de escutar sua história, de conviver com ele um pouco. Tanto eu estava ansioso pela viagem quanto Antonio, evidentemente muito mais porque iria ver sua filhinha. Assim começou a viagem que agora acabo de contar.

A outra viagem que fiz na região norte do Estado foi para Santa Fé do Araguaia, fui conhecer os familiares de Adriano. A estrada de Araguaína até a casa

de Adriano, na aldeia às margens do Araguaia, é irregular. Tem asfalto no trecho até Santa Fé, depois é uma estrada de terra, muito ruim.

As condições de vida na aldeia não são fáceis, as famílias moram num lugar belíssimo, perto do rio, numa várzea. A aldeia tem uma disposição de casas que sempre leva ao rio. Na estrada que desemboca na aldeia, no sentido leste, tem-se um centro com duas ramificações, convergindo para as águas do Araguaia. Às margens do rio também fica a escola. Todavia, as condições estruturais são revoltantes, ainda que em algumas obras precárias se vejam as placas com dizeres da data de inauguração e com os nomes das autoridades. A ferrugem consome as placas, o telhado das escolas tem buracos, as carteiras estão danificadas.

Passei um dia com a família de Adriano. Conversei com sua mãe, almocei com ela, à beira do fogão de lenha. Uma senhora com pés firmes, fala calma, sorriso fácil. Não me fez perguntas. Falamos dos pés de mamão, dos pés de goiaba. Almocei como se de casa fosse. Havíamos chegado já em cima do almoço, ela recebeu com um abraço o filho que ali viera de surpresa. Não é todas as vezes que o celular tem sinal, por isso não teve como Adriano avisar.

A casa é de madeira, com um puxadinho ao fundo, que serve de cozinha, um jirau para lavar as vasilhas, galão de água. No terreiro há muitos pés de frutas, murici, que é nativo e nessa região é muito comum, pés de pimenta. Nas paredes vi quadros dos filhos, calendários com nomes de lojas da região, cartazes de políticos.

Ela tem dois filhos na UFT, um estuda Biologia, em Araguaína, o outro faz Engenharia Ambiental em Palmas. Adriano disse que gosta de biologia desde que era criança, gosta das coisas ligadas aos animais, as plantas, seu irmão, o Avanilson, gosta de água, e faz parte de um projeto que estuda quelônios na Ilha do Bananal.

Conheci Adriano por intermédio de Avanilson, este um garoto com inclinações políticas, desinibido, sempre esteve à frente nas lutas dos estudantes indígenas. Adriano mais distante do tom político do irmão, mas nem por isso menos engajado. No GTI, do campus de Araguaína, é uma das vozes mais combativas, escuta os demais estudantes, embora não tenha uma liderança que seja consensual porque nem todos os estudantes indígenas o levam a sério. De fato ele tem um tom mais

brincalhão, mas é algo tão natural que não parece que deprecia, ao contrário o torna mais agradável, uma companhia leve.

Andei na aldeia, conheci pessoas, parentes seus, os parentes de Eugi, uma estudante de pedagogia que mora em Palmas, e os demais parentes dos estudantes Karajá-Xambioá que estão matriculados na UFT, especialmente no Campus de Araguaína. Minha visita à casa de Adriano se deu antes de irmos para a casa de Antonio, no Povo Krahô.

Quando eu cheguei a Araguaína numa segunda feira, já quase alta tarde, fui ao GTI, perguntei por Adriano, ele a um canto, lendo um texto. Ele me avistou, disse que seu irmão já o tinha avisado que eu ia. Nos falamos rapidamente, acertamos nossa ida para dia seguinte, pela manhã, cedo.

A minha conversa com Avanilson em Palmas já era costumeira, afinal o conhecia desde que ele chegara a UFT, em 2008. Por isso foi ele mesmo que me sugerira que fosse ver sua mãe em companhia de seu irmão porque ele não poderia ir por causa de seu compromisso com o projeto do qual tomava parte. Na viagem eu conversei com Adriano sobre seu irmão, ele me contou de um acidente que o quase vitimava, falou de como eram unidos e que sua mãe, que eu estava prestes a conhecer, tinha neles muita esperança.

Falamos também da imensa dificuldade que sua mãe enfrentou, os criou sem o apoio do pai, sendo ainda que o Avanilson era filho de um pai e Adriano de outro. Quando tocou nesse assunto, Adriano se calou por um bom tempo. Os solavancos da camionete nos buracos e atoleiros da estrada nos avisavam que mesmo se nossos pensamentos voassem, nós ainda estávamos ali naquele caminho cheio de curvas e solavancos. Avistei na estrada como as fazendas de gado tomavam a região, pastagens e desmatamento, córregos assoreados, cercas e cancelas, placas com proibições de entrada. Na cidade de Santa Fé os índios não são bem-vindos, foi o que me revelou Adriano quando regressamos da aldeia e paramos no posto para abastecer.

Na volta, ele trazia uma alegria imensa de ter visto sua mãe. Contou piadas, disse histórias de mulheres, de pingas e outras danações. Adriano também tinha uma filhinha. Não morava com a mãe da criança, mas dava uma atenção emocional,

como ele mesmo disse. Dividia um pouco da bolsa que recebia com as despesas da criança, a outra parte ficava com a sua mãe, que era avó e ajudava a cuidar também. Adriano disse que foi um descuido, que a menina ainda era uma adolescente, mas que já estava tudo bem.

Falamos também de como era a vida na universidade, a saudade de casa, a questão da inserção, ainda mais para ele, que além de índio, era preto, disse soltando uma gargalhada como se fosse cômico esse quadro. Ele nasceu assim porque seu pai era negro, aí ele ficou um índio com cara de negro, dizia isso e ria. Sua fala era sempre assim, ria de tudo, entusiasmado, fazia graça o tempo todo.

Quando chegamos da casa de Antonio, já em seguida seriam os jogos estudantis no Campus Universitário de Tocantinópolis. Descansei um dia no hotel, partimos, eu e Adriano, para Tocantinópolis na sexta-feira, eu tinha um compromisso com o Cassiano Apinajé, um estudante de pedagogia daquele campus. A viagem até Tocantinópolis saindo de Araguaína é rápida, apesar do trecho de trânsito pesado na BR 153, no sentido norte.

Visitar o Povo Apinajé para mim é sempre um prazer, gosto muito da resistência que esse povo tem, eles tiveram suas áreas sensivelmente reduzidas pelo avanço da fronteira agrícola, com a construção da BR 230, a transamazônica, que a partir do município de Aguiarnópolis circunda suas terras até o município de São Bento.

Cassiano mora na Aldeia São José, fica a 18 quilômetros da cidade de Tocantinópolis. Ainda, a maior parte da estrada é feita de buracos e areia. Na época da chuva é muito atoleiro. Cassiano me conta que fora muito difícil para ele ir até ao fim do curso, porque ele não dispunha de recursos para arcar com transporte, sua velha moto não suportava a rotina, quebrava sempre.

Quando chegamos a Tocantinópolis, Adriano me levou até a Diretoria Regional de Ensino da SEDUC. Lá me apresentou a uma pessoa que cuida da educação indígena e que dá apoio aos estudantes indígenas. Eu mesmo já houvera tido notícias de Roseane, mas não a tinha conhecido antes. Pessoa de uma generosidade maravilhosa, sensível e com profundo conhecimento da problemática da causa indígena.

Depois de havermos conversado com Roseane, ela nos ofereceu a sua casa para ficarmos hospedados. Almoçamos e fomos falar com Cassiano. Rumamos para a aldeia São José, a estrada estava como eu a tinha visto dois anos antes quando estivera lá para entrevistá-lo para minha dissertação de mestrado, projeto do qual esse texto aqui também faz parte.

Cassiano não estava na escola, nem estava em casa, houvera saído, talvez pudesse estar na aldeia Mariazinha, na estrada que liga Tocantinópolis a Maurilândia. Lá fomos nós, quando por lá chegamos, nada, já tinha saído, estava na cidade, em Tocantinópolis. Já perto das cinco, chegamos à casa em que Cassiano estava. Fomos bem recebidos, falamos sobre amenidades, de política. Não tinha objetivos de fazer uma nova entrevista com Cassiano, antes queria apenas visitá-lo, poder falar com ele novamente, todavia acabamos falando da imensa dificuldade de os estudantes Apinajé conseguirem entrar na UFT, assim como era ainda mais difícil permanecer.

A história de Cassiano se parecia em muito com a de Antonio, para ambos estar na universidade era um esforço imenso. Desde a língua que para os dois representava um obstáculo a mais, até as dificuldades financeiras. Cassiano tinha também filhos, era professor de língua materna na aldeia.

Paralelo a essa minha viagem, corria nos 07 campi da UFT a campanha para a reitoria. Os jogos estudantis, com a final acontecendo em Tocantinópolis, um campus pequeno e com apenas dois cursos, era seguramente uma atividade de campanha, isso porque os candidatos que compõem o grupo que ocupa a reitoria atualmente tinham um foco de oposição no campus de Araguaína, por isso seria bom ter na região um evento de notoriedade. Fiz esse comentário porque com o dinheiro gasto nos jogos daria para a universidade além de manter os jogos, investir em moradias, desenhar e implementar um plano próprio de assistência aos estudantes indígenas.

Esse tema era a pauta de uma conversa com alguns estudantes indígenas que estavam em Tocantinópolis para os jogos. A maioria deles viera de Palmas. Depois de uma conversa no alojamento, já quase noite, fomos, eu e Adriano para a casa de Roseane, uma menina de corpo pequeno e com um coração maior que o mundo. Tomar banho, comer, descansar um pouco.

Enquanto descansava, pensei nos quilômetros que já tinha andado. Já estava no final do mês de abril, já tinha saído de casa, em Palma, fazia mais 10 dias. Também estava com saudades de minha filhinha, e essa saudade me deu um ar assim triste, melancólico, fechei os olhos, adormeci. Já era quase dez da noite quando cheguei ao Ginásio onde eram celebradas as festividades de abertura dos jogos, o calor era tão imenso e a mesa com as autoridades suando estava posta. Essas mesas com autoridades é um elemento crucial das cerimônias acadêmicas, porque ali quase sempre tem de caber todos os aliados, mesmo que a mesa seja pequena para tanta cadeira.

Depois dessa festa, fomos para a casa, no dia seguinte, cedo, deixo Adriano participando dos jogos, de lá ele iria com os demais estudantes quando estes regressassem para Araguaína. Aproveito a distancia e vou eu também visitar minha mãe, ela mora em Araguatins, que dali de onde eu estava, em Tocantinópolis, seria uns cem quilômetros, pela BR 230.

Já fazia alguns dias que a vira, também estava com saudades, sai assim que acordei, por volta das 9 da manhã, almocei com ela, que havia me preparado arroz com abóbora, galinha caipira e feijão verde. Adormeci um pouco a tarde, descansei. Sentei com ela num banquinho de madeira no quintal, ficamos ali, calados, riscando o chão, quando ela falou alguma coisa foi sobre o dia em que chegamos a Araguatins, quando chegamos para morar naquele lote, as plantas que ali plantamos.

Estava eu sentado ali com a mamãe e me pus de novo a pensar no traçado que houvera feito, desde quando comecei essa viagem para visitar a família de alguns estudantes. A viagem inicial foi feita com Paulo André, zarpamos de Palmas, rumo a Formoso do Araguaia, saímos já perto das 3 horas da tarde, dia um dia chuvoso. No caminho fomos falando de mulheres e de como os rapazes indígenas tinham dificuldades com esse assunto quando estavam fora da aldeia. De um lado, era difícil manter algum laço na aldeia porque tinham de morar na cidade para estudar, e do outro as mulheres da cidade ou da universidade quase nunca lhes dava atenção.

Quando chegamos à cidade de Formoso do Araguaia, já quase de noitinha, levei o Paulo André para a casa de sua mãe, pude ver como eu agora ali com minha

mamãe, como as mães ficam felizes com o regresso dos filhos e a alegria dos filhos quando sentem o cheiro materno, quando percebem os contornos da casa materna. Depois visitamos a casa da irmã de Paulo André.

Agora ali na casa da mamãe tinha eu alguma ideia de como a viagem que eu comecei ainda no início do mês também tinha me restituído alguns sentidos e reforçado tantos outros, dentre os quais o papel das mães na trajetória dos filhos. Foi com Paulo André que desenhei essa viagem, ele estava na equipe que coordenava o GTI, era representante dos estudantes indígenas. Um dia fui ter com ele, gravei uma conversa em áudio e vídeo, uma conversa longa, falamos de colonialidade da universidade, do preconceito velado, escamoteado a que sofrem todos os dias.

Nessa conversa, decidimos fazer uma viagem, teria de ser no mês de abril porque já era final de semestre, por causa da greve, assim os estudantes estariam mais aliviados, porque já era quase férias. Eu levei um tempo até consegui agendar a camionete, eu mesmo tinha de dirigir, não tinha motorista, tudo bem. Essa viagem para o Paulo André era algo da maior importância porque ele considerava que a universidade não os conhecia ao que eu concordei com veemência.

Em Formoso do Araguaia, depois de uma noite de sono, partimos para a secretaria municipal de educação, Paulo André me disse que seria bom conversar com a secretaria para a gente ver como o município cuidava da educação escolar indígena. A conversa não foi muito amistosa, a secretaria disse que os índios não queriam nada com nada. Disse que levava a merenda escolar e eles comiam tudo na mesma semana. Perguntei sobre os índios que moram na cidade, se havia um programa especial de inclusão nas escolas urbanas, ela disse que não, se eles quisessem poderiam freqüentar as escolas normalmente, mas não havia como fazer um programa de inclusão.

Dali fomos à secretaria de Saúde, o diretor nos recebeu e disse que não há nenhum programa de saúde, na cidade, além do que é oferecido pela Funai. O secretário enfatizou que os índios são uns bêbados, que quando recebem os benefícios sociais ou aposentadorias, bebem cachaça e ficam pelas ruas. Perguntei se ele tinha algum plano de enfrentamento para o entendimento da perspectiva de consumo de álcool, ele me olhou, incrédulo, e disse que não. Não tinha mais

perguntas e fomos embora. Da Cida fomos até a Fundação Bradesco, uma escola em regime de educação integral, com internato. Paulo André estudou lá.

Essa escola é um modelo de educação mantido pelo Banco Bradesco, os alunos não pagam nada, tomam todas as refeições, alojam-se e assistem às aulas, da segunda fase do ensino fundamental até o ensino médio. A escola tem uma rigidez com a organização, atende meninos e meninas. Tem um foco na agropecuária, em meio ambiente, com forte teor empresarial e orientação marcadamente capitalista, nisso difere em muito das Escolas de Família Agrícola, como tem em Araguatins, cujo foco está no associativismo.

Paulo André fora muito bem recebido, os diretores o reconheceram de pronto. Almoçamos a convite do diretor. Paulo André estudou nessa escola desde a segunda fase do ensino fundamental até o ensino médio. Na escola há outros estudantes de origem Javaé ou Karajá, uma vez que está às margens da aldeia Canuanã. De lá fomos para aldeia, falamos com o professor Robson, uma liderança do povo Javaé, que nos disse que estuda no curso de Licenciatura Intercultural da UFG.

Os parentes de Paulo André moram na aldeia e sua irmã é professora, também. Paulo André é filho de um homem branco. Não me falou muito sobre seu pai. Mas ele tem uma ligação profunda com sua mãe, como eu agora que olho o rosto de minha mãe e vejo como o tempo e as dores fizeram no seu rosto umas marcas profundas. Não fiz perguntas à mãe de Paulo André, assim como não fiz perguntas a nenhum dos parentes, nem tampouco eles. Nossa conversa era sempre mediada por temas leves, na maior parte do tempo havia longos silêncios, trocas de olhares, relances de vista.

Ali na casa de minha mãe eu além de sentir os cheiros da casa materna, de me sentir acolhido com os mimos que reconfortam podia também reviver os detalhes de minha jornada. Particularmente me lembrava de Paulo André talvez porque juntos desenhamos esse trajeto. Quando voltei para Palmas, da minha ida a Formoso, fui a uma festa do Povo Xerente, em companhia de Manuel, estudante de Comunicação Social. No planejamento que havia feito com Paulo André tínhamos previsto que seria possível ir a esta festa, e como eu dispunha da camionete e de combustível, foi mais fácil nos programar.

Cheguei a Palmas, descansei um pouco, passei um dia com minha filhinha e no dia seguinte fomos para a aldeia Salto, no município de Tocantínia, a uns 100 quilômetros de Palmas. De Tocantínia até a aldeia salto são uns 10 quilômetros, estivemos um pouco por lá, conversamos com algumas lideranças, em seguida fomos para a aldeia Porteira, local em que estive acompanhando uma festa de nomeação que anoto na minha dissertação com o título de Estada na aldeia (CASTORINO, 2011).

Da aldeia Salto fomos até a aldeia Rio Sono, há oitenta quilômetros da sede do município de Tocantínia, acompanhamos um jogo de futebol de mulheres e atividades com as crianças. Já quase no fim da tarde, voltamos para a aldeia Salto, local onde ficamos hospedados, na casa da mãe de Manuel. Comemos peixe seco, que nos foi gentilmente oferecido pelo professor da escola. O sono da noite foi maravilhoso e descansamos bastante. A rede estava atada numa palhoça que servia para as mulheres durante o dia fazer artesanato.

Pela manhã, fui até a fonte, um pequeno que corre perto da aldeia, tomei banho num poço de águas limpinhas. Quando voltei para casa da mãe de Manuel, tinha beiju para o café da manhã. Pela manhã fomos a uns preparativos de casamento que aconteceu no mesmo dia à tarde. A preparação da noiva é um evento que mobiliza as mulheres, que pintam e ornaram a noiva.

No dia seguinte fomos a uma festa no Centro de Ensino Médio Xerente – CEMIX. Houve corrida de tora, lutas e cantos. Lá estavam vários estudantes indígenas Xerente. Na UFT a maioria dos estudantes indígenas está matriculada no Campus Universitário de Palmas, sendo que entre esses, os Xerente são maioria.

Conversei muito com o Manuel sobre os problemas enfrentados pelos Xerente. Falamos do fato de que a cidade de Tocantínia avança cada vez mais às bordas da terra indígena Xerente. Falamos também do acesso aos serviços de saúde, do uso de álcool e de outras questões que segundo Manuel é preciso entender os impactos do contato a que o povo Xerente foi submetido durante todos esses anos. De fato, concordei com Manuel. Ele mesmo, Manuel, é filho de mãe Xerente e pai não índio.

Já conheço o Manuel da mesma época que conheço o Paulo André, sempre estivemos em contato, especialmente porque o Manuel exerce um papel de

liderança entre os demais estudantes Xerente. Junto ao povo Xerente, minha inserção é maior porque já tenho participado de muitos eventos, tanto a convite dos estudantes, quanto pela universidade que mantém alguns projetos nas aldeias.

Todas essas narrativas que agora escrevo aqui, estive com elas na minha memória e nos meus cadernos de anotação, assim como em algumas gravações de áudio e vídeo que eu fiz na viagem. Na casa da mamãe quando me lembrava da viagem que fiz com Paulo André talvez fosse pelo fato de que fui me dando conta do papel das mães na vida e no engajamento dos filhos. Todos os estudantes que visitei, com exceção de Cassiano Apinajé, eram filhos de mães indígenas com pais não índios.

Quando chego a Palmas, vindo de Araguatins, e devolvo a camionete, a quilometragem que rodei em quase um mês de viagem, passa dos 08 mil quilômetros. Reencontro minha família, minha filha que somente me vira em dias esparsos, porque passei maior parte do tempo fora. Depois desses muitos quilômetros, percebi que para conhecer as pessoas é preciso um pouco de calma, entrar na vida delas com cautela, e sempre com a certeza de que não poderá acessar a todas as coisas e nem saber tudo que deseja.

Está longe de casa causa é um fato da maior importância quando se fala de estudos, isso eu pude perceber nas falas e nos silêncios de todos. Por isso, o acesso mínimo que tive das trajetórias de alguns dos estudantes indígenas da UFT já me permite ver um retrato do que seja estar longe de casa, longe das coisas que fazem sentido. Evidentemente que há estudantes não indígenas que também estudam longe de suas famílias, que moram em situação precária, ainda assim, para esses estudantes pelo menos a língua os aproxima do mundo urbano no qual a universidade está inserida. Já os estudantes indígenas, mesmo os que trazem uma história de convívio com a cidade, estes tem na língua materna um traço de intimidade, de pertencimento, de vivência com seu povo.

5 UM POUCO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM MATO GROSSO

Um índio

*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
Tranquilo e infalível 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
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*

Caetano Veloso

Aproximar-se desta trajetória é um desafio instigante porque ora os registros são feitos por quem promove, seguindo a sua visão do processo, ora em alguma escala por aqueles que participam e finalmente se encontra pequenos traços feitos por aqueles a quem se destina. Assim ao procurar pelos vestígios deste processo numa perspectiva histórica é reportar-se a implantação das escolas religiosas destinadas ao processo de pacificação e catequese dos povos como a Missão

Utiariti¹ e o programa de catequese volante da Missão Anchieta - MIA - criada pela prelazia de Diamantino, em 1956. Estas iniciativas foram tomadas em função da marcha para o oeste na década de 1930 e posteriormente pela implantação da política desenvolvimentista na década de 1960.

A estratégia utilizada pelo governo para ocupar os “espaços vazios” e “civilizar” as terras norte e oeste mato-grossenses foi a construção das Rodovias, BR – 364 (Cuiabá-Porto Velho) e BR – 163 (Cuiabá-Santarém), para assentar agricultores das regiões sul e sudeste. O período de construção destas rodovias e a inserção de seringueiros na região provocaram os conflitos iniciais que se intensificaram com a chegada dos colonos e suas famílias. Na pretensão de amenizar a situação que provocava impactos para ambos os lados, a educação dos povos indígenas, via catequese foi instaurada.

Se do lado dos recém-chegados havia todo o aporte e conhecimento das suas expectativas para a política que estava sendo proposta, do outro, os povos que habitavam a região tornavam-se empecilhos e assim era promovido pela força ou pela educação um processo de imposição de em todos os sentidos para fosse acatada a nova ordem. A educação oferecida neste contexto, como nos chama a atenção Machado (1994) possibilitou a criação de uma nova identidade depois da passagem dos jesuítas por Mato Grosso: a de "índios da missão" formando uma espécie de identidade "trans-étnica" que supera as fronteiras da etnicidade para impregnar um grupo que foi submetido a uma circunstância de subordinação, a uma entidade, que em nada, representava a sociedade nacional, encravada dentro de um "país indígena" como era o norte de Mato Grosso.

¹Utiariti - A missão de Utiariti existiu em Mato Grosso entre os anos 1930 e 1970, no município de Diamantino. De acordo com Silva (1999), esta escola em forma de internato de crianças indígenas dista cerca de 550 km de Cuiabá e localiza-se próximo a cachoeira do Rio Papagaio, lugar sagrado para a nação Paresi. *Utia*, quer dizer, sábio e *haliti*, gente. Para os Paresi, Utiariti significa *lugar de gente sábia*. Esta missão abrangeu os povos Nambikwara, Irantxe, Paresi, Rikbáktsa, Apiaká e os Kayabi que pertenciam a região de Diamantino, local de intensos conflitos entre índios e seringueiros. O que destaca Utiariti frente a política jesuítica tradicional, que consistia em estabelecer reduções e catequizar; é o fato de ter sido principalmente dirigida para crianças, que eram mantidas em sistema de internato, separadas de suas famílias. Com uma programação destinada a formação para o trabalho a escola ensinava os conteúdos das disciplinas de português, matemática, geografia, história, religião, artes e ofícios (tricô, corte e costura, bordado, artes culinárias para as meninas e para os meninos marcenaria, pecuária, serralha e mecânica). Grande importância era dada as regras disciplinares com punições para quem não prestasse obediência aos padres e freiras.

Esse processo dito civilizatório pelo governo gerou impactos diretos na forma de viver dos índios que habitavam essas regiões. O contato, expulsão e remoções dos indígenas para reservas ou terras demarcadas altera o modo de vida destas pessoas, quando não causa a sua extinção. É neste espaço que a criação de uma escola na aldeia ou em outro espaço é vista como favorecimento pelo governo, mas torna-se uma polemica entre aqueles a quem se destina devido ao estranhamento deste espaço que até então não existia na suas vidas.

[...] a escola foi o instrumento privilegiado para promover a 'domesticação' dos povos indígenas, alcançar sua submissão, promover seu aniquilamento cultural e linguístico e negar suas identidades, integrando-os, desprovidos de seus atributos étnicos e culturais, à idealizada 'comunhão nacional'. (GRUPIONI, 2004, p. 70).

Esse processo vai repercutir de forma diferenciada entre os povos, sendo assim uns acatavam e outros resistiam como o impasse ocorrido no Parque do Xingu² onde as lideranças mais antigas não aceitavam e os mais jovens desejavam a escola como possibilidade de conhecer para saber como conviver com os invasores que agora se dominavam donos das terras.

A convivência foi sendo estabelecida, ainda que muitos povos tenham sido praticamente dizimados como afirma Preti (1993) fazendo referência aos Kreen-Akarore³. O contato que sempre trouxe efeitos negativos para os povos agora

²Parque do Xingu - O Parque Indígena do Xingu (PIX) localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. Segundo (ISA, 2014) Em seus 2.642.003 hectares, a paisagem local exhibe uma grande biodiversidade, em uma região de transição ecológica de cerrado a floresta amazônica ao norte. A demarcação do Parque foi homologada pelo Decreto nº 50.455, de 14/04/1961, pelo presidente Jânio Quadros, e regulamentado pelo Decreto nº 51.084, de 31/07/1961; ajustes foram feitos pelos Decretos nº 63.082, de 6/08/1968, e nº 68.909, de 13/07/1971, tendo sido finalmente feita a demarcação de seu perímetro atual em 1978. A categoria híbrida de "Parque Nacional" deveu-se ao duplo propósito de proteção ambiental e das populações indígenas que orientou sua criação, estando a área subordinada tanto ao órgão indigenista oficial quanto ao órgão ambiental. Tendo em vista os povos que lá habitam, pode-se dividir o Parque Indígena do Xingu em três partes: uma ao norte (conhecida como Baixo Xingu), uma na região central (o chamado Médio Xingu) e outra ao sul (o Alto Xingu). São 16 as etnias que habitam o Parque: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kĩsêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja, Yawalapiti.

³Kreen-Akarore – também denominados Panara, este indígenas se destacavam dos demais pela lenda de que eram homens gigantes. Sua presença na região foi constatada em 1950 quando um avião sobrevoou suas aldeias e em 1956 quando o inglês Richard Manson descendo o rio Iriri tentou contato com os índios, mas foi morto a flechadas e bordunadas. Em 1968 os levantamentos aéreos realizados na região haviam confirmado a existência de oito aldeias de Kreen-akarore numa área de aproximadamente 300 km de extensão. Calculava-se a existência de mais ou menos 1.500 índios ou até muito mais, pois cada aldeia devia agrupar pelo menos de 200 a 300 indígenas. (PRETI, 1993,

encontrara um novo espaço de inserção, a política de levar a educação a todos do governo federal, incluía os indígenas como forma de reafirmar a posição do Brasil como signatário das qualificações impostas pela UNESCO, como condição para manutenção das boas relações comerciais com o G7. Neste contexto a escola se aportou na aldeia como espaço educativo que deveria seguir os mesmos programas de qualquer escola do estado de Mato Grosso, inclusive em relação a infraestrutura. A escola construída na aldeia pelo estado possuía e ainda possui o mesmo projeto estrutural e arquitetônico mantendo inclusive as cores, os móveis e até mesmo a cerca em torno do prédio escolar.

Uma das maiores dificuldades no processo de implantação da escola foi em relação ao corpo docente que num primeiro momento era formado por professores não indígenas que passavam um tempo na aldeia para ministrar aulas em salas multisseriadas. Essa situação ainda ocorre em algumas aldeias, principalmente nas mais isoladas onde não há professor habilitado para atuar no ensino médio. Além da função de ensinar tudo a todos o professor, que normalmente não falava a língua do povo, reproduzia os programas estabelecidos nos livros didáticos. Tão logo os povos perceberam esta e outras dificuldades passaram a reivindicar que os professores fossem escolhidos dentro os membros da aldeia e assim iniciaram-se os cursos de formação para os professores indígenas promovidos pela SEDUC/MT.

Além da busca pela formação dos professores, diante dos problemas enfrentados pelos povos, ficou cada vez mais evidente a busca pela formação de outros profissionais, principalmente em relação ao tratamento dado a questão das demarcações das terras e negociações de atendimento as necessidades básicas, como alimentação, saúde e educação. Neste sentido algumas povos enviaram seus filhos para estudar na cidade e futuramente retornar para desempenhar suas funções nas próprias aldeias contribuindo com o seu povo.

As inserções dos alunos indígenas nas universidades públicas, dentro e fora do estado de Mato Grosso, contribuíram na articulação não só para solicitar e cobrar o acesso à educação escolar, mas também para questionar o método e o currículo

p.18). Por estarem na região da BR -163, onde o governo pretendia assentar agricultores, os indígenas foram conduzidos numa viagem suicida até a região do Xingu, onde ainda residem. Uns poucos que fugiram permaneceram na área até a década de 1980 vivendo em pequenos grupos, vendendo suas mulheres e ou mendigando nas margens desta mesma rodovia.

que estava sendo ofertado nas escolas das aldeias.

Em maio de 1991, realiza-se na aldeia Xavante de São Marcos-MT o I Curso de Professores Indígenas de Mato Grosso. Os trinta e cinco professores presentes, das nações Myky, Tapirapé, Bororo, Rikbaktsa e Xavante debateram as seguintes questões: '1. Novos métodos para se dar aula dentro da própria cultura; 2. Que tipo de educação queremos dar? e 3. Como conseguir a nossa própria escola?' (BONDE **apud** QUEIROZ, 2013, p. 2).

Nesta direção, seguindo a luta dos povos por uma educação indígena outro passo importante foi a criação da primeira escola com currículo específico e diferenciado. Ainda que estes estivessem sendo influenciado por pesquisadores de universidades paulistas.

No ano de 1988 foi criada a Escola Indígena Estadual "Tapirapé", aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Essa escola foi também responsável pela participação de representantes Tapirapé no Encontro na Terra Indígena de São Marcos, contribuindo para que no documento fossem expressos os termos "etnomatemática" e "etnociência". A formação para a construção de um currículo específico teve as contribuições dos indigenistas "Nice e Luiz" do CIMI, e de pesquisadores da UNICAMP (FERREIRA, 2001).

Junto de tantas outras demandas dos povos em relação a implantação das escolas nas aldeias ganha força a reivindicação para a necessidade de uma formação continuada dos professores indígenas. O governo federal dá início as políticas de financiamentos para qualificação dos professores e em Mato Grosso foi incluído junto aos programas de formação de professores municipais alguns projetos de formação destinada especificamente aos professores indígenas. A luta dos povos por uma escola indígena ganha evidencia e a SEDUC/MT dá início a uma série de cursos de formação, notadamente os de magistério, que apontam para a formação intercultural, como os Projetos Inajá I e II⁴, Projeto Tucum⁵ e Projeto Hayiô⁶.

⁴No início da década de 1990, a SEDUC/MT, via a política de educação para todos do governo federal, promoveu cursos de capacitação para professores leigos, notadamente os que habitam e trabalham na área rural e municípios mais isolados. O programa de capacitação de professores começou com os projetos Inajá I e II e projeto Geração. A meta do Inajá era implantar na região do Médio Araguaia, um projeto adaptado às necessidades regionais. Nestes cursos já havia a participação de professores indígenas, mas como a formação era destinada aos professores da zona rural e a demanda muito grande nem todos foram atendidos. Entretanto este foi o marco para as organizações e universidades indicassem a necessidade de um curso específico para a formação dos professores indígenas. Dessa reivindicação nasce o projeto Tucum. (SEDUC, 1995).

Estes projetos atenderam a demanda inicial de formação a nível médio, que depois de concluírem o curso começaram a reivindicar o ensino superior. Em atendimento a esta solicitação, o decreto nº 1.842, de 21/11/1997, instituiu uma comissão interinstitucional e paritária, composta por representantes das sociedades indígenas e de órgãos públicos estaduais e federais, para elaborar projetos de cursos de licenciaturas.

As discussões realizadas pela comissão serviram de base e orientação para que a UNEMAT elaborasse, com base nas suas experiências com formação de professores, via o Projeto Parceladas⁷, uma proposta destinada especificamente para professores indígenas.

A implantação deste projeto de formação de professores indígenas vai seguir os mesmos princípios e estrutura dos cursos parcelados, assim como as indicações vindas dos cursos de magistério. Além disso os cursos obedeceram a mesma característica estrutural de oferta em períodos de férias nas escolas de ensino

⁵ O Projeto Tucum foi um programa de formação de professores indígenas para o Magistério, coordenado pela SEDUC e Coordenadoria de Assuntos Indígenas, apoiado pelas prefeituras municipais, universidades públicas, FUNAI e ONGs. Este programa foi financiado pelo PNUD /Prodeagro junto das políticas de educação para todos que contou com recursos do Banco Mundial. O objetivo do projeto era habilitar os professores indígenas, para o exercício da docência possibilitando o acesso e o desenvolvimento escolar através do diálogo intercultural. Além disso, visa oferecer condições de desenvolvimento para o processo educativo, tendo como base a valorização das culturas, na produção do conhecimento por meio de processos interativos entre escola e comunidade. O projeto, garante a valorização do profissional índio nas escolas indígenas, incentivando a elaboração de proposta curricular diferenciada, bilíngue e intercultural para as escolas indígenas em que os cursistas atuam. (SEDUC, 1995)

⁶ A palavra Haiyô é de origem Nambikwara e significa “expressão positiva, muito bom, muito interessante, quero aprender, quero ensinar”. O Projeto Haiyô é destinado a formação em magistério intercultural e tem como objetivo habilitar professores indígenas para a docência. A habilitação corresponde ao ensino médio (magistério). Os participantes do Projeto Haiyô são escolhidos nas respectivas aldeias e o processo de formação é realizado com um currículo diferenciado respeitando as especificidades do público. A Secretaria Estadual de Educação (Seduc) – juntamente com entidades parcerias como Fundação Nacional do Índio (Funai), Secretarias Municipais de Educação, Conselho de Educação Indígena, e os Institutos Mawu e Oprint – trabalha há cinco anos neste projeto que atendem 31 comunidades indígenas. (SEDUC, 1995).

⁷ Projeto Parceladas – O primeiro curso de licenciatura, contemplando as características da região e do Estado que propôs uma solução histórica: a formação de professores em exercício, foi implantado no Araguaia. Apoiando-se na experiência bem-sucedida dos cursos de formação e habilitação de professores leigos (Inajá I e Inajá II), feito pelas universidades parceiras e prefeituras beneficiadas foi apresentada uma proposta pedagógica na qual os cursos de licenciaturas plenas são oferecidos no interior do estado, exclusivamente para professores em exercício do Magistério ainda não qualificados na profissão que exercem. Os tempos curriculares nas Parceladas são distribuídos parceladamente de forma intensiva nos meses de janeiro, fevereiro e julho, períodos de férias e recessos escolares e de forma continuada (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo os períodos de trabalho escolar. (UNEMAT, 2014).

fundamental e médio (meses de janeiro e julho) devido a sua clientela ser constituída preferencialmente por professores que atuam em sala de aula e em algumas exceções por profissionais da educação que atuam nas escolas.

A educação é vista neste contexto como forma de inclusão dos povos indígenas ao processo de colonização. Este é o marco de implantação de uma educação que assume um papel dubio, ou seja, constituir-se na salvação ou extinção do povo. Isso se deve ao fato de que o processo educativo quando instituído por e com outros, normalmente promovem a troca de saberes e estes interferem significativamente na vida de todos. Entretanto quando um saber se coloca como superior ou mais importante do que o outro vai acontecer uma hierarquia na qual um é enaltecido em detrimento do outro.

Em ambos os casos o resultado é sempre questionável, pois tanto o enaltecimento, quanto o detrimento podem retirar da pessoa o seu vínculo, a sua identidade colocando uma no patamar de “especial” o que a torna produto; e a outra relegada ao esquecimento, devido ao seu enquadramento como desnecessária ou impossível de adaptação a vida moderna. Desta forma este saber ou manifestação cultural pode tornar-se coleção de museus, espetáculos e outras ou simplesmente uma lembrança a ser apagada por caracterizar-se como ultrapassada e inadequada para os dias atuais e sobrevivência do grupo. A educação torna-se a possibilidade de esquecimento por inadequação a realidade informada, ou então, de sacralização de algo que deixa de ser vivência para transformar-se em idolatria ou mercado.

Isso também resulta da ideia de que por serem indígenas todos são iguais, desconsiderando a educação como um processo individual e a caracterizando como capacidade de ensinar tudo a todos. A escola torna-se assim o espaço educativo que aceita os diferentes, mas ao mesmo tempo impõe métodos que pressupõe a necessidade de serem todos iguais.

Outro fator a considerar neste contexto é o diálogo que será desenvolvido entre a perspectiva de quem fala e de outro lado de quem ouve. As estratégias de comunicação, interação e apropriação dos saberes, notadamente em relação a linguagem dentro do espaço escolar são impostas já que a língua falada durante as aulas é o português. O diálogo fica comprometido quando se supõe o domínio do que deve ser dito apenas por uma das partes e mais ainda quando a outra cabe

apenas o papel de ouvir. O desafio de aprender uma nova língua em silêncio é deveras uma das mais cruéis formas de exclusão do processo de estranhamento que possa existir. A compreensão do que é dito transcende a palavra escrita e ganha contorno e sensações na pronúncia que só se domina quando falada, sussurrada, cantada, pensada, enfim vivenciada. Este distanciamento da língua que se vive, da língua que se aprende coloca um limite severo entre conhecimento escolar e conhecimento vivenciado. Esse desafio torna-se maior ainda quando o aprendizado vai acontecer sob determinadas condições e espaços.

O espaço escolar é o *lócus* no qual se coloca em prática o que já fora previamente estabelecido pelo currículo e a língua a ser utilizada. A formação ou preparação do professor se dá num espaço semelhante ao que ele criará para acolher os alunos a serem formados, ou seja, são dadas as mesmas condições para que outros aprendam aquilo que fora apreendido anteriormente. Normalmente a “sala de aula” é um lugar definido como neutro, com qualidades que se assemelham a definição dada a água, incolor, inodora, insípida, e que pode dissolver até o mais duro dos elementos. Entretanto sabemos que a escola assim como a água, dependendo do contexto podem conter uma infinidade de outros elementos que modificam a sua aparência, propriedades e conseqüentemente a sua essência. Estes elementos dão contornos diferenciados e podem subverter a ordem das coisas, entretanto o que mais se observa é que há uma resistência capaz de manter o tratamento dado ao processo o que garante a continuidade da função atribuída ao espaço.

O espaço escolar possui lugares definidos onde alguém tem o espaço privilegiado da fala e observação para controle absoluto de tudo o que ocorre dentro das quatro paredes. Este local é situado na frente, definido pela localização do quadro onde é registro em primeiro plano a escrita oficial que deve conter em si características de se apresentar: na língua padrão, correta, com grafia legível e acessível para que seja reproduzida por todos os aprendizes. Cabe ao professor o domínio do processo, permanecendo em pé e controlando o que dever ser registrado no quadro. Em lado oposto enfileiradas e direcionadas para o quadro, estão as cadeiras em plano inferior sendo ocupadas pelos aprendizes. A estes é dada a função do registro, preferencialmente silencioso do aprendizado, feito individualmente em seus cadernos.

Dado os limites e características do espaço passa-se a definição do tempo como forma de controle para acesso as informações. O tempo é definido em função da capacidade de resolução dos problemas e das habilidades de desenvolver as atividades tendo como parâmetro pesquisas acadêmicas com crianças com vivências distintas, mas que generalizadas pelos parâmetros da ciência moderna foram consideradas como medidas padrão.

Este processo, denominado ensino/aprendizagem tem a função de garantir o acúmulo e domínio dos conhecimentos necessários a formação de indivíduos capazes de enquadrar-se na sociedade de acordo com suas leis, quais sejam elas, morais, religiosas, econômicas, sociais e outras. A escola é dada a função de preparar os indivíduos para a vida coletiva, sendo que para isso a condição primeira é constituir-se como cidadão produtivo, habilitado para o consumo para fazer parte da sociedade a que pertence. O tempo também se caracteriza como sequência e evolução no qual há necessidade de vencer obstáculos e conquistar promoções em determinados espaços de tempo.

Os programas atrelado aos conteúdos pré-estabelecidos, promovem um ensino normalmente desvinculado do contexto social e assim também na educação indígena como em qualquer escola também se apresenta como conjunto de informações que se sacralizaram por um grupo constituído, que define o que e como se ensina em cada idade para qualquer indivíduo. Esta estratégia se deve ao aparato dado a organização do ensino, cujos conhecimentos e formas de ensinar são previamente definidos pelos cientistas da educação que construíram um logica para ensinar associada a uma forma de aprendizagem, ainda que existam inúmeras possibilidades de aprender.

Como forma de garantir o que deve ser ensinado foram criados e ordenados os conteúdos distribuídos em intervalos de tempos e para controle deste tempo estabeleceram-se os métodos elaborando materiais que vão desde os materiais a serem utilizados até o controle do que aprende via instrumentos de avaliação e registro.

O fazer pedagógico tem sido mediado por uma figura que se impõe como dono dos saberes, dotado de capacidade extrema de compreender e explicar a vivência do outro como modelo numa relação de dependência e gratuidade pela

oportunidade de aprender. Aprender para depois ensinar como se estes momentos fossem possíveis de se dividirem, tem preconizado os modelos formatado em regras, condutas e resultados, preconizados como mais importantes do que as próprias vivências. Sob a necessidade de pensar mais na imagem e nos resultados da atuação, também nos processos formativos já se planta a obediência como condição para o sucesso profissional.

Em busca da sua constituição como “bom professor”, a estratégia observável é de que o acúmulo de conhecimento se pauta na aquisição de volume de informações e nunca no tempo destinado a refletir sobre as informações que são recebidas.

Desta forma a apropriação do conhecimento que normalmente é também estranho a sua vida, torna-se a possibilidade de domínio de outro aprendiz que relegado ao papel de acatador das informações vai dar continuidade ao processo de reprodução inócua.

A necessidade de acessar essa educação escolar tão esperada pelos povos indígenas, e alvo da luta dos professores que buscam solidificar essa oportunidade, ainda apresenta muitas limitações como espaço intercultural de saberes e vivências. Entretanto esta experiência se apresenta como uma possibilidade de conhecer não apenas processos formativos, informativos ou de geração de conhecimentos, mas também de como falar de educação numa perspectiva de relações e interações em que o princípio educativo é a vida sem limites de si e do outro.

5.1 A UNEMAT e a possibilidade de Ensino Superior Intercultural

A demanda por uma educação superior para dar continuidade ao processo de formação de professores indígenas foi fortalecida com a criação do CEI/MT, que reivindicava cursos específicos, diferenciados e de acordo com as necessidades de cada povo. Junto a essa organização, a criação da Comissão Interinstitucional e Paritária em 1997, da qual a UNEMAT fazia parte, possibilitou a criação de uma agenda de reuniões para discussões sobre como deveria ser realizada então a formação de professores indígenas em nível superior. Essa comissão constituída também pela SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, UFMT, CAIE/MT, CEI/MT e

representantes indígenas. Como resultado deste trabalho, em 1998 foi concluído o anteprojeto de educação superior seguindo as diretrizes gerais da proposta, ou seja, um curso que tivesse como pressuposto a interculturalidade e o diálogo entre os participantes respeitando as diferenças e o fazer de cada participante.

O anteprojeto deu origem ao projeto pedagógico que foi entregue ao governo para as negociações políticas e financeiras para assinatura de convênios e acordos entre as instituições parceiras e outros financiadores. Com a parte legal estabelecida o processo foi tramitado pelas instancias para autorização e funcionamento dos cursos.

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. A primeira turma com 186 acadêmicos indígenas concluiu o curso em 2006, e no ano seguinte, em função da necessidade de dar continuidade aos trabalhos o projeto tornou-se um Programa de Educação Superior Indígena Intercultural – PROESI. (UNEMAT, 2014).

Durante o período de execução do curso de graduação os alunos e professores apontaram a necessidade da continuidade do processo de formação específica para estes acadêmicos. Para atender esta solicitação foi elaborado um projeto de 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. A partir daí foram abertas novas turmas de modo que o projeto está na terceira edição do curso. Durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, cuja função é a reorganização da estrutura da instituição com a organização dos cursos em faculdades, foi proposto e criado foi criada a Faculdade Indígena Intercultural.

De acordo com a (UNEMAT, 2014) 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. Apesar de toda a estrutura organizacional e das inúmeras funções atribuídas, a faculdade não conta com um corpo docente efetivo formado especificamente para esta faculdade. As aulas são ministradas de acordo com a organização de uma equipe de coordenadores e diretores nomeada via portaria para coordenar os cursos. Isso implica também na seleção de professores que podem ou não pertencerem ao quadro docente da instituição.

Seguindo o que fora estabelecido no projeto, os cursos estão baseados na premissa a que se destina a formação diferenciada para professores indígenas, desta forma os cursos ofertados foram sempre de licenciatura nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais e Pedagogia Intercultural. Ainda que mencionados, os cursos de bacharelado nunca foram ofertados. Isso se deve a qualificação e experiência da equipe de coordenação do curso em cursos de formação de professores e também do interesses e financiamentos direcionados para os cursos de licenciatura, principalmente por parte do governo de Mato Grosso.

No projeto é destacado como objetivo dos Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício docente no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, nas escolas das aldeias. A formação destes alunos limita a sua área de atuação já que determina que estão preparados apenas para um local específico, enquanto que os cursos de licenciatura ou bacharelado das demais universidades, inclusive da própria UNEMAT formam para atuação ampla, sem definição de local. Apesar deste fator limitante, alguns alunos destes cursos estão atuando em escolas, principalmente municipais próximas da suas TIs.

Esta formação para atuar nas escolas da aldeia se deve também ao fato de que os cursos receberam forte influência de duas instituições: a SEDUC/MT e as universidades paulistas, notadamente da UNICAMP. Os projetos foram elaborados com base nos projetos de formação para o magistério ofertados pela SEDUC e no projeto de Formação Parceladas de professores da UNEMAT, ambos com assessoria da UNICAMP, cuja fundamentação teórica e conteúdo (ementário) são

baseados nos referidos cursos e a estrutura metodológica subdividida em etapas, seguido as recomendações de carga horária previstas na legislação pertinente.

Os cursos ministrados são reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT, por meio da Portaria nº. 321/04 – CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado, em 21 de setembro de 2004. Tiveram seu reconhecimento renovado por meio da Portaria nº. 311/05 – CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado, em 27 de dezembro de 2005. Com duração de 05 anos e uma carga horária total de 4.025 horas, os cursos estão estruturados em 10 Etapas de Estudos Presenciais, 10 Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias), Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. (UNEMAT, 2014).

Assim como nas licenciaturas parceladas o currículo é desenvolvido em duas fases: a) Básica - com duração de três anos, durante a qual são ministrados conteúdos comuns a todas as áreas das licenciaturas ofertadas; b) Específica com duração de dois anos, é o momento em que os estudantes optam por uma das licenciaturas e estudam os conteúdos específicos da sua área.

5.2 A Estrutura Curricular

Os cursos foram organizados em três etapas contemplando os requisitos básicos da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que define a carga horária de 2800 horas para os cursos de licenciatura primando pela articulação entre teoria e prática obedecendo os seguintes termos:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002).

O projeto do curso prevê a distribuição desta carga horária em etapas que vão desde o planejamento coletivo das disciplinas por todos os professores que vão

atuar numa mesma etapa, até o acompanhamento das atividades nas escolas onde os alunos-professores atuam.

5.2.1 Etapa de Planejamento e Formação

Essa etapa, que mesmo constando no projeto já não ocorre, foi pensada em decorrência da caracterização intercultural, baseado no fazer pedagógico fundamentado na relevância do diálogo entre os professores que ministravam as aulas e o conhecimento prévio das especificidades dos alunos. Também era considerado como forma de garantia da interdisciplinaridade, ou seja, era o momento de um planejamento compartilhado em que os profissionais compartilhavam suas experiências, reorientando as suas práticas, e aperfeiçoando o seu fazer pedagógico para atender aos estudantes indígenas de diferentes etnias.

Essa etapa era feita antes do início da etapa com o objetivo de socialização dos trabalhos que deveriam ser realizados e também de formação, principalmente para os professores que ainda não faziam parte da equipe que já tinha experiência nos projetos anteriores. Criou-se com a equipe de coordenação dos cursos e um seleto número de convidados um grupo que se autodenominava “expertise” em formação de professores indígenas. Com duração média de uma semana (40 horas), durante esta etapa era feito o planejamento dos conteúdos e as estratégias a serem adotadas durante o período letivo. Essa atividade é destacada pela UNEMAT (2014) como sendo fundamental para manter o ideal do projeto nos cursos, formando e disponibilizando na e para a instituição um quadro de docentes e assessores especializados em educação escolar indígena.

5.2.2 Etapa de Estudos Presenciais

A oferta do curso em etapas presenciais intensivas acontece concomitantemente com as férias dos professores durante o qual são cursadas as disciplinas com cargas horárias distribuídas em 60, 90, ou 120 horas de forma condensada e com mais de 8 horas/dia de aula. Isso porque os alunos já são professores e estão atuando em sala de aula e também porque o processo de qualificação dos professores indígenas não foi pensado como uma possibilidade de

afastamento ou licença para qualificação e sim uma estratégia de garantir uma formação de emergência, já que estes são qualificados para ministrar aulas nas escolas indígenas. As etapas presenciais acontecem nos *Campi* Universitários da UNEMAT, onde são ministradas 210 horas-aula, distribuídas em 08 horas diárias de estudo, além de atividades complementares realizadas no período noturno. Esta etapa tem como objetivo a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento que integram o currículo dos cursos. Cada semestre letivo possui uma temática central sobre a qual são desenvolvidos os conteúdos curriculares das três áreas de estudo. São as seguintes temáticas centrais da etapa básica: Gênese, Tempo, Espaço, Sociedade, Território e, Autonomia.

5.2.3 Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária

Consiste na etapa que ocorre nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, possibilitando aos cursistas conciliarem suas atividades docentes na escola com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas, exercícios). Segundo a proposta do curso essa etapa destina-se a realizar a conexão entre o que se aprende na etapa e o que se desenvolve da escola. “Desse modo, a práxis docente e o processo de formação ocorrem simultaneamente, num contínuo exercício de comunicação dialógica” (UNEMAT, 2014).

Complementando a carga horária e a formação o curso realiza um trabalho de acompanhamento via equipe de coordenação para as atividades práticas a serem encaminhadas durante o período presencial e desenvolvidas nas escolas onde os acadêmicos atuam. A equipe de acompanhamento visita todos os cursistas para verificar o desenvolvimento das atividades e orientá-los em suas dúvidas e auxiliá-los quando necessário. Esta parte do currículo do curso tem carga horária e estrutura semelhante as práticas curriculares do cursos de licenciatura em geral e também dos estágios que são necessários para a formação de professores. Entretanto há também por parte dos professores das disciplinas o encaminhamento de atividades que poderiam ser comparadas a créditos cursados a distância, mas

que assim não pode ser porque não há acompanhamento, ainda que virtual por parte dos professores ministrantes. De acordo com o projeto essa etapa deveria ser então destinada a realização de atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estão ministrando aulas nas escolas indígenas.

5.3 Matriz Curricular

Outro fator a ser observado quanto a estrutura é a matriz curricular semelhante a matriz do curso parceladas na qual se mantem a mesma estrutura dos cursos regulares, tais como: ementa que define os conteúdos, distribuição da carga horária por créditos (Teoria, Práticas Curriculares, Laboratório e Campo), método entendido como estratégias ou formas de ensino e avaliação com abertura para considerar apenas aprovado ou reprovado, sem atribuição de notas expressas de forma numérica ou de conceitos.

As referências bibliográficas apontadas no projeto também não indicam outras leituras que possa caracterizar uma formação específica para professores indígenas como apontado na perfil do profissional. Inicialmente é atribuído ao professor da disciplina a definição do que deverá ser trabalhado.

Os docentes que atuarão naquele período definirão com maior detalhamento os conteúdos, metodologias e fluxos curriculares que serão imprimidos aos trabalhos. Assim os temas referenciais norteiam de maneira transversal, inter e multidisciplinar a construção do conhecimento em todos os componentes curriculares. Já os componentes, o curso a partir da concepção de um currículo integrado, articulado e compartilhado “intimamente” por todos os docentes ao longo de cada semestre, pois todos os temas devem buscar um diálogo intercultural com abordagem da etnociência: conteúdos específicos contextualizados são fundamentais para apresentar uma ciência próxima, viva, dinâmica, em transformação. (UNEMAT, 2014).

Entretanto a seguir são mencionadas a temáticas que devem nortear os conteúdos presentes no ementário sustentado por uma referência bibliográfica que em nada difere de qualquer outro curso de pedagogia ofertado pela UNEMAT, nem mesmo das disciplinas da área de educação que constam nas matrizes dos demais cursos de licenciatura.

5.3.1 Concepção norteadora de cada área de conhecimento

5.3.1.1 Línguas, Artes e Literaturas

A área de Línguas, Artes e Literaturas habilita o cursista no trabalho com as diferentes linguagens: escrita, oral, artística e literária. Tem como objeto de estudo a experiência da linguagem e as relações entre línguas, artes e literaturas.

5.3.1.2 Ciências Matemáticas e da Natureza

A área de Ciências Matemáticas e da Natureza tem como estudo os campos da Biologia, Física, Matemática e Química. O Programa dessa área tem como eixo principal o estudo dos diferentes conhecimentos, como resultado das inter-relações entre sociedade-ciência-tecnologia. Sob esta perspectiva, busca-se estabelecer complementariedade entre os diferentes saberes, tendo como ponto de partida e como objeto de estudo os conhecimentos próprios das comunidades educativas que participam dos cursos.

5.3.1.3 Ciências Sociais

As Ciências Sociais têm como focos privilegiados os campos da História e da Geografia, compondo com a Antropologia, com a Política, com a Sociologia e com a Filosofia uma abordagem reflexiva acerca das diferentes noções de tempo e espaço concebidos pelas diversas sociedades humanas.

5.3.1.4 Pedagogia Intercultural

A Pedagogia tem como objetivo a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Tem a expectativa da formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto socioeconômico, cultural e político do país e da região em que está inserido.

5.4 Produção Acadêmica

Para dar vazão à produção acadêmica gerada tanto pelos universitários quanto pelos docentes dos cursos, foram instituídas quatro séries de publicações com enfoques e preocupações distintas:

- *Série Institucional*, que reúne as publicações voltadas à divulgação das ações em seus aspectos institucionais e organizacionais;
- *Série Periódicos*, que reúne os periódicos produzidos e editados pela Faculdade, como o Informativo de Notícias e o Cadernos de Educação Escolar Indígena;
- *Série Experiências Didáticas*, voltada à viabilização de propostas de publicações apresentadas pelos estudantes para uso em suas escolas e aldeias;
- *Série Práticas Interculturais*, destinada à organização e divulgação das produções textuais e visuais elaboradas pelos estudantes durante as etapas presenciais e intermediárias dos cursos nas três áreas de concentração.
- *Declaração das Nações Unidas Sobre o Direito dos Povos Indígenas*, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 13 de setembro de 2007, depois de 22 anos de discussão.
-

5.5 Os alunos

O quadro docente é formado por professores e ou profissionais da educação que atuam nas escolas das aldeias, preferencialmente no estado de Mato Grosso. O processo de entrada é via vestibular específico para estes professores e segue um critério de distribuição regional para atender todas as escolas existentes nas TIs do estado. Oriundos de um processo de formação do profissional em atuação, estas pessoas tem dedicado grande parte das suas vidas a uma educação passando por grandes dificuldades para aprender e conseqüentemente para ensinar em uma língua que não sendo sua traz conhecimentos desvinculados das suas vivências.

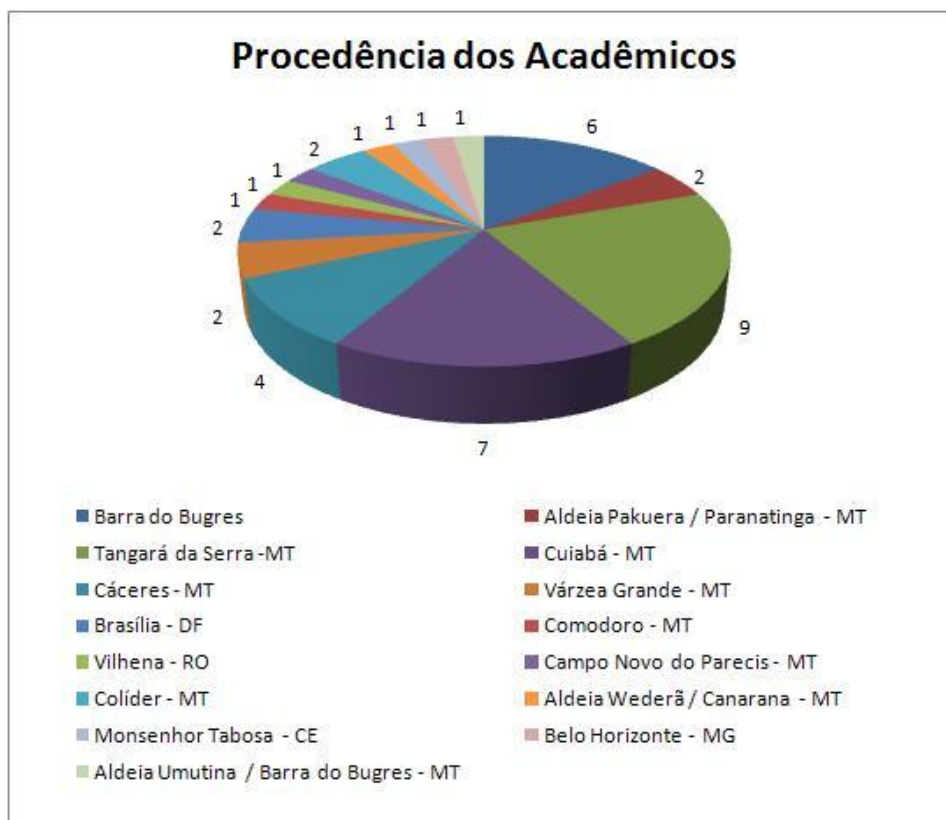


Gráfico 1 – Procedência dos Acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural – Turma 2001.

Neste gráfico notamos a presença de alunos de outros estados, ainda que em números menores, pois desde o início dos cursos se destaca a presença de acadêmicos do Estado de Mato Grosso para os quais o projeto de qualificação foram planejado. A participação dos demais estados fora incentivado pela FUNAI, que por ser um dos financiadores do projeto se encarregou de fazer a divulgação a nível nacional.

Já no caso do gráfico 2 observamos uma predominância de alunos oriundos do próprio estado de Mato Grosso, entretanto existe a presença de outros estados como Minas Gerais, Rondônia, Ceará e Brasília presentes no gráfico 1. Com a restrição do apoio financeiro da FUNAI, notadamente na viabilização do transporte, os alunos do vestibular de 2011 passam a ser exclusivos do Estado de Mato Grosso, como expresso no gráfico a seguir:

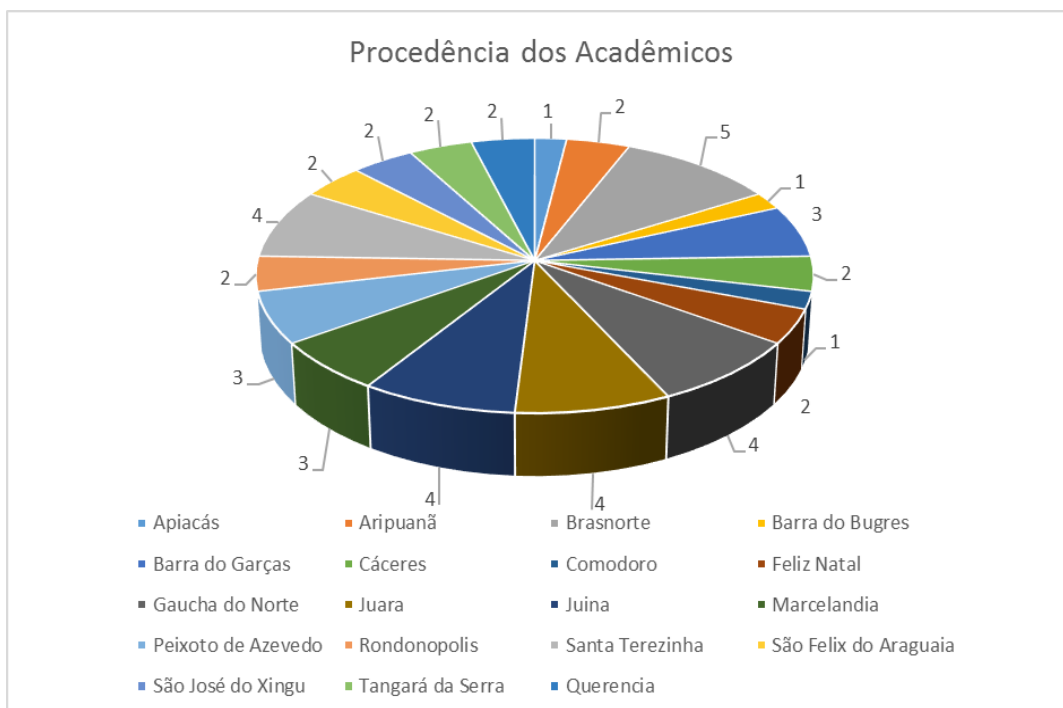


Gráfico 2 – Procedência dos Acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural – Turma 2011.

5.6 Outras formas de Aprender a Ensinar outros Conteúdos

O conhecer pode ser dado pela leitura de algo planejado e ou vivenciado por outros, mas também pela própria vivência dada a oportunidade de participar do processo de formação de professores indígenas pela Universidade do Estado de Mato Grosso. É sobre esta vivência que inicialmente tinha a possibilidade de durar uma semana, mas que me faz estar constantemente com alunos do curso de pedagogia intercultural. Um laço criado dentro e fora de sala de aula que não se restringe a um objetivo, ementário, conteúdo e outros elementos da pedagogia, mas sim que provoca profundas reflexões sobre esta dualidade entre ensinar e aprender, entre quem, quando e onde é ou não é possível ensinar ou aprender, enfim de como se fala de duas coisas que são a mesma **“quando se chega”** para viver a docência.

Nesta parte do texto passo a falar da minha estada com os estudantes indígenas do curso de pedagogia intercultural ofertado pela UNEMAT, em Barra do Bugres, Mato Grosso. O tom que vou dar ao texto é no sentido de evidenciar tanto a minha vivência como professor no curso quanto a interação havida entre mim e os

estudantes. Não vou focar apenas numa avaliação crítica da oferta dos cursos na Faculdade Intercultural Indígena da UNEMAT, antes, porém quero me ater mais na percepção dos estudantes sobre a estada deles na universidade. Além disso, levo a termo as considerações acerca da oferta dos cursos tendo em vista o que venho discutindo até sobre a origem da universidade.

Eu trago aqui também alguns autores cujas obras eu tenho lido. Paulo Freire, por exemplo, é um autor em quem busco um marco para pensar uma possibilidade de educação mais autônoma. Já tem bastante tempo que venho lendo os livros de Paulo Freire, em especial a *Pedagogia do oprimido*. Como eu estava na UNEMAT na posição de interação dentro de um espaço-forma, isto é, a sala de aula, tinha de ter um pressuposto de educação. Na UFT a minha posição era mais centrada no trabalho que desenvolvo aqui no meu texto, especialmente porque não há oferta de cursos específicos.

Já aqui na UNEMAT não há políticas de cotas, antes há a oferta de cursos específicos, em um dos quais tomei parte. Por isso, eu tinha a oportunidade de vivenciar o curso, conviver com os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem. Todavia, eu mesmo seria de algum modo também parte da aprendizagem, uma vez que ocuparia também a posição de professor. Por isso, Paulo Freire foi um dos autores que procurei para pensar uma maneira de acessar a sala de aula. Por isso tomei como pressuposto de minha atividade a noção de educação como possibilidade libertadora.

A educação como processo libertador, deseduca a tradicional ideologia pedagógica, educadores(as) para educandos(as) e educa a educação nova no verdadeiro princípio educadores(as) com educandos(as) mediados(as) todos(as) pelo mesmo objeto que procuram conhecer, não mais como objetos uns/umas de outros/as, mas como todos(as) sujeitos, e quando homens e mulheres se tornam sujeitos eles/elas se libertam (FREIRE, 2002. p. 184).

Quando cheguei à Escola Agrícola, já desativada como tal, e agora sede da Faculdade Intercultural Indígena, percebi como seria importante a premissa de uma educação libertadora. Já o primeiro contato com a equipe de coordenação é cheio de recomendações e apreensões para confirmar se havia de minha parte as credenciais necessárias para o trabalho. Isso porque nosso contato havia sido

apenas por e-mails onde da parte deles foi enviado o ementário da disciplina⁸ o da minha uma proposta de trabalho organizada de acordo com as normas da instituição, mas inserindo elementos que pudessem dar conta da possibilidade de incursão numa abordagem metodológica intercultural. Após uma breve conversa, orientada pelo plano de trabalho (em anexo) e sustentada pelos materiais solicitados, notadamente a conferência de que havia textos impressos, houve uma certa acomodação, já que estavam garantidas as premissas básicas: materiais e professor presentes um dia antes do início da aula.

O cenário era deserto nada se via nas ruas de acesso, ao longe uns poucos rostos se escondiam por traz das portas e janelas num ambiente de casas enfileiradas e entrecortadas por arbustos decorativos e varais de roupas secando aos últimos raios de sol de um final de domingo. Resolvi dar um pequeno passeio pelos arredores e então em companhia do anfitrião foi sendo identificado cada espaço de uma escola agrícola desativada que passou a abrigar os alunos indígenas recentemente. Quanto à forma, como dissera eu anteriormente, a escola trazia um sentido peculiar, em regime de semi internato, como via pelas acomodações. Esse sentido era evocado pela disposição dos prédios, a antiga horta, ainda em uso, a quadra de esporte em pleno abandono, a represa ao fundo ainda reflete o céu, mas já sem os cuidados necessários, está suja.

Esta escola agora é a Faculdade Intercultural Indígena, cujo campus sede é o da cidade de Barra do Bugres, que fica na parte alta da cidade, perto do centro. Quando eu estava percorrendo a escola acabei me lembrando de uma história que o professor Odair Giralдин contava nas aulas do mestrado. Ele dizia que um preso fora recolhido à cadeia e quando o carcereiro abre uma cela fria, no cimento puro, banheiro sem porta, cama de concreto, no local do chuveiro apenas um pedaço de cano. O preso se volta e diz ao seu algoz: veja só, meu caro, eu tenho curso superior, por isso exijo que me coloquem numa cela especial. O carcereiro vai ao

⁸A disciplina a ser ministrada denominava-se Didática Intercultural I: processos de ensinar e aprender é ofertada na quarta etapa de estudos intensivos e apresenta o seguinte ementário: Bases Teóricas e Práticas do trabalho docente. Evolução histórica e tendências atuais. As questões fundamentais da didática. A multidisciplinaridade da Didática. Finalidades e objetivos educacionais. Diferenciação. Domínios cognitivos, efetivos e psicomotor. Conteúdos curriculares: politização dos conteúdos, seleção, organização sequencial. A questão metodológica: enfoque progressista, o trabalho em grupo. Avaliação da aprendizagem: diferentes enfoques, recursos. O planejamento de ensino, tipos de planejamento.

delegado e conta a história do preso com nível superior. O delegado, pega uma folha em branco, toma um pincel atômico, redige na folha CELA ESPECIAL. Ele mesmo vai à cela do preso e anuncia que como exigira o preso e como naquela delegacia não havia outro espaço, ele pregava aquele cartaz e pronto, aquela cela já era especial.

Aquela escola agrícola, rodeada de plantações de cana, vizinha de uma indústria de beneficiamento de cana para produção de álcool, e carcomida pelo tempo era agora uma faculdade e, mais ainda, uma faculdade indígena. No refeitório havia um banner que dava conta de que ali se instalara a faculdade, estampadas as marcas e logotipos do governo e da universidade. Aquele banner exposto na parede carcomida pelo tempo, cuja pintura desbotava-se, se parecia muito com a história da cela especial.

Depois desse devaneio, me atendo de novo aos traços do lugar, noto alguns risos e conversas de crianças. O barulho delas se ouvia quando de uma certa distância, mas quando nos aproximávamos não havia mais ninguém. Depois de um certo tempo começaram alguns movimentos, foi quando encontramos algumas pessoas andando rapidamente para acessar seus alojamentos e foram realizados cumprimentos breves, com risos desconfiados e cabeças levantadas apenas durante o toque das mãos. Já entardecia. Havia um frio inexplicável para Mato-grossenses se anunciava pelo vento cortante que embalava a rede outrora cheia de promessas de um verão aquecido.

De volta à casa destinada ao alojamento dos professores fui informado de que ali era um bom lugar porque os alunos normalmente davam muito trabalho quando estavam na cidade e por isso na escola, localizada a uns 25 quilômetros da cidade era mais fácil o controle. Entretanto havia a preocupação de que mesmo distante era necessário manter um transporte para desloca-los até a cidade quando necessário e desta forma qualquer atraso era entendido como problema. Dentre os problemas citados quase ao pé do ouvido e de dentes cerrados “como todos os índios o problema é o álcool”, mas também foram relatadas o fato de gastarem todo o dinheiro, as brigas, e conseqüentemente as ausências nas aulas. Fui informado ainda das regras locais sobre horários para alimentação, início e término das aulas, atividades extras durante a noite para complementar a carga horária e outros.

Voltaram então os questionamentos e informações sobre o curso e já uma breve descrição dos alunos, destacando o fato de que o desafio ali era a presença de 24 etnias⁹ numa sala de aula, contando inclusive com a presença de líderes ou filhos de grandes líderes sendo dado destaque aos povos do Parque Indígena do Xingu.

Ao mesmo tempo em que havia a sensação de que os alunos eram especiais, havia o alerta de que eles eram e deveriam ser tratados como qualquer outro aluno e deveriam obedecer as mesmas regras, “se for para ler o texto, eles terão de ler o texto”, “a aula é a mesma que é dada em qualquer outro curso”. Compenetrados entre assuntos didáticos, até que fomos todos bruscamente interrompidos por um ruído estridente daqueles que existem na maioria das escolas, pelo menos das escolas do Estado de Mato Grosso, era a sirene indicando que algo estava para acontecer e que ao mesmo tempo se esperava uma ação dos ouvintes. Olhando para o pátio vi que algumas pessoas caminhavam rapidamente para o refeitório e assim também fui convidado para o jantar.

Em fila fui servido pelas cozinheiras que amigavelmente colocavam a mesma medida da porção de alimento nos pratos como se ali imperasse a doutrina militar de um quartel ou as regras de um presídio ou das escolas internas e outros que tentam uniformizar o atendimento como se esta fosse a condição para afirmar uma igualdade entre todos. Pensei neste momento que faltavam ali os uniformes para criar a imagem perfeita da equalização, situação que se corrige pelas camisetas, ainda que estas não deem conta. Do outro lado do balcão pessoas em pé, com o corpo arqueado e faces cansadas responde com um riso amarelado e exausto de quem serve o alimento com pressa de que tudo termine para irem para seu descanso. O gesto rápido também agiliza o desejo do alimento de quem estende o prato antes mesmo de estar diante das panelas. Com o prato recuado primeiro eu sorri, depois cumprimentei perguntando se elas estavam felizes. Logo a cara de surpresa. Em seguida a inquietude e as respostas rápidas cheias de interrogações. Então apenas solicitei que fosse reduzida a quantidade de alimento para evitar desperdício e elas me olharam com desconfiança sem entender porque afinal alguém se importara com elas.

⁹Professores-alunos do curso de Pedagogia Intercultural pertencem a 24 etnias a saber: Apiaká, Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kayabi, Mebêngôkre, Munduruku, Myky, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Suyá, Surui, Tapayuna, Tapirapé, Terêna, Umutina, Waurá e Xavante.

Prato servido, eu olhei para as mesas enfileiradas e vi que todos se alimentavam em silêncio, a exceção dos que estavam com seus filhos, os quais eram ensinados a alimentarem-se de acordo com as normas do local. Segui a escolha do local indicado pelo anfitrião e continuamos a conversa. Neste momento fui informado ainda sobre os alimentos que ali eram servidos e dos horários sendo café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e depois lanche da noite. O alerta importante a ser observado era de que a cozinha era um espaço restrito e que era proibida a entrada de pessoas não autorizadas. Essa autorização se restringia aos funcionários da cozinha e a nutricionista que em momento algum pude vê-la neste espaço. Alguns alunos aproximavam-se apenas para cumprimentar os professores e saíam imediatamente.

De volta ao alojamento vi que todos procuravam por mais cobertores, pois o vento estava mais forte e o frio também já chegara principalmente para quem não está habituado a nenhuma das condições estabelecidas por aquela escola, cuja estrutura fora projetada para a formação de filhos de agricultores. Lá fora noite de lua cheia cujo brilho entrava pela janela e permitia ver um rosto que de ouvidos bem atentos e olhos bem fechados já sonhava ao ritmo do canto das folhas do canavial enquanto ansioso esperava o dia seguinte.

De manhã o dia continuava cinza e o vento persistia mesmo depois do café. A escola ganhara movimento, havia pessoas por toda parte e estas comentavam sobre o frio e a falta de agasalho. Toque da sirene para o café. Toque da sirene para o início das aulas e eis que chego à porta e vejo os alunos todos sentados, enfileirados aguardando a chegada do professor. Uma cena nada típica na universidade, pois normalmente o professor inicia a aula e só então é que os alunos começam a entrar na sala e ali acontecia o inverso, os alunos estavam todos sentados, aparentando calma e à espera do professor. Sou recebido com um sonoro “bom dia professor”. Tomando parte do grupo caminhei pela sala cumprimentando a cada um procurando sempre olhar para eles encorajando-os a falarem, ainda que brevemente sobre quem eram eles.

Apresentei-me brevemente e disse qual era a minha proposta de trabalho. Entreguei um pequeno caderno e sugeri que ele fosse utilizado para o registro dos acontecimentos e aprendizados da semana. Então percebi que ao manusearem os

cadernos havia uma descontração e era possível notar alguns risos, ainda que tímidos. Era necessário conhecê-los, mas também era preciso criar um espaço mais informal para que a apresentação não se tornasse mais uma fala técnica e fria de informações que costumamos dar aos desconhecidos. Tentei criar um clima de descontração solicitando que a apresentação fosse feita por mim sobre o local onde nasceram e o que mais gostavam de fazer e caberia aos demais entender o que o gesto significava. Inicialmente os gestos foram comedidos, tímidos, mas aos poucos se tornaram mais ousados chegando a tirar risos dos colegas que ao final das apresentações já haviam se transformado em gargalhadas.

A espontaneidade tomou conta do grupo e um dos alunos chegou a mostrar que gostava de ingerir bebidas até cair, o que levou a todos a rir e até fazer gestos de reprovação, mas enfim ao término das apresentações eles já estavam mais soltos nas cadeiras, sem a posição de defesa que havia no início da aula. Um gesto marcou as apresentações quando eles diziam de onde vieram, diziam de braços abertos saindo de perto do chão os braços se elevavam em um círculo imaginário que terminava com as mãos unidas e depositadas sobre o coração, esta era a representação da aldeia. Como eles já tinham praticamente um mês fora de casa a palavra aldeia era dita em meio a um suspiro e não raro a frase: é que estou com saudade de casa, da minha mulher, dos meus filhos, dos parentes, professor, tenho saudades da minha aldeia.

Falamos um pouco sobre a saudade e de que teríamos muitas coisas para viver e que a semana seria uma oportunidade para viver a aldeia mesmo que de longe. Iriamos falar sobre ela porque lá era um espaço deles para ensinar e aprender. Na aldeia as formas de aprender estavam arroladas no todo, no conjunto das práticas que dão vida ao cotidiano das pessoas. Essa conversa deu o tom da próxima atividade. Criamos, portanto, em conjunto uma situação na qual eles deveriam mostrar como é possível ensinar uma pessoa, uma criança que nunca antes houvesse conhecido peixe a alimentar-se dele. Reunidos em grupos, cuja escolha foi apontada aleatoriamente na sala, eles discutiram, montaram uma estratégia, um método para ensinar. Os grupos desenvolveram passos semelhantes com orientações para a criança o que era o peixe, como pescava, quais os mais indicados para ela comer, (neste momento eles falaram do significado do peixe na sua alimentação e das regras a serem respeitadas para o consumo deste alimento:

Kaiabi, falaram sobre os peixes que a mulher grávida e seu esposo não podem comer, assim como Xavante falaram do mito do peixe que desce do céu quando chove).

Depois demonstraram como ela deveria comer e que inicialmente esse processo deveria ser acompanhado por um adulto. A atenção e o acompanhamento dispensados ao aprendiz apresentado pelos grupos se aproximam do conceito do professor como mediador do conhecimento conforme destaca a teoria da formação social da mente de Vygotsky (1987). Todos os grupos destacaram a importância do outro no processo de aprender. Aqui já de início percebi como a *forma* de perceber a aprendizagem não está necessariamente interligada ao que propõe como possibilidade de ensino. O *conteúdo*, isto é, o que deve ser apreendido depende muito mais das possibilidades de interação entre o EU e OUTRO do que se pode supor inicialmente. Eu já pude visualizar, ali, que havia um componente que perpassava entre a *forma* e o *conteúdo*, a mediação, a presença do outro, o tempo do outro, a lógica do outro. Pude perceber como o foco estava no aprendiz, mas ao mesmo tempo não porque era ao aprendiz que se queria focar, apenas, mas porque ao ensinar a uma criança a comer peixe, falavam os estudantes em seus grupos, havia um comprometimento de quem ensina com quem é ensinado.

Aqui uma vez mais, recorro a Paulo Freire. A noção de que o EU que fala só existe como eu que fala porque há um TU que, por conseguinte também é EU, essa interlocução é que permite ao discurso o pleno sentido. Dito de outro modo, numa situação de aprendizagem é preciso que os entes envolvidos como *aprendentes* e *ensinantes* sejam tanto um EU quanto um TU para que a posição do discurso enunciado não seja marcada como postos de hierarquia. A interação entre os interlocutores tem de ser dialógica, necessariamente.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu, um não eu, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser na dialética destas relações comunitárias, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação. (FREIRE, 2002, p.166).

Tanto essa concepção dialógica de Freire (2002) quanto a perspectiva do conhecimento de Maturana e Varela (1995) não dá conta, é verdade, da complexidade do que é uma sala de aula com as características da sala em que me via ali na UNEMAT. Numa sala de aula com tanta diversidade de opinião e perspectivas tão distintas não se pode supor uma pedagogia balizadora. Foi preciso, por isso, pensar numa possibilidade que fosse a um só tempo a mediadora da interação na sala de aula e também permitisse a todos o ato de fala, a enunciação, na sua língua, inclusive. Para isso acontecer é preciso questionar a ideia de verdade desse NÓS, como fala Miguel Arroyo (2012). Para esse autor “se a educação dos Outros não deixar de ter como referente síntese de humanidade, de formação o Nós, continuará sendo ineficaz e antipedagógica” (ARROYO, 2012. p. 56).

Faço aqui essas considerações acerca da classe, da noção de conhecimento, da noção de aprendizagem, de ensino, porque considero que a oferta de um curso, por mais específico que seja ainda assim está dentro de um ideal de universidade como a que demonstrei quando falei do surgimento da universidade no mundo ocidental. Porque é quando se pode por em dúvida as verdades desse NÓS que poderemos ouvir as verdades do OUTRO.

Só quando, em nosso ser social, chegarmos a duvidar de nossa profundamente arraigada convicção de que nossas inabaláveis e "eternas" certezas são verdades absolutas (verdades inobjetáveis sobre as quais já não se reflete), aí então começaremos a nos desvencilhar dos poderosíssimos laços que a armadilha da "verdade objetiva e real" tece. Desumana armadilha esta, pois nos leva a negar outros seres humanos como legítimos possuidores de "verdades" tão válidas como as nossas (MATURANA e VARELA, 1995. p. 25).

Iniciamos uma terceira atividade para a qual foi solicitado, que cada um realizasse um desenho da sua trajetória de aprendiz, desde a infância até a idade atual. Cada um pegou os materiais necessários para o seu desenho e acomodaram-se em variados espaços, mas inicialmente eles ficaram estáticos olhando para o nada, conversando consigo mesmos, pois só se via movimento dos lábios, e seus olhos parados era um retrato de quem pensava profundamente sobre suas vivências. Era impressionante a concentração de todos. Falavam sozinhos, faziam anotações nos cadernos, conversavam rapidamente uns com os outros, caminhavam pelos corredores, alguns foram para um bosque próximo, outros para

os alojamentos, refeitório, enfim quase todos deixaram a sala de aula. Eu os acompanhava tirando dúvidas e repetindo as instruções para a elaboração do desenho. Ao final da tarde todos de volta a sala, e já se via uma parede muito colorida com os desenhos feitos em tamanho de cartolina. Desenhos coloridos, expressivos e cheios de histórias que começavam a ser socializadas entre eles. Convidei a todos para olharmos os desenhos e eles iam identificando os que demonstravam semelhanças. Todos estavam muito ansiosos para falarem dos significados dos seus desenhos, pois eles eram retratos das suas vivências.

Foi dado início aos relatos que misturavam as explicações sobre os desenhos com narrativas emocionantes sobre o início da vida escolar, como “quando eu cheguei lá eu vi quatro paredes e uma professora, era a escola”. Confiantes falavam de quando a escola aparecera nas suas vidas como na vida das demais crianças como um lugar diferente da aldeia. A palavra aldeia nascia dentro do peito e quando saía pelos lábios estava impregnada de satisfação aliada à saudade, desejo de estar lá, mas ao tocar o próprio peito parecia que tirava de dentro deles e mostrava a todos o orgulho de pertencer a ela. A escola era relatada como ambiente estranho, mas de certa forma necessária, como parecia ser necessária obediência às regras para estar ali estudando. As vivências com este espaço distinto fluíam nas falas como um instrumento do qual se precisa, mas que está cercado de contradições chegando mesmo a ficar explícita a ausência de entendimento sobre os sentidos da existência da universidade, de saber o seu significado.

Eram trajetórias cheias de dificuldades, mas também de companheirismo, incentivo e principalmente de conquistas pessoais. As lágrimas trazidas pela memória das feridas que mesmo cicatrizadas, permanecem suas marcas, reportam a luta pela demarcação da terra, para poder continuar como povo e criar os seus filhos, enfim para poder viver na aldeia. Todas as suas esperanças agora são depositadas na escola como forma de superar os tantos obstáculos gerados por uma convivência que traz a incerteza de continuarem vivos. A memória desenhada e a memória contada ali era uma simbiose cujo sentido principal era garantir a voz aos estudantes e que com isso pudessem falar como quem aprende e ouvir como quem ensina. As memórias ali narradas traziam marcas em alguns aspectos comuns aos problemas vividos pelos estudantes indígenas da UFT, de onde eu venho. Na UFT e

na UNEMAT a memória dos estudantes indígenas aponta para alguns problemas comuns, a luta pela terra, é um destes problemas.

Também pude observar quando da confecção dos desenhos como há na universidade uma expectativa de aprendizagem pautada numa concepção de que a universidade é lugar de ensino, prioritariamente. Não se concebe a universidade como lugar de vivência, de encontro, de constituição de vínculos. A universidade, segundo essa noção não é um lugar em que pode haver comprometimento entre as pessoas porque as relações devem ser estritamente profissionais. Digo isso porque quando dos desenhos, percebi como pairava uma certa suspeita, em especial por parte da coordenação, de que eu estava dando uma enrolada, justamente porque meu *conteúdo* a ser ensinado era vago, evasivo, e que minha aula poderia ser uma enrolação. Exatamente aqui, nesse ponto que observo o comportamento pedagógico da coordenação, e não falo isso apenas dessa coordenação em específico, mas realço que esse comportamento tem se amparado numa teoria pedagógica violenta, segundo a qual os OUTROS têm de fazer um percurso duro, de treino, de esforço, para que adquiram os conhecimentos que os fará, em fim, ser um NÓS. Miguel Arroyo diz:

O problema não é só reconhecer que o povo é humano, é gente, mas desconstruir que será humano pleno na medida em que fizer o percurso de formação, humanização, único, universal, de que o Nós é a síntese. Libertar-se desse pensamento sacrificial continua sendo um desafio para a teoria pedagógica inclusive progressista e crítica e ate para os movimentos sociais (ARROYO, 2012. p. 57).

O encerramento das apresentações fechou as atividades do dia e todos estavam muito felizes, pois neste dia segundo disseram os alunos havia sido dado a oportunidades de eles se conhecerem porque as histórias estavam compartilhadas e cada um levava uma parte do outro porque a luta para aprender e ensinar era muito semelhante. Aqui já me causou um outro espanto, que passo a compartilhar agora nesse texto. Depois de alguns encontros para as aulas presenciais, porque a turma já estava com três semestres letivos, e depois de todas as disciplinas ministradas, somente agora eles puderam saber um pouco mais uns dos outros.

Nas narrativas feitas na sala alguns desafios se fizeram presentes na vida deles, tanto como estudantes quanto como professores. O primeiro desafio: a língua

falada na escola. Os ensinamentos da escola diferentes dos ensinamentos da aldeia. Os mesmos cursos de formação cheios de dificuldades para acessá-los. As distancias tão marcantes e dilacerantes entre os espaços e os tempos do que e do como aprender e depois ensinar ou vice-versa. A união pelas dificuldades e também pelas conquistas transcendeu o fato de estar próximo para estar juntos e isso fez com que houvesse uma atenção maior a fala do outro, mesmo quando eles estavam cansados, ainda assim respeitaram os longos relatos, ditos em frases pensadas e traduzidas com calma e tempo suficiente para que a imaginação ganhasse forma e levasse o ouvinte para os caminhos no qual não era possível passar impunemente.

O retrato solitário de muitos caminhos se entrecruzou com tantos outros e tornou-se um percurso, uma trajetória que passa a ser compartilhada porque todos estão agora na mesma estrada, e eles, todos eles sabiam muito bem disso. Surgia ali a necessidade de falar mais sobre as suas trajetórias e as conversas se seguiram pelos corredores, alojamentos, refeitórios e tantos outros espaços. Depois do término do dia de aula, tinha percebido que minha proposta havia transbordado, começaram a falar de si mesmos tanto uns para os outros quanto para si próprios, corriam notas nos cadernos, pensavam, ouviam músicas e falavam de suas histórias.

Quando já estava no banho, já noite alta, fria, me pego pensando no texto *O narrador*, de Walter Benjamin (1987) que também me acompanha já desde as aulas de Teoria da Literatura, quando eu estava na UFG. Eu falei desse texto com os estudantes indígenas da UNEMAT. Agora no meu recolhimento, repasso o dia e me lembro de como fui de grupo em grupo, falando de como narrar é fazer um caminho, e se narramos sobre nós, sobre nossa trajetória, caminhamos para dentro de nós, me lembrei de minha viagem ao Natal, como escrevi anteriormente. Antes de dormir penso no impacto da história de Lázaro Xavante, de Sandro Bororo, da Saturnina Chiquitano, dentre outras, mas estas, em particular me trouxeram às lágrimas.

No segundo dia, depois da regra dos horários orquestrada pelo toque da fiel campainha encontrei-os olhando os próprios desenhos. Por alguns instantes observei-os em silencio até que todos tomaram assento e iniciamos as nossas atividades cumprindo com o determinado pela coordenação do curso: a leitura do

caderno de memória.¹⁰ A leitura trouxe a percepção de um aluno do dia anterior que apontava a importância da interação “Essa aula, o jeito do professor, aprendi a ser menos tímido, eu tô aprendendo, mas ainda fico nervoso” (Paulo Roberto Xavante).

Aplausos encerraram a leitura e iniciamos nossas conversas sobre a temática da semana “processos de ensinar e aprender”. Nesta conversa guiada pelas leituras de Paulo Freire falei da importância do olhar, do observar e do que podemos ou não perceber quando olhamos numa primeira ou nas muitas vezes a uma determinada coisa. Falei da importância de vivenciar o processo, de como foi importante olharem os caminhos, ou como eles mesmos denominaram “minha trajetória de aprender”. Convidei-os a fazer um exercício de observação de fotografias.

Com uma fotografia impressa em 25X20 nas mãos a turma foi escalada em duplas. Estas orientadas a observar e realizar duas tarefas: descrever a foto em todos os seus detalhes: elementos, propriedades, efeitos, coloração e direcionamento (foco) e interpretar a fotografia apontando o que o fotógrafo pretendia mostrar quando a fez. Eles imaginaram que seria rápido e fácil, mas o desenvolvimento do exercício foi mostrando a complexidade de falar sobre um lugar, pessoas e até mesmo objetos desconhecidos. O grau de complexidade ficou maior ainda quando o desafio foi entender a imagem. Neste momento alguns foram da irritação ao desespero e então com algumas instruções e dicas foram construindo seus textos e percebendo que antes de tudo para aprender ou ensinar é necessário paciência, calma e não desistir. As falas relatadas aqui foram feitas por eles durante a apresentação do resultado das análises. As falas dão conta de que a atividade não era novidade, mas que o desenvolvimento da mesma foi sendo acompanhado e isso gerava questionamentos de minha parte levando-os a avançar na análise conforme os apontamentos a seguir:

Já fiz isso, mas só que dessa vez foi mais complexo. Fiz rápido porque tava com medo de estar atrasado. Então faltou muita coisa. Então fui observar e vi que tinham muitos outros detalhes. Eu gostei muito e isso me ajuda muito na minha observação. É preciso a gente conhecer e para isso tem que observar. Não foi fácil, nós já passamos por isso em outros cursos. Mas era

¹⁰ O caderno de memória é um registro das atividades realizadas no dia por um aluno que ao relatar suas escritas no dia seguinte escolhe um outro para fazer o registro do dia em questão. Cada disciplina tem um caderno de registro e quando termina a semana o caderno é entregue a coordenação para arquivo. No caderno são registradas a percepção do aluno relator sobre todos os fatos que aconteceram durante a realização das atividades.

só dizer o que via, e agora fomos mais longe. Hoje aprendemos a olhar a imagem e ir além daquilo que a gente vê (*Elimar Munduruku e Tereza Pares*).

Segui o que havia aprendido com outro professor. Aprendi que a descrição deve ser feita de cima para baixo. Mas difícil mesmo foi separar o que era descrição do que era interpretação (*Dionisio Kayabi e Waunaha Kamaiurá*). É possível tirar informação das imagens, mas difícil é ver o que ela quer dizer pra nós. Eu até já fiz descrição de paisagem com meus alunos mas não consegui nem ver nem que eles vissem os detalhes. Isso vai melhorar minhas aulas (*Misma Terêna e Rosenildo Terêna*).

Ainda que a atividade não estivesse sendo realizada pela primeira vez, as dificuldades foram as mesmas, pois a importância aqui transcende **o fazer** para atingir **o como e para que fazer**. Normalmente o professor apresenta um exercício e espera a resposta dos alunos, quando muito, passa reforçando o que já fora instruído, mas a diferença foi que ao caminhar entre os grupos levantei mais provocações no sentido de ampliar a sua capacidade de análise levando em consideração a especificidade de cada foto. Isso foi relatado por eles como uma situação difícil, mas também compensadora quando conseguiram realizar o trabalho.

Nós fizemos duas vezes. Olhamos a foto e sempre não via tudo. O professor orientou. A gente olha e não vê. Gostei do trabalho. Primeiro foi relatado de cabeça pra baixo. Tinha dúvidas, então o professor veio conversou e ajudou. Olhamos mais um pouco e daí conseguimos (*Beatriz Cinta Larga e Matare Ikpeng*).

Nós fizemos. Daí o professor falou que tava tudo errado. Apagamos tudo e começamos de novo. Aí nós olhamos a luz e como isso tava no homem, então achamos o caminho. Pensamos que era fácil, mas depois vimos que era complicado. Já tive curso de descrição, mas quando fui fazer sumiu tudo, agora foi diferente eu aprendi, eu gostei. (*Luiz Cinta Larga e Nowaki Ikpeng*)

A preocupação em acertar provocou até reações físicas, pois estão acostumados a apresentar resultados. Contudo a percepção de que o desafio que se impunha não era apenas o acerto, mas ir para além dos resultados e que o processo também não precisava ser individual e nem com tempo cronometrado passaram a exercitar a necessidade de parar para pensar e questionar a figura para além da imagem, buscando seus sentidos e significados.

Ficamos até com dor de cabeça tentando achar o caminho. Isso me fez lembrar quando entrei na sala de aula primeira vez. A descrição tava pobre, então vi que precisava pensar mais. Aprendi que foto tem significado. *(Sandro Bororo e Ivanete Apiaká)*

Ficamos muito nervosos por ter que começar tudo de novo. Essa atividade me ajudou a ver que tenho de prestar mais atenção. A interpretação é difícil, fiz isso umas cinco vezes e não estava certo. Pedi ajuda aos colegas, mas foi com a ajuda do professor que conseguimos. Valeu a pena porque tudo que se consegue com dificuldade é mais importante. *(Luciano Cinta Larga e Saturnina Chiquitano)*

O professor olhou e disse que não era aquilo. Então eu conversei com o colega e parei. Fui lá fora e depois do intervalo comecei e não parei e então fiz. Eu fiquei nervoso primeiro, mas entendi e gostei, vou fazer na minha escola. *(Taliko Kalapalo e Maware Juruna)*

A percepção de que se trata de um grupo determinado se confirma, mas para além da persistência observei que eles criavam estratégias com avanços e recuos. Estratégias guiadas por pensamentos reflexivos ancorados nas suas vivências tão ricamente descritas durante a apresentação das trajetórias de aprendizado. Estas estratégias foram relatadas por eles como método encontrado para a análise das fotos, bem como dos seus sucessos e fracassos chegando mesmo a apontar a possibilidade de fazer esta experiência novamente em sala de aula com os seus alunos.

Antes conversamos com nosso companheiro e vimos muitas coisas e foi isso que escrevemos na cartolina. Fazer isso é difícil porque tem uma pegadinha: é escuro ou é claro? Então tive de fazer muitas vezes. Então montamos e deu certo. Tem que ver o que a imagem significa para você. É matemática. É preciso ter paciência para conhecer as pessoas e seus problemas. Isso é que aprendi. *(Rogério Xavante e Tapau Myky)*

Tem que olhar devagar. Ver um foto rápido é fácil, mas quando olha assim devagar daí não é fácil. Vendo as coisas rápido você não alcança a coisa. A gente aprende que precisa ver a criança, olhar pra ela com mais paciência. Gostei muito da aula, nunca vi uma aula assim, mas gostei. Na foto tinha paisagem. A paisagem dizia pra gente, mas a gente não percebeu. Eu gostei bastante quando vi o que a paisagem dizia, eu tinha conseguido. Então eu vou fazer isso na minha sala. Vou fazer como o professor, vou mostrar o olhar, isso é importante. *(Paulo Roberto Xavante e Kaji Waurá)*

Eu já vi muitas fotografias, eu olhei esta fotografia, mas nunca tinha feito descrição. Eu nunca tive aula assim. Falei de tudo que tinha lá. Eu senti era

uma casa abandonada. Quando olhei a fotografia senti tristeza. Pensei nas famílias e nas necessidades que tem as famílias. Senti um pouco de dificuldade, entendi o exercício de forma diferente, depois desmanchamos e depois fizemos de novo. *(Nilson Xavante e Roseli Umutina)*

As reflexões dão conta de que houve também a preocupação para além da foto, pensando no como e quando ela foi tirada.

Para tirar foto é preciso focar o que vem em primeiro e depois em segundo plano. Então isso fica difícil identificar. Mas a parte mais importante a gente não viu que era o sentimento dele. Primeiro parece fácil, mas depois a gente não estava conseguindo ver o que a foto dizia. *(Fernando Bororo e Roseane Chiquitano)*

A gente não pode ser apressado. É preciso ter paciência para esperar o outro ver também. Olhamos e vimos que havia uma cumplicidade no olhar das duas pessoas da foto. Mais isso tá e não tá na foto, demora pra ver isso. Mas foi importante e eu gostei deste trabalho. Isso era uma coisa que preciso. A foto é algo parado e o fotografo fez aquilo pra gente analisar e ver o que ele registrou. *(Francisco Surui e Duzanil Paresi)*

As limitações inicialmente causaram medo e ansiedade, mas ao longo do processo foram sendo mencionadas como situações que ocorrem num processo de construção de conhecimento, sem a preocupação com uma avaliação ou resultado, mas sim com a conquista de traçar um percurso que conta com a participação do professor. Foram muitas as aprendizagens que eles destacaram, notadamente as relacionadas ao respeito e entendimento do tempo e espaço para o aprendiz do outro.

Aprendi que preciso ter paciência porque descrição é difícil. Na foto tinha muitos bancos e eu só escrevi banco. Então voltei e vi que tinha banco diferente. *(Esperança Xavante e Xawapao Tapirapé)*

Pensei que fazer descrição era só escrever, mas não era. Fazer assim é diferente e eu gostei. *(Takorawio Tapirapé e Adalto Xavante)*

Pensei que ia ser rapidinho, só que nos tava olhando por cima. Esse caminho estava errado. Aprendi a olhar a foto e pensar no que ela tá dizendo pra nós. *(Sara Terêna e Rinaldo Tapirapé)*

Mexeu com a mente da gente, é preciso ver os detalhes. *(Dineva Kayabi e Txapina Juruna)*

O aprender faz com que os professores-alunos reflitam sobre suas práticas, articulando experiências importantes para eles e que poderão ser importantes para o

aprendizado dos seus alunos. Destaca-se aqui o desejo de que o aluno da escola onde trabalham também possa ser beneficiado com o seu aprendizado.

Aprendi a ver de outras formas o que a imagem quer trazer pra gente. Vou usar na escola. Eu aprendi que precisa ter concentração para ver. *(Jair Nambikwara e Givanildo Rikbaktsa)*

Aprender a ver foto faz pensar que precisamos ver os significados das coisas. Temos que saber significado das pinturas, dos artesanatos, das nossas coisas para ensinar as crianças olhar para ver também. *(Fatima Cinta Larga e Claudionor Irantxe)*

Aprendi a fazer descrição. Para fazer descrição tem que olhar o foco. Eu olhei o foco e então conseguimos. Vou fazer foto com meus alunos e depois eles vão ficar feliz e gostar também. *(Lázaro Xavante e Jewyt Kayabi)*

Dentre as limitações apontadas pelos alunos, a que chamou a atenção por ter sido mencionada por vários grupos, a preocupação com a denominação dos objetos, já que alguns têm dificuldades para se expressar na língua portuguesa. Além disso havia também o fato de que alguns objetos poderiam ter nomes diferentes:

Teve coisa que vi mas não escrevi porque não sabia como escrever nome. Tem coisa que a gente não conhece pelo mesmo nome. *(Paimu Mebêngôkre e Umenã Myky)*

Eu fiquei sem saber se colocava o nome que eu sei ou se tinha outro nome. Também tinha coisas no escuro, na sombra que não dava pra ver direito. *(Edimilson Tapirapé e Wegmeretxi Suyá)*

Eu tive dificuldade porque não sabia escrever o que estava pensando, ainda difícil pensar na língua e escrever português. *(Romero Surui e Wenei Tapayuna)*

Encerradas as considerações sobre a experiência de analisar fotografias propus um desafio que iria para além da sala de aula e também deste momento de etapa de estudos intensivos. A atividade se constituía em depois de analisar fotos de outras pessoas, fazerem suas próprias fotos e juntos selecionarem algumas para serem impressas e levadas para fazer o mesmo exercício que acabáramos de concluir, para que lá na escola da aldeia com os seus alunos fosse possível fazer. Os grupos foram organizados de acordo com os meses do nascimento de cada um, eles se divertiram muito com esta estratégia e foi então que alguns manifestaram um certo desconforto de trabalhar com pessoas que ainda não haviam nem conversado. Aproveitei a ocasião para tratar de que aprender ou ensinar são vivências e que

neste caso há situações em que nos sentimos muito confortáveis e estimulados, já em outras aparecem o desconforto e a falta de motivação.

O fato é que não existe uma receita e que isso pode coexistir porque cada pessoa é única e não podemos imaginar um método ou fórmula que ensine a todos da mesma forma se as condições dadas são diferentes. Pessoas são diferentes, tem histórias diferentes, trajetórias diferentes, mas também podem existir pontos de convergência. Então como aprender é o mesmo que viver, devemos aprender a lidar com nossas diferenças porque a diversidade de opiniões é que fortalece a necessidade de saber cada vez mais e não o contrário.

Os grupos foram munidos de câmeras fotográficas e a ideia de fazerem fotos observando todas as técnicas que foram trabalhadas por eles na atividade anterior. Também foi orientado que todos deveriam fazer no mínimo quatro fotos que passariam por uma seleção no grupo contando com a presença do professor. Os grupos saíram pelos arredores da escola e com as observações dos colegas e a participação do professor foram feitas muitas fotografias que de acordo com os alunos agora eram pensadas, escolhidas e que tinham algo para ser mostrado para quem fosse ver a foto. Um depoimento foi marcante “a gente não pode fazer foto só pra gente, tem que mostrar alguma coisa, daí quem não viu pode ver aquilo que eu vi e fiz foto.” (*Tapau Myky*)

Os grupos reuniram-se para baixar as fotos e visualizá-las no computador, notei que alguns tinham mais facilidade para usar esta ferramenta, entretanto a maioria não sabia como e foi necessário auxiliá-los na organização e identificação das fotos. Essa atividade demandou tempo, pois ainda que houvesse dificuldades para o uso das ferramentas digitais, todos queriam saber como fazer e também participar do trabalho e ainda guardar as fotos.

As fotografias selecionadas foram encaminhadas para a impressão e os grupos encerraram a atividade demonstrando muita satisfação em terem produzido algo por eles mesmos. Com o objetivo de ampliar o espaço educativo e de buscar na estética da imagem outras leituras e aprendizados percebi que os alunos estavam mais preocupados em fazer a atividade do que concluí-la. Assim orientei-os a continuarem a fazer as fotos e que utilizassem as técnicas apreendidas e que também realizassem esta atividade com seus alunos. Trouxe ainda uma reflexão

sobre as contribuições teórica de Barthes (1984) sobre a relação entre a fotografia e quem a faz e de Neiva Jr. (1994) sobre as reflexões acerca da imagem. Estes autores trazem reflexões importantes para estudos com fotografias. Eu trouxe para as aulas um pouco do que explica Roland Barthes porque considerei que a fotografia seria uma possibilidade de vivenciar a percepção, o deleite estético. “A Fotografia é uma arte pouco segura” (BARTHES, 1984, p. 32-33), e como tal não se pode desejar uma foto como produto em si, um resultado em si. A fotografia como possibilidade de aprendizagem desconstrói a sala de aula como lugar de ensino porque ainda que as fotos sejam captadas em sala, estas no ato de fotografar passam a ser o ente percebido pelo fotógrafo.

Expliquei quando falávamos da atividade de interpretação e também quando os acompanhei pela escola para o exercício de captura das fotos que uma das tarefas da fotografia era justamente fazer com que o espectador da foto se demorasse nela porque a foto o provoca de alguma maneira. “Se gosto de uma foto, se ela me perturba, demoro-me com ela. Que estou fazendo durante todo o tempo que permaneço diante dela? Olho-a, escruto-a, como se quisesse saber mais sobre a coisa ou a pessoa que ela representa” (BARTHES, 1984, p. 147).

Evidentemente não me ative aos temas mais densos da explicação de Barthes, o *studium* e o *punctum*, que aborda como cerne de sua análise da fotografia. Nem tampouco fiz uma explicação parafraseando o autor como premissa de que os estudantes indígenas não o entendessem. Não. Antes, tomei a noção de impacto afetivo com que Barthes (1984) elabora sua definição de *punctum* e atrelado aos relatos das memórias dos estudantes fomos construindo um entendimento mais pessoal e emotivo sobre a foto. “O importante é que a foto possui uma força constativa, e que o constativo da fotografia incide não sobre o objeto, mas sobre o tempo. Na fotografia, de um tempo, de um ponto de vista fenomenológico, o poder de autenticação sobrepõe-se ao poder de representação” (BARTHES, 1984, p. 132).

Ainda resistindo à finalização da atividade eles aceitaram o convite para conhecer além das fotografias outras formas de acessar as vivências de aprender e ensinar. Conversamos então sobre as leituras da escola e as leituras do mundo,

falamos do texto *A importância do ato de ler* de Paulo Freire. Para Freire (1994) é preciso ter:

Compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1994, p. 10).

A escola deveria e poderia ser também um lugar onde se pode aprender de forma agradável e prazerosa permitindo tocar a sensibilidade e a capacidade criativa de cada um. Para a escola tornar-se um espaço de leituras é preciso considerar que o leitor possui um corpo e que nele reside a capacidade de sentir e interagir consigo mesmo e com os outros. Abordamos conjuntamente o significado de uma leitura para além do ato de decifrar signos ou símbolos. Uma leitura que não pode fazer apenas com a cabeça (olhos e cérebro), mas sim com todo o corpo e para isso trabalhamos alguns exercícios de corporeidade em que interagíamos corpo e mente com o espaço, os sons. Sentados ao redor das mesas do refeitório agora rearranjadas em semicírculo foram experimentados movimentos e os sons feitos com pés e mãos, depois com o rosto, enfim com todo o corpo.

Observei que os corpos estavam muito travados, semblantes fechados como que aprisionados por uma armadura pedagógica construída nos anos de escolarização. Acostumados ao isolamento das cadeiras e ao controle dos ruídos ou emoções estes professores também apresentavam dificuldades imensas de coordenar movimentos e acompanhar um ritmo, ainda que este fosse o mais simples possível. Durante o exercício todos permaneceram assentados e ainda assim os movimentos como os dos pés que estavam embaixo da mesa era contido. Mesmo que existissem dificuldades na execução eles já estavam mais calmos e com isso o envolvimento na atividade permitiu o esquecimento da cobrança da perfeição a que eles tentavam esconder, mas que a todo o momento aparecia nos olhos ainda assustados e nas palavras que escapavam e no susto silenciavam.

Senti que as palavras “como outro aluno qualquer” tinha um peso maior que o meu alcance no momento em que ouvi. Entendi que isso não era apenas uma recomendação, era sim uma condição para que eles entrassem e permanecessem no curso. Entrar no curso não era apenas por ser professor. Havia um processo de

indicação e de acompanhamento deles pelas lideranças e o povo, entretanto o que mais assustava era o fato de ter de participar de um processo de seleção do qual alguns já haviam sido recusados antes. E continuar no curso também devia ter o aval do povo e dos professores que podem no registro escolar apontar apenas aprovado ou reprovado. Um registro que eles não sabem como é feito, nem os critérios, mas que eles supunham que seja pela desenvoltura na execução das atividades, na permanência em sala de aula, fato que vai ser demonstrado nas tantas cobranças feitas pela equipe de coordenação e no trato com os materiais e suas aplicações em sala de aula nas etapas intermediárias.

Com todas essas ansiedades, os corpos preocupados com resultados satisfatórios para garantir a sua permanência no curso, traçam movimentos que precisam ser pensados, medidos e contidos. Só a descontração do espaço do refeitório que conta com a presença dos filhos e o frio que implora o movimento como forma de aquecimento faz romper as amarras e tornar a atividade não mais uma tarefa escolar, mas uma tentativa de também neste espaço encontrar o mesmo ritmo e movimento da vida na aldeia. Mais livres e escondidos pelos ruídos, risos vão compreendendo e verbalizando as dificuldades para ouvir, pensar e agir e também de como a conexão entre esses atos nos colocam à margem do entendimento das coisas que nos são tão peculiares. Falamos de como em função das regras e dos conteúdos tiramos da escola e dos alunos as vivências da aldeia como as danças, a agilidade para a pesca, a caça, as lutas e tantos outros elementos que estão dando lugar ao corpo estático, dogmatizado, enfim, um corpo escolarizado.

De volta à pergunta: **o que se ensina e aprende na escola serve para quem ou para quem?** Como acessar as pessoas e suas vivências sem permitir que elas possam manifestar-se sendo elas mesmas. Não posso deixar de falar aqui no texto que agora escrevo de um artigo de Wilmar da Rocha D'Angelis (2006) chamado *Contra a ditadura da escola*. Para esse autor, há uma tentativa na escola indígena ou na educação escolar indígena de romper com um preconceito, o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento. Mas, como noto na vivência que tenho na UFT e agora aqui na Faculdade Intercultural Indígena, a prática escolar alimentando outro preconceito (e mesmo na prática universitária, que a rigor é uma atividade de educação escolar). Este outro preconceito é o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou

avalizado pela – escola, e no caso aqui em destaque, para ser professor na aldeia tem de ser diplomado pela universidade.

Rebelo-me, pois, contra a ditadura da escola. Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola (D’ANGELIS, 2006. p. 157).

Não haveria, como se vê, uma outra forma de o conhecimento partilhado e vivido nas aldeias, por exemplo, ser concebido como tal se não tiver a mediação a instituição escolar. É como se somente houvesse uma possibilidade para os saberes indígenas: a escola. É contra essa inexorabilidade que se insurge D’Angelis. Todavia, a violência ainda mais séria é a escola disciplinar e domesticar os corpos ao modo de controle. Essa disciplina dos corpos, seu controle são feitos tanto de forma explícita, com regras de conduta, asseio, higiene, comportamento, quanto de forma implícita, como a necessidade de estar vestido com roupas para acessar as salas de aulas. As regras aqui na UNEMAT, por exemplo, espelham e ratificam o que argumento aqui. Não há um mínimo de liberdade, ainda mais se trazer a essa palavra a conotação dada por Paulo Freire (2002), a de liberdade criativa, em que as pessoas, no processo de vivência podem dialogicamente criar e recriar o mundo.

Minha proposta de interação pedagógica leva em consideração uma desconstrução da experiência escolar, por isso foquei muito no papel da arte. Não tomei a arte como teoria nem como história, mas propus um fazer da arte, problematizando e instigando a apreciação estética. Não devotei também ao papel da arte um protagonismo essencial, antes o tomei como itinerário da vivência, esta sim, intercalada sempre pela fala, pelos gestos, pelos vínculos construídos, pelos olhares, pelos silêncios, pelos recuos. Depois da fotografia, da pintura, fomos aos movimentos do corpo, cujo objetivo em princípio era mesmo que desmanchassem as marcas da escola impregnadas nos corpos e nas posturas. Eu trouxe para eles, como material impresso para o curso um texto de Daniel Munduruku (2009) sobre educação do corpo e dos sentidos. Daniel Munduruku relata que para os povos indígenas aprendem “na aldeia, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso temos obrigação de cuidar dele com carinho para que ele cuide de nossas

necessidades básicas. Aprendemos que nosso corpo tem ausências e que precisam ser preenchidas com nossos sentidos” (MUNDURUKU, 2009. p. 24).

Neste sentido direcionamos uma conversa sobre *formas* e *conteúdos* como expressão de tudo que compõe a vida. E que falar, escrever, cantar, dançar enfim todas as formas de expressão precisam da manifestação não só do conhecimento em si mas também do movimento que estes provocam via sentidos quando captados pelo corpo em conexão com o pensamento. Aprender é também sentir as pessoas, os objetos materiais e imateriais que coabitam nossos universos e que podem ser traduzidos por metáforas. Nesse momento falei de alguns filmes. Ressaltei a lição aprendida pelo personagem Mario Ruppolo no filme “O carteiro e o poeta” na cena em que diante do mar, Pablo Neruda lhe diz que nos textos poéticos são utilizadas metáforas e depois recita uma poesia sobre o mar utilizando metáforas. A fala é marcada pelo ritmo, intensidade e sonoridade das palavras. Questionado sobre o que pensa do que acabara de ouvir Mario diz que ao som da poesia se sentiu como um barco em movimento. As palavras não foram apenas ouvidas e compreendidas, mas elas provocaram sensações para as quais foi utilizado metáforas para expressar.

Assim como na tarefa havida na análise das fotografias bem como na captura de outras fotografias agora eu propus um novo trabalho, este mais detidamente nas palavras. Nesse caso, a tarefa poderia ser feita utilizando a língua portuguesa ou a língua materna. O importante era ter em mente que a poesia, alvo de nossa atividade caminha entre a forma e o conteúdo. A forma, isto é, os aspectos lexicais, a organização sonora e rítmica, as pausas, a escolha das palavras tinha de dialogar com o assunto a ser dito, isto é o conteúdo da poesia. Aqui foi o ponto mais nevrálgico de minha vivência. Porque de um lado, é comum na escolarização a que submetidos foram, como explica D’Angelis (2006), que a escola não os faz leitores. De outro, pensar a palavra é um exercício peculiar, intimista, cauteloso com o qual a escola, sobretudo a escola ocidental não está afeita. Tiveram dificuldades imensas, de início. Entre ritmos e metáforas o desafio proposto ao grupo foi o de que cada um pudesse compor suas próprias poesias, um fazer que não é fácil, mas que necessário e que todos podem fazê-lo.

Papeis, pinceis, canetas e novamente pessoas concentradas pensando sobre o que e como escrever. Um breve ensaio nos cadernos com lápis e borracha depois a necessidade de mostrar ao professor para verificar se estava certo ou errado. A ansiedade era transformada na pergunta: Professor eu consegui escrever poesia mesmo. Nesta atividade optei por deixá-los mais calmos e sem muitas provocações, era, sobretudo a vivência de passar da paciência para a inspiração e produção. Apenas auxiliava lendo com eles a escrita procurando ritmo e percepções. Algumas horas de trabalho e todos haviam passado para uma cartolina seus textos com pinturas temáticas dos seus povos margeando a escrita. Alguns textos foram escritos na língua materna, pois consideraram que seria mais fácil colocarem ritmo em palavras que eles conhecem em grafia e significado.

As poesias foram colocadas em exposição no refeitório e chamaram a atenção das pessoas que circulavam e não raro paravam para ler. O enfermeiro que acompanha os alunos durante o curso iniciou a leitura das poesias na medida em que eram afixadas. Outras pessoas se aproximaram e os próprios autores começaram a ler e compartilhar os textos. Era visível a satisfação em levar para além da sala de aula as suas produções e de repente ter uma plateia assistindo às apresentações formadas por alunos da turma de Licenciaturas, de técnicos, auxiliares, prestadores de serviço e equipe de coordenação. Entre os risos ouviam-se declarações de que haviam gostado da experiência e que agora iriam continuar a escrever, mas que haviam também despertado para a necessidade de ler poesias.

A palavra, como diz Paulo Freire (1994), tem uma possibilidade libertadora, talvez se a escola fosse menos colonialista, menos exclusivista, tivesse menos foco no resultado, talvez assim poderíamos ter uma classe de poetas que por acaso também seriam alunos; teríamos uma classe de fotógrafos, que por acaso estavam numa escola regular; teríamos uma classe de ritmistas, que por um acaso estavam na sala de aula; teríamos uma classe de desenhistas e pintores que por acaso estariam numa aula de artes. As palavras, enfim, “deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (FREIRE, 1994, p. 21).

Além de ter em mente a noção de leitura e de palavra de Paulo Freire (1994), com a qual compartilho, trouxe também algum parâmetro da teoria da literatura e

mesmo a leitura de alguns poetas. Eu sei que a escolarização da poesia é uma anátema, todavia é preciso que a poesia antecipe qualquer discursividade no ambiente escolar. Há no texto poético uma certa maneira de ver o mundo, de ler o mundo, que sempre é recomeço, que sempre é trânsito, é um viver de palavra, na palavra que se mostra, íntima, oblíqua, serena, lenta, intrépida e voraz.

O modo de ver ensinado pela poesia pede a negação, ao menos provisória, do conhecimento, enquanto resultado, a fim de privilegiar o próprio ato de conhecer (...) se formos capazes de aprendermos a lição da poesia não haverá mais objetos definitivamente conhecidos: todos serão sempre novos e desconhecidos (...) ver tudo como se fosse pela primeira vez (MOISÉS, 2007. p. 21).

A textura da palavra poética é importante no fazer em si da poesia, assim como o ritmo pode fazer os sentidos do corpo amplificar ainda mais o peso ou a leveza das palavras. Porque “é o próprio ritmo daquilo que se lê e do que não se lê que produz o prazer dos grandes relatos” (BARTHES, 2006. p. 18). Para as horas de conversa informal eu sempre trazia um poema, eu falava alguns na sala, nos intervalos, eu conversei com eles sobre alguns textos de alguns poetas, Oswald de Andrade, Augusto dos Anjos, Arnaldo Antunes, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, Carlos Drummond de Andrade. Li com os estudantes o poema: *Erro de Português*, de Oswald de Andrade.

Erro de português

Quando o português chegou

Debaixo duma bruta chuva

Vestiu o índio

Que pena! Fosse uma manhã de sol

O índio tinha despido

O português

Nessa nossa vivência lidando com poemas e cantigas, fui percebendo como as músicas antes majoritariamente tocadas nos celulares foram modificando. Antes era

um zunzum de sertanejo universitário, como se diz, e agora tinham baixado músicas de Titãs, Marisa Monte, Alceu Valença, Engenheiros do Havaí, Gabriel O Pensador. Não tenho juízo de valor, apenas comento que a poesia, a vivência com a palavra poética foi alterando a sensibilidade auditiva. Para a construção dos poemas todos puderam fazer ao som de músicas, ao ar livre, retirados, em silêncio, como melhor quisessem. “O prazer do texto pode definir-se por uma prática” (BARTHES, 2006. p. 66), por isso, a poesia, como possibilidade de criação livre, de leitura livre de significados pode fazer surgir uma prática de leitura não comprometida com resultados.

Também trouxe para as conversas na sala de aula poemas de José Paulo Paes. Esse autor tem uma vasta obra poética e prima por fazer uma poesia de ironia, em especial com a linguagem, ergue seu poema rindo das regras gramaticais, é sarcástico com as definições das palavras no dicionário. Na leitura do poema *Dicionário*, de José Paulo Paes. (2013) houve muitos risos, gargalhadas, e isso também ajudou na tarefa de conviver com as palavras.

Dicionário

A

Aulas: período de interrupção das férias.

B

Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

C

Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.

D

Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

E

Excelente: lente muito boa.

F

Forro: o lado de fora do lado de dentro.

G

Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um deus-nos-acuda.

H

Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.

I

Isca: cavalo de Tróia para peixe.

J

Janela: porta de ladrão.

L

Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.

M

Minhoca: cobra no jardim-de-infância.

N

Nuvem: algodão que chove.

O

Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.

P

Pulo: esporte inventado pelos buracos.

Q

Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

R

Rei: cara que ganhou coroa.

S

Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.

T

Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.

U

Urgente: gente com pressa

V

Vaga-lume: besouro guarda-noturno.

X

Xará: um outro que sou eu.

Z

Zebra: bicho que toma sol atrás das grades.

Nas conversas sobre a palavra, falei sobre o um filme indispensável: *A vida secreta das palavras*, de Isabel Coixet. Esse filme é de 2004, e narra um drama de

perdas, mas tem o foco na atuação dos atores com as palavras, é um filme silencioso, mas as palavras entrecortadas, sussurradas, medidas, gesticuladas são quase que uma personagem da história.

Conquistando de vez o espaço do lado de fora da sala de aula convidei-os a assistir a um filme que poderia ser visto por todos que estavam na escola. A noite gelada com cadeiras espalhadas sobre a grama e um vento que dissipava o sono e o cansaço de mais de oito horas de aula, logo depois do jantar todos se reuniram para ver o filme *Terra Vermelha*. Com o filme, eu tinha um objetivo, falar da estética da imagem, complementar as reflexões que fizemos anteriormente sobre perspectiva da imagem, do corpo, da palavra. Todavia, quando começamos na segunda feira, no primeiro dia de aula já falando de nós mesmos, o filme reforçou a noção narrativa da vida de todos ali.

Eu trouxe para o curso muitos discos e os deixei sobre a mesa da classe para que fossem disponibilizados, à revelia, sem que houvesse controle algum, nem ficha de empréstimo. Trouxe CDs de música de orquestra, algumas valsas de Strauss, música popular brasileira. De início eu não falei nada, e os discos iam e vinham, todos pegavam, ouviam, me perguntavam algo, gravavam em outros dispositivos, mais ao meio da semana, eu disse que poderiam levar os discos, não ficou um único. Assim também fiz com filmes, eu trouxe e pus sobre a mesa, para que vissem e manuseassem, apenas não pude disponibilizar porque os que eu levei eram locados. Eu tinha por objetivo uma socialização da arte, sai do plano da propriedade da obra de arte e para o plano do compartilhamento.

Pois bem, voltando ao filme *Terra Vermelha*, trata-se de um filme com atores indígenas nos papéis centrais e aborda um conflito vivido ainda hoje pelos Guarani Kaiowa do Mato Grosso do Sul. Acho mesmo que o filme é uma obra considerável, tem um vigor importante, foge dos clichês, e traz a luz um dilema de modo extremamente delicado e voraz. Esse filme tem um tom de escárnio, expressado aqui pelo tipo modorrento dos sujeitos, flerta também com uma estética valente, 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 mudos, é ensurdecador.

O foco desse trabalho, em dois jovens, perpassa, por isso mesmo, a época, comum a ambos, de transformação e descoberta. Nessa parte, o filme é lírico, revela uma poesia imanente, nos conduz a um certo lugar da cognição cuja sensação onírica se faz presente. Nesse mundo, o da terra, da posse, do algoz, surge então um líder indígena forte, forte de corpo e de mente, uma espécie de rainha da colméia, do formigueiro, o Nádio. Como pessoa inteira, sente os efeitos do descaso e assim tão ensimesmado transita pela cidade na sua carroça. Mas esse líder é apresentado de modo 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.

Um dos pontos altos dessa trama, que mesmo sendo uma obra de ficção, tanto assim se parece ainda mais com a dor dos dias de luta pelos quais atravessam os diversos povos indígenas do Brasil, é a atuação de Nádio. A escolha do diretor de questionar os mitos que circulam na mente dos não índios sobre seus modos de vida é espetacular, especialmente porque começa o filme com uma tomada da família de Nádio pelados à beira de um rio para que turistas que eram trazidos pela esposa do fazendeiro os pudesse ver, em pêlo.

De outro lado, as mulheres e uma sexualidade latente, um que de contestação da moral ocidental, desse modo de ser do fazendeiro, de sua mulher e de suas filhas. O fazendeiro ali é o antagonico, é o que manda um avião sobrevoar o acampamento em que estava a família de Nádio e jogar veneno. Todos passam mal. As mulheres, da aldeia, altivas e sensuais escapam a um conceito fácil de nossa parte e nisso mais uma vez o diretor foi feliz, construiu personagens complexas, totalizantes ainda que mínimas. Como pano de fundo desse aspecto estético está o conteúdo do filme, o assunto, o conflito entre o fazendeiro e os índios. Claro que o modo como o diretor apresentou o conflito não é neutro, mas evitou demonizar puramente o fazendeiro em nome de uma leitura ecológica fácil, mas ainda assim, delineia uma opinião madura sobre a questão, na medida em que aproxima a sexualidade dos adolescentes (índio e menina branca) o diretor descamba nosso olhar para um campo mais lírico e por isso nos encanta a ponto de suportar a dor do suicídio que entranha-se na narrativa como um enredo que não desgruda.

Aliás, o tema da morte é uma constante, se morre por si (no suicídio), se morre sem terra, sem água, sem lugar, se morre de por mulher, como no caso do capataz que irrompe na índia seu másculo ser e perde sua a(r)lma, além da morte da terra, do veneno eivado no eito como se fosse um feito para dar cabo das baratas, a vaca morre, mas a carne é impura porque a vaca é inimiga, e por fim morre o líder. Terra vermelha é um filme dirigido por Marco Bechis, lançado no ano de 2008. A seguir trago algumas falas dos estudantes quando na aula do dia seguinte falamos sobre o filme e da experiência de ter visto um filme sobre a temática indígena.

A gente tá ameaçado por causa da terra, só por causa da terra. Eles querem a nossa terra, dizem que são donos dela, que tem documento. As lideranças vivem ameaçadas. Os fazendeiros estão até com fotos de pessoas da aldeia, hoje tem quatro pessoas ameaçadas de morte. *(Nilson Xavante)*

Temos dificuldade com pessoas que estão usando bebidas, tem o alcoolismo. Isso traz muitos problemas porque as pessoas bebem e daí tem muita briga e gente machucada. *(Tereza Paresi)*

Também não é certo o casamento com brancos porque as pessoas quer casar com branco e eles vão na aldeia é tudo diferente. A cultura fica ameaçada e isso gera problema com os filhos. E como no filme o menino não sabia mais nada, perdeu a força porque tava com a menina branca. *(Saturnina Chiquitano)*

Tem comunidade que quer ganhar dinheiro com os fazendeiros. Eles chegam lá e prometem e eles vão dando tudo, a terra e depois vê que foram enganados daí eles tem dificuldade pra sair da situação. A cena mais forte, a que mais gostei no filme foi quando ele comeu a terra. A terra é importante e tem muita gente que tá lutando e já não tem mais terra. As pessoas que suicidaram tavam desesperadas. Tinha coisa que não era do povo, mas eles queriam e daí não era bom. Essas coisas vem com os mais jovens, eles vê e quer igual, se não tem ficam triste e o pai fica triste, toda a aldeia fica triste. O filme é para contar como os índios são assassinados. Meu irmão também foi assassinado quando voltava da cidade no dia de natal. Ele buscava refrigerante para as crianças e daí ele não chegou. Então fomos lá e ele estava na estrada com o pescoço cortado e jogado na beira da estrada (choro). Tem muita gente morrendo. Porque ninguém faz nada, eles mataram meu irmão e continuam lá, não foi feito nada. *(Beatriz Cinta Larga)*

Eu penso que o filme é para pensar que é importante liderança, tem que ajudar lideranças. Nós como professor também somos liderança como o

professor Adriano falou. Então nós também temos que fazer nosso papel.
(*Dionísio Kayabi*)

Dia seguinte e a indignação pela história que se repete é transformada em reflexões pessoais de uma luta que se faz presente em todos os contextos. Lágrimas amenizam os entrecortados relatos dramáticos de conquistas e derrotas sempre marcadas pela vontade de vencer. Essa vitória tem uma perspectiva diferenciada da sociedade capitalista baseada no individualismo, pois o resultado não pertence a uma pessoa, mas sim a toda a aldeia, a todo o povo.

Nesta mesma direção que caminhamos para uma releitura de mundo proporcionada pelo aporte das artes adentramos no mundo das representações de si e do outro num espaço e tempo que definem os papéis e permite a planejar e construir ações. Retomamos as histórias de ensinar e aprender e de como esse processo é tão natural e espontâneo nas crianças vão sendo apagados à medida que crescemos e nos tornamos adultos. A criança aprende pela brincadeira e uma delas é a imitação de outros. Nesta interpretação de papéis eles vão ensaiando e experimentando até mesmo as emoções do fazer ou deixar de fazer pelos outros. As primeiras experiências como atores ocorre na mais tenra idade quando se repete as palavras que ouvem pela primeira vez para significá-las e incorporá-las ao seu vocabulário.

Para retomar essa experiência minha proposta foi de montar uma peça de teatro desde a escolha do tema, elaboração do texto, ensaios, montagem do cenário até a apresentação. Os temas eram livres, mas deveriam abordar cenas do dia a dia na suas aldeias e que pudessem estar articulados com os trabalhos que estávamos desenvolvendo. Nova organização em grupos, desta vez por etnias e preparação para o teatro. A preocupação maior era em função do texto que por ter falas e curto período para ensaios, os deixava bastante apreensivos. Orientei-os que não era necessário decorar textos, mas sim ter os temas e falar deles da mesma forma com que tratam esses assuntos que lhes são peculiares.

Houve muito empenho na construção do figurino com trajes, pinturas corporais, instrumentos e objetos de acordo com as etnias. O cenário teve uma organização coletiva, ou seja, todos utilizaram o mesmo palco que foi sendo adaptado de acordo com as necessidades de cada grupo. Vale destacar que novamente houve plateia

para as apresentações que de acordo com os alunos causava nervosismo, mas depois satisfação por ter o esforço reconhecido com os muitos elogios. Sobre esta atividade eles declararam que fazer teatro não é uma tarefa fácil.

Meu grupo reuniu e preparou tudo, mas teve dificuldade de apresentar. Teve um pouco de dificuldade para pensar no que era apresentar. Ficamos um pouco atrapalhados, mas conseguimos. Foi muito bom. Eu nunca tinha feito isso. Fiquei muito tímida, com vergonha de apresentar para os outros, mas eu fui e daí passou eu consegui também com meu grupo. *(Beatriz Cinta Larga)*

Tive muitas dificuldades. Eu nunca cantei em público. Fiquei tão nervoso que a voz quase não sai. Mas aí meus colegas ajudaram e eu consegui. Quero ensaiar mais e apresentar bonito lá na escola. *(Duzanil Paresi)*

A gente pra fazer teatro precisa de muito treino. A gente só consegue ser aquilo que realmente somos. Então o professor tem que fazer papel de professor. A gente tinha que fazer um teatro e tava difícil, daí experimentamos resolver o problema e conseguimos. A gente consegue quando resolve fazer mesmo. *(Elimar Munduruku)*.

Cientes das limitações, mas confiantes eles aprenderam e fizeram uso da persistência aliada à paciência consigo mesmo e com os outros. Um caminho que provavelmente já dominavam, entretanto o fazer dentro da academia molda pelo ideal único, tendo como parâmetro a resposta certa gerando as dificuldades. Quando percebem que estão sendo apoiados para serem eles mesmos e que isso tem importância até mesmo o cantar sozinho que é algo difícil de fazer em público foi experimentado por eles. Enfrentando seus limites e conquistando o espaço eles afirmaram que o teatro como uma forma de ensinar e aprender também os ajudou a vencer uma limitação apontada por eles: a timidez.

Eu fiquei feliz porque teatro fez a gente, fez eu tirar a timidez. Obrigado professor eu agradeço por todos nós. *(Paulo Roberto Xavante)*.

Tentei me soltar mais, tentei vencer timidez. Foi difícil. Nós cantamos nas festas, eu nunca cantei em apresentação. Não foi fácil, mas eu fiquei feliz de fazer isso. Fazer teatro, fez eu ver que posso conseguir, isso mostra que nada é impossível. Vou levar o que aprendi para a minha escola. Vai contribuir muito no meu trabalho. *(Saturnina Chiquitano)*

Sou tímido, o teatro foi bom que estou tentando melhorar. Agora acho que to falando mais, brincando mais. *(Francisco Surui)*

Ainda estou me sentindo tímido, a perna tremeu, mas foi bom. *(Romero Surui)*

Foi primeira vez, não sei se fiquei mais tímida ainda. Eu pensava no tempo, estava preocupada se demorava demais. Quando preparava foi difícil, mas a conversa com professor ajudou e depois a professora ajudou na ansiedade antes de iniciar, mas daí começou e foi bom, *(Misma Terêna)*.

Ainda que não fosse feitas cobranças eles exigiam de si mesmo o melhor e esse esforço foi reconhecido pelos outros grupos que mesmo empenhados com a sua apresentação se auxiliavam mutuamente. Isso ocorreu durante todo o processo seja na composição dos personagens ou mesmo nas apresentações. As professoras da etnia Chiquitano participaram de várias apresentações, os Xavantes auxiliaram nos bastidores e troca de cenário, os Paresi, Apiaka e Munduruku faziam as pinturas corporais, enfim todos estavam envolvidos a ponto de já não distinguir plateia de público. Nestes momentos não havia fronteiras entre ensinar ou aprender porque todos se complementavam numa interação que segundo eles nunca havia acontecido até aquele momento.

Quando pensamos no teatro ficamos na dúvida. Preparamos pensando como o público ia entender e ficar feliz. Pensamos em como ia colocar os enfeites e daí vimos que não ia conseguir sozinhos. Nós trabalhamos em grupo, o tempo todo a gente tava unido e ajudando. Quando tava fazendo vi os outros companheiros todos ajudando e isso foi bom. *(Taliko Kalapalo)*

Comecei daí achei difícil, não entendia e queria fazer logo. Os colegas disseram que eu tinha de ter paciência. Daí fiquei calmo e acho que nós conseguimos fazer. Fiquei calmo porque tava todo mundo ajudando. *(Tapau Myky)*

Eu sinto que estou tendo coisas novas na minha cabeça. Houve contribuição de todos. Eu não apresentei nada da minha cultura, mas pensei que posso usar a experiência lá na minha escola. Senti orgulho muito grande de ouvir vocês professores dizer que iam partir do nosso conhecimento, respeitando nossa cultura e mostrar novos conhecimentos para nos aprender junto. *(Fernando Bororo)*

Houve muita troca, muita ajuda entre os grupos. Agora mudou porque tá todo mundo falando uns com os outros. A turma conversava só um pouco, eu não tinha conhecido muita gente que agora conheço. Fizemos teatro pensando no como a gente protege o rio, a mata, a nossa terra. *(Edmilson Tapirapé)*

A aprendizagem vivenciada pela experiência de fazer teatro é uma construção que envolve elementos que numa primeira leitura, a luz das teorias pedagógicas, poderia ser considerada ambígua. O conteúdo apresentado poderia ter sido direcionado com temáticas indicadas pelo professor e a metodologia em aberto para que eles fossem criativos. Ou a metodologia poderia ter sido descrita no seu passo a passo atrelado aos objetivos e que os alunos apresentassem temáticas dentro da cultura do seu povo. Nos dois casos o direcionamento poderia impor condições e fechar o trabalho tanto de preparação quanto de execução como forma de atingir resultados. Neste processo o foco não estava direcionado para os fins, mas sim para a forma que foi constituído respeitando os tempos, as emoções, as interações e as percepções que permitiram pensar que o durante foi mais importante do que a apresentação em si. Uma experiência tão gratificante que eles planejam fazer também com os alunos nas suas escolas.

Hoje no teatro me senti um adolescente, tava alegre, é muito bom, o teatro dá alegria para quem tá assistindo e quando a gente tá fazendo. Todos juntos fazendo ficou bonito. Sentimos como protagonistas da história. É bom pra nós, tem que ensinar para as crianças também. *(Nilson Xavante)*.

O teatro ajudou muito na interação da turma toda. Eu estou mais interessada em aprender e ensinar as coisas da nossa cultura para trabalhar depois na escola. *(Dineva Kayabi)*.

Aprendo que tenho de pensar no conteúdo que precisa dar na escola, mas tem que respeitar o aluno aprendendo. Foi bom, a atividade desperta a gente. Gostei do trabalho e vi que as etnias tem conhecimentos diferentes também. Estou gravando isso tudo aqui na cabeça e depois vou usar essas coisas que aprendi com os alunos da escola da minha aldeia. *(Xawapaio Tapirapé)*.

Diante falas dos alunos como é possível ter a pretensão de medir o alcance da execução de uma atividade como está em que o fazer teórico experiencial imbuído do rompimento das fronteiras do saber atinge a dimensão da prática. Como representar isso na avaliação formal que se pauta no registro demonstrativo quantitativo ou mesmo qualitativo do saber. Como seria possível traçar escalas de entendimentos com as demonstrações do envolvimento em que já não era mais possível saber quem fez o que se tudo era feito pelo grupo. A conquista, neste contexto, era coletiva e a presença do outro, seja professor ou aluno-professor, foi fundamental, então não há mais uma autoria e sim uma coautoria interdependente.

Nós conseguimos. Aprendi que basta tentar e qualquer um pode conseguir. Nossa apresentação tinha o objetivo de fazer rir e demorou um pouco, mas todo mundo começou a rir então eu me senti como um ator. (*Paimu Mebêngôkre*)

Eu aprendi como se apresentar em público. Eu tenho de agradecer os professores porque achava que não ia conseguir, mas eles apoiaram e eu fiz, todos nós fizemos. Queria ter mais tempo para fazer teatro e ficar com vocês. (*Dionísio Kayabi*).

Eu fiquei emocionado porque meu pai já fez esse personagem e eu tentei fazer como ele. Eu pensava nele, no jeito dele e fui fazendo também e daí ficou bom. Eu consegui fazer também pra vocês conhecer. Fiquei feliz de mostrar pouco da cultura do meu povo. (*Kaji Waurá*)

Na segunda etapa tivemos um trabalho parecido com este. Só que lá foi muito mais difícil porque era para fazer da nossa cultura. Agora era mais livre podia fazer tema livre então vi que representar fora da nossa cultura eu achei mais fácil. (*Tereza Paresi*)

Estas atividades aconteceram num processo contínuo de uma semana de encontros com cerca de 10 horas por dia em sala de aula. Ao término deste ciclo sentamos para as despedidas e encaminhamentos que foram nascendo espontaneamente do grupo com novas apresentações, como o canto dos Xavantes, os presentes e falas emocionadas representando o vínculo e o compromisso de viver juntos. Do lado de fora da sala pelas janelas, posto que não houvesse espaço na sala de aula assistiam participando das emoções, todos os funcionários e prestadores de serviço da Universidade.

O canto inicialmente entoado pelos homens Xavante ecoou e depois foi explicado que se tratava de uma forma de desejar que os nossos caminhos fossem bons, foi dito também que aquele canto era feito só pelos homens, mas que por causa de tudo que haviam vivenciado naquela semana desejavam compartilhar o canto com todas as etnias inclusive com as mulheres e todos entoaram um só canto. Fomos convidados pelos nomes, pelas mãos que levantavam um círculo se formou e o canto força e a delicadeza das vozes femininas ainda que tímidas. Era uma mistura de lágrimas com risos e depois abraços numa cena em que a vida não imita a arte ou a arte imita a vida, mas é a vida na arte e arte na vida em plenitude. Compromisso de um retorno não dava o tom de despedida, mas sim a certeza de um até breve com encargos para todos numa etapa de intervalo que seria o

momento de levar e compartilhar em suas escolas as vivências tão intensas e marcantes do ensinar e aprender nesta dúbia função de ser aluno e ser professor numa mesma pessoa, como eu que escrevo o que vivi, sendo professor e também sendo aluno.

Terminada essa estada, em julho de 2013, retomo para casa, em Palmas, Tocantins, me refaço da saudade de minha filha, que é um amor assim entranhado no meu âmago, dentro de meus ossos. Quando a vejo, no aeroporto, a tomo nos braços e sinto que a palavra ainda nem me chegou à boca, mas já sei que nada mesmo devo dizer, fecho os olhos e me arrebento inteiro no abraço que sacia, me completa. Todas as vezes que eu retorno, porque fiquei em São Paulo os meses das disciplinas, eu tenho no encontro com ela o meu maior regalo, minha maior alegria. Minha filha é como se fosse uma síntese imanente de tudo de bom que me houve nessa vida. Passo agora a narrar a minha segunda estada na UNEMAT, havida em fevereiro de 2014.

Alguns contatos esparsos, mas cheios de emoções que declaravam de ambas as partes saudades e ansiedade pelo reencontro. Nestes contatos circularam notícias de que estavam sendo utilizadas as vivências e aprendizados com seus alunos, mas também de que havia alguns desentendimentos em relação a atividade que deveriam desenvolver. Primeiro porque eles não receberam a foto impressa e depois porque eu não recebi os cadernos de anotações. Em ambos os casos tinha ficado acordado com a coordenação essas tarefas. A coordenação não imprimiu as fotos a tempo e nem recolheu os cadernos.

A equipe de coordenação afirma que não receberam os cadernos e assumem que não imprimiram as fotos. De outro lado os alunos cobram os cadernos e no meio deste impasse optei por esquecer os cadernos, substituindo-o por outro e em relação as fotos encaminhei que eles experimentassem as vivências (trajetória de vida, análise de fotografia, filme, poesia e teatro), pelo menos uma delas para fazer um relato na etapa de estudos intensivos.

Agora era voltara para um lugar conhecido, e se de um lado já havia o conhecimento do espaço de outro aumentava a ansiedade para rever pessoas tão especiais com as quais vivi uma parte significativa da minha vida. Desta vez o percurso entre Cuiabá e Barra do Bugres foi em ônibus de linha e a estrada

conhecida pela paisagem emoldurou um pôr-do-sol inebriante que me fez perder-se nos pensamentos sobre o que deveria acontecer durante a semana. Na primeira vez fomos transportados de Cuiabá para Barra do Bugres em carro oficial da UNEMAT. Planos, ações, emoções e uma mala cheia de papéis e outros objetos para registro faziam a conexão entre a imaginação e a realidade criada para aquele momento. Lancei mão de uma câmera fotográfica e registrei os últimos raios de sol que se escondiam nos arbusto enquanto se fazia noite, lá fora algumas luzes e eis que vejo uma ponte iluminada. E penso: enfim estou em Barra, vou rever meus amigos em breve.

Cheguei numa rodoviária pouco iluminada e com algumas pessoas caminhando de um lado para o outro. Não havia ninguém me esperando, mas observei que algumas pessoas ali um pouco mais distantes olhavam para mim e conversavam entre elas. Num impulso um deles levantou-se e veio em minha direção e perguntou: você é o professor? Porque o coordenador esperou você até agora, mas como não chegava foi embora. Quer que eu ligue pra ele? Agradei e enquanto esperava ele, a pessoas que me ajudou, já foi informando que a situação estava difícil e que eles se preparavam para uma mobilização já que não havia sido cumprida as promessas de construção da universidade indígena e também que mesmo a etapa poderia não ter acontecido porque não havia recursos e outros problemas.

A conversa se encerra de súbito com a chegada do diretor da faculdade que gentilmente informa que os professores não poderão se hospedar na escola porque não há espaço. Como da outra vez as informações sobre as regras do onde, quando e como ficar são dadas de imediato. Assim fui encaminhado ao hotel e lá deveria aguardar até o dia seguinte para poder visitar a escola. Uma mistura de cansaço e decepção tomou conta e num último argumento pedi se não era mesmo possível ir para a escola. A resposta foi negativa porque não havia espaços e que somente as refeições seriam feitas na escola, foi então que soube que os alunos estavam tendo aula no campus da UNEMAT e que todos os dias estavam num vai e vem para as refeições e hospedagem na escola agrícola.

Instalado no hotel procurei acalmar meus ânimos, mas um pensamento fervilhava: havia algo de errado, o clima estava bastante estranho, diferente da

minha primeira vinda. Esperar mais um dia, quer dizer uma noite e meus pensamentos voam no silêncio de uma cidade que parece esconder ou esconder-se entre nuvens. Abraçando a luz das estrelas seguro firme cada centelha de vida e adormeço esperando pelo reencontro e as tantas possibilidades de ensinar aprendendo ou talvez aprender ensinando.

Já de manhã saio em busca de um café que a mim não seja tão estranho e que permita reconhecer os sabores que me fazem companhia desde sempre. Uma padaria em frente uma praça e nela alguns homens mendigando. Um deles atravessa a rua e eis que na mesma velocidade que se aproxima é expulso pelo grito de saia daqui. Impedi que fosse expulso e então o convidei para tomar assento e alimentar-se. Conversei longamente com aquele homem e ele trouxe algumas reflexões muito importantes que norteariam a semana. A de que é preciso ter paciência para conversar com alguém que não sabe nem mesmo quem é. Também que em algumas vezes não podemos resolver os problemas de imediato, isso poderia causar problemas maiores ainda. E, sobretudo que a caridade tem sido mais uma forma de livrar-se do outro do que de ajudá-lo.

Para o homem que conversou comigo inúmeras dúvidas, para mim algumas certezas de que sempre podemos aprender e ensinar quando nos interessamos e demonstramos esse interesse pelo outro. Uma conversa abre um mundo de possibilidades, ainda que o diálogo seja confuso ou tenha interesses não tão claros, mas o que importa mesmo é estar aberto e ter calma e paciência para ouvir e mais ainda para falar.

Um telefonema e já estávamos a caminho da escola. Como sempre cercada pelos canaviais. Na memória as noites frias ao som das folhas tocadas pelo vento. Acho que o mesmo encantamento me fazia ver as ruas entre as casas cheias de risos e passos ligeiros para o reencontro. Pensei nas palavras ditas seis meses antes: na próxima etapa não vai ter um tijolo aqui. Vão passar um correntão¹¹ e depois as máquinas e vão demolir todas as paredes. Em meu silêncio olhei e pensei

¹¹Método de demolição amplamente utilizado na região também para o desmatamento. Mas também pode ser utilizado para demolição procedendo da seguinte forma: uma corrente grande e forte é fixada entre dois tratores esteira que fazem um percurso paralelo e seguem derrubando tudo o que fica entrelaçado pelas correntes. Após este tombamento prévio os tratores de esteira passam removendo o restante da construção e finalmente uma Pá Carregadeira (PC) recolhe os entulhos e colocam em caminhões caçamba para serem despejados em aterros. O destino final neste caso será o descarte.

no desperdício que seria tal façanha, mas por outro lado era a condição para melhorar a estadia dos alunos então que fosse feita. Pensei na imagem faraônica que fora projetada no papel para tornar-se a primeira universidade indígena intercultural.

Entre estes devaneios chegamos à escola e tudo estava lá. O mesmo prédio azul e branco enfileirado, aparentando estar ainda mais velho. Todavia, agora dava conta de um ambiente pesado, tenso muito diferente da leveza que senti na chegada anterior. Era um certo abandono de causar arrepios, o colônio estava tomando conta do entorno, os jardins abandonados, lixos entulhados pelos cantos e até mesmo o refeitório parecia diferente. Ermo. Silente. Acanhado. Inóspito.

A refeição era a mesma, as cozinheiras, a campainha, o riso das crianças eram os mesmos, mas dava pra sentir que havia por traz do igual também um descontentamento. Enfim os primeiros chegaram com risos tímidos e um grito ao longe, acenos de mãos, eis professor você veio, o professor chegou. Na recepção calorosa cheia de abraços e agora risos de cumplicidade a sensação de que eles pareciam estar mais leves e então como é característico destas pessoas segredaram aos ouvidos seus sofrimentos, medos e angustias. Falaram também de luta e de que a semana seria intensa porque teriam de acontecer eventos para garantir a sua permanência no curso e também no mínimo a justificativa do porque não havia um tijolo sequer do prédio prometido aos brados pelo vice-governador e reitoria da UNEMAT. Seis meses se passaram e tudo estava tão pior que havia sido informado até que não haveria etapa. A FUNAI – MT cancelou as passagens por duas vezes e acabaram confirmando de última hora e deixando-os sem saber o que fazer.

Existe para este curso a seguinte distribuição de responsabilidades financeiras: a) Passagens de ida e volta – FUNAI – MT, b) Pagamento de professores e funcionários – UNEMAT e c) hospedagem e alimentação – SEDUC-MT. Quanto às passagens foi relatado que sempre chegam de última hora e que não há organização para o deslocamento que é sempre via terrestre. O fato de o curso acontecer em Barra do Bugres uma cidade que tem um acesso rodoviário limitado e incompatível com a maioria dos horários de outras cidades, já que todos tem de ir a Cuiabá ou então a Jangada para depois se deslocarem até Barra do Bugres tem

provocado a necessidade de esperas de até uma noite sentados em bancos de rodoviária. Não há recursos destinados alimentação ou hospedagem para o percurso.

O quadro de funcionários é da própria universidade assim como a equipe de coordenação que também ministra aulas no curso é formada por professores efetivos da instituição que em deslocamento recebem diárias, assim em relação a estes não ocorre problemas, entretanto quando alguém é convidado para atuar já que não há um quadro permanente, esta pessoa fica meses sem receber pelo trabalho e a única providência tomada tem sido em relação ao pagamento de passagens, hospedagem e alimentação durante o período de trabalho.

Em relação à hospedagem e alimentação dos alunos apontada pela antiga coordenação do curso como sendo o maior problema, tem sido realmente complicado e nesta etapa isso ganhou contornos de desespero. “Nós chegamos e aí tava tudo sujo, abandonado e eles tavam limpando ainda, mas tá cheio de mato entrando pra dentro das casas e nem no varal dá pra ir” (Dineva Kayabi). Sobre as reclamações de infraestrutura do alojamento um funcionário da UNEMAT foi taxativo: “eles tão reclamando, mas afinal reclamam de que? Como é que é? Índio não mora no mato?”

Em meio a descontentamentos e um prenuncio de organização para exigir seus direitos, jogavam futebol num torneio organizado por eles com incentivo da equipe de coordenação. Depois do almoço é dado início a uma reunião, coordenada pelos Centros Acadêmicos (CA), destinada a tratar da programação da semana para a qual haviam sido feitas três propostas:

1. Fazer um protesto fechando a rodovia para chamar a atenção das autoridades para conversar sobre o descaso com os alunos-professores do curso.
2. Eleger uma comissão de estudantes, formada por membros do CA para ir até Cuiabá conversar com o governo sobre as promessas não cumpridas.
3. Convidar autoridades do governo para fazer as cobranças numa reunião com todos os alunos na escola agrícola.

Estas propostas foram colocadas em votação e a terceira venceu. Após a escolha foi conversado sobre as estratégias de preparação das reuniões e dos

encaminhamentos para convocação das autoridades. O Diretor avisou que a pró-reitora de ensino da UNEMAT viria para conversar com os alunos na segunda feira pela manhã e que ele se encarregava de convidar o reitor e o vice-governador para se fazerem presente na escola durante a semana. Tomei parte no debate e fiz duas considerações básicas, para que eles exigissem a pessoa e não representantes e também que as falas fossem registradas e divulgadas pelos alunos e não somente pela imprensa e assessores.

De volta à cidade um jantar recheado de preocupações com a semana que prometia, pois estava em xeque a oferta de educação indígena ali na UNEMAT. Uma breve caminhada entre o restaurante e o hotel deu continuidade as minhas próprias especulações do que significava para os alunos-professores aquele momento. Adormeci com o compromisso de às sete horas estar na sala de aula. Tudo pronto, e de repente meu corpo se recusava a caminhar para a saída, em pé o mundo girava, sentado fechei os olhos e vi que devia ir ao hospital. O dia amanhece e eu estava quase desmaiando, uma tontura imensa.

Apoiado na pessoa que me acompanhou nessas vivências fui levado a um hospital público, o único da cidade, e então na costureira demora por atendimento perdi a consciência e meu corpo caiu na recepção. Levado por enfermeiros e já com a presença da médica, respondi a algumas perguntas de rotina e ao mesmo tempo nada mais fazia sentido porque eu não deveria estar ali, e sim na sala de aula. Constatei ao tentar levantar a cabeça novamente que não conseguia e então fui levado para uma sala de observação. O diretor e a professora que me acompanhava nessa empreitada demonstravam muita preocupação e não sabiam o que fazer. Se acompanhariam o meu caso ou se iriam para a sala de aula. Estava sendo medicado quando ouvi a médica dizer que eu iria dormir e que não havia nada a ser feito, a não ser esperar. Ouvi passos se aproximando e o aviso de que havia uma enfermeira para me acompanhar e que os demais poderiam ir para a universidade para que fosse dado início aos trabalhos.

O relato dos dois primeiros dias entrelaça o que a professora contava nas suas vindas ao hospital nos intervalos das aulas para verificar como eu estava e trazer notícias de nosso trabalho. Depois de um dia inteiro em observação e de um internamento para conhecer uma enfermaria na qual havia mais nove pessoas

deitadas e me sobrava uma cama sob um ventilador que ameaçava despencar a qualquer momento fui retirado do hospital pela professora que comigo estava. Indignada pela minha condição e pela situação que se impunha ela assinou um termo de responsabilidade e retirou-me do hospital levando-me de volta ao hotel.

Senti um alívio muito grande quando retornei ao hotel. Tomei banho, comi pão com leite e pude descansar numa cama limpa, em meio as minhas coisas e sem ameaça de ventilador. Faço esse relato para dizer que quando os estudantes do curso têm algum problema de saúde é exatamente esse o tratamento a que terão direito. Entrei e sai sem diagnóstico algum e assim no dia seguinte fui a um consultório médico e após uma consulta peguei receita médica comprei medicamentos e depois de almoçar e tomar os primeiros medicamentos fui, mesmo sob protestos, para a sala de aula.

No primeiro dia quando a professora que estava comigo chegou havia uma pessoa da equipe de coordenação com os estudantes que estavam todos em sala ouvindo a leitura do caderno de memória. A entrada da professora vista como alívio, tornou-se apreensão, pois ela chegara só. Após os cumprimentos cheios de olhares indagadores foi explicada a situação que era complicada por não haver um diagnóstico e sob a emoção de todos pediu para que iniciassem o trabalho e pensassem positivamente para que o momento tão esperado por eles pudesse acontecer com a minha presença na sala de aula.

Muitos silêncios e então a proposta de iniciar as atividades com o relato deles sobre qual das experiências vivenciadas na etapa anterior fora reaplicada em sala de aula e de como os alunos agiram e reagiram no desenvolvimento destas. A maioria deles desenvolveu pelo menos uma das atividades sendo a mais utilizada a de produção e interpretação das fotos. O pequeno grupo que não desenvolveu foi muito sincero, dizendo que não fizeram e por isso não iriam inventar. Dentre estes existiam também aqueles que não estavam ligados diretamente a sala de aula, ou seja, são funcionários das escolas por isso não trabalham diretamente com as crianças.

Dentre as experiências vivenciadas no uso das metodologias e conhecimentos vivenciados na etapa anterior destaca-se o relato do professor que diante da oportunidade de aprender com uma manifestação cultural ampliou seu trabalho

construindo o registro fotográfico e depois a sua utilização para realizar com seus alunos a análise das fotos.

Eu fiz uma festa, organizei junto com comunidade uma festa tradicional e daí tive a ideia de fazer fotos com alunos. Pedi para eles fazer fotos com máquina e celular e eles fizeram muitas fotos. Depois escolhemos fotos mais bonitas para interpretar. Imprimi e eles fizeram descrição. Eles gostaram mais de fazer foto. Eu explico que precisava ter foco. Então eles fazem com foco. Depois falaram do sentido de fotos e de festa tradicional. (*Kaji Waurá*).

Outra experiência que chegou a escola e transcendeu a sala de aula para conhecer toda a aldeia foi a da professora que no momento atua como diretora. Como não estava em sala de aula compartilhou o aprendizado com outros professores e assim realizou um trabalho envolvendo toda a escola.

Eu não tinha sala de aula. Eu era diretora agora. Mas eu chamei as professora e fiz trabalho de fotos com elas e disse para elas fazer com alunos. Uma professora resolver fazer e pediu pra mim ajudar. Eu fui lá e fizemos junto. Foi muito bom os alunos gostaram de fazer fotos. Eles também achava difícil ver o que tinha na foto queria fazer com pressa. Falei que era pra ficar calmos. Falei que eu tive que ter paciência, então ajudei e eles fizeram. As fotos era da aldeia, então eu e os alunos e a professora também vimos coisas que a gente não prestava atenção. (*Dineva Kayabi*).

Após os relatos a sala parecia voltar ao empenho de sempre, mas como que de súbito eram tomados pelos olhares distantes e lá vinha a pergunta: Será que o professor já melhorou? A professora respondia no mesmo tom que não havia notícias e depois que de surpresa ele viera até a universidade conduzido pela enfermeira, ainda que por alguns minutos e que fora levado novamente ao hospital. Assim entre suspiros e rugas no rosto eles levantavam e baixavam as cabeças entregando-se às tarefas.

Já em andamento é que a professora percebe que sequer havia apresentado o programa da disciplina e nem falado sobre as atividades a serem realizadas. Uma pausa para estas formalidades e em seguida foi aberto uma conversa sobre a experiência de ser professor. Como era ser professor na aldeia? O que era necessário para estar numa sala de aula? Como havia sido o processo de

formação? Quais as expectativas que eles possuíam como professores? Enfim de como eram suas histórias de ensinar, aprender e fazer acontecer a prática docente.

As respostas saíam espontaneamente e davam conta de que pela riqueza de detalhes este processo era bastante recente nas suas memórias, já que o tempo de atuação destes também não ultrapassa dez anos, ou então deixara sobre eles marcas tão profundas que não podem ser descartadas com facilidade.

Eles mergulharam nas lembranças para se verem novamente no seu primeiro dia de aula como professores. Era visível a emoção traduzida por risos escondidos nos cantos da boca, num olhar arregalado, nas mãos sobre os cabelos, nos pés batendo no chão, no levantar e ameaçar a sair da sala, girar e voltar a sentar, das tosses secas, do esfregar das mãos, do brilho nos olhos...

Em meio a manifestações físicas das lembranças foi solicitado que eles se organizassem em dupla e contassem um para o outro como foi o seu primeiro em sala de aula. Houve muitos risos e uma descontração maior enquanto as mãos auxiliavam o relato de histórias que em alguns pontos convergiam, então eles diziam uns para os outros nós temos histórias iguais. A seguir foi pedido que escrevessem seus relatos e depois que apresentassem para a sala toda. Novamente o silêncio e o empenho foram a marca de um texto produzido individualmente e por opção deles mesmos ocorreu uma preocupação com a produção de um texto produzido dentro da norma culta da língua portuguesa. Houve várias dúvidas na tradução das ideias que se formavam em palavras na língua materna e que eles desejavam redigi-las, segundo eles de forma correta. Num primeiro momento não era para se preocuparem com as normas da escrita e sim com os sentidos e significados, mas eles insistiram, pois queriam usar as palavras da universidade, já que haviam sido cobrados que para fazer relatório tinham de ter palavras científicas.

Relativizando a professora auxiliou na escrita como sugerido por eles, entretanto quando os textos ficaram prontos e foram afixados em um painel na mesma medida em que iam sendo compartilhados com todos, eles faziam o mesmo pedido: - Professora eu não vou ler texto escrito, quero contar porque tem coisas que não escrevi e quero contar agora. Essa fala marcou a apresentação de todos que preferiam contar suas histórias a fazer uma leitura do seu próprio texto. Esta opção pode ser entendida como uma dificuldade, mas também um estranhamento

que ocorre quando vão se expressar. Os relatos dão conta de que para falar de seus sucessos e insucessos, dentro de um contexto mais aberto em que se sentem a vontade para falar de si mesmo não era possível expressar as emoções das vivências. Uma leitura mais técnica provocava neles um engessamento do corpo e não estavam mais dispostos a passar por tal situação.

Os relatos abaixo são retirados do texto e conforme já foi apontado são parte de muitas histórias e por isso foram unidas nas semelhanças e registadas nas diferenças para contar a história de todos eles ao mesmo tempo. Relatos que representam a forma de entender o que representou uma primeira aproximação da sala de aula com todas as suas nuances pedagógicas.

Um ponto de convergência é o fato de que a entrada, ou seja o convite foi realizado pela comunidade representada ou não pelo cacique. O fato é que não importava qual a origem, mas todos tiveram de passar pelo aval da sua aldeia para tornar-se professor. Assim que recebiam este aval imediatamente eram encaminhados para a sala de aula e depois para regularizar sua situação na secretarias de educação e depois eram incluídos em processos formativos.

Sobre o acesso para a inserção no quadro de professores das escolas havia sempre alguém para acolher e incentivar a assumir e permanecer na sala de aula.

Assumi em 2006 o papel do professor com próprio meu estímulo e vontade de experimentar na sala de aula, onde me apresentei manifestando para comunidade para lecionar na sala de aula. (*Duzani IParesi*)

Então, meu irmão dá seu plano de aula para dar aula com seus alunos, quando ele vai viagem junto com cacique e aí foi eu sempre substituí na sala de aula. (*Lázaro Xavante*)

Primeiro dia de aula eu fui convidado pelo cacique para atuar na sala de aula na aldeia. Depois o cacique me levou na secretaria de educação de Feliz Natal para pedir remuneração para eu trabalhar e ensinar os alunos. (*Kaji Waurá*)

Após a entrada seja por convite, indicação, substituição ou escolha os professores eram encaminhados para formalizar o contrato ou acordo de trabalho onde constasse a sua forma de pagamento pelo trabalho que executariam em sala de aulas. A parte financeira é um fator importante na decisão deles posto que a maioria dos alunos-professores são homens com mulheres e filhos tendo com eles a

responsabilidade de ao dedicar-se a docência não ter mais tempo para a coleta de alimentos e outras atividades passando a ter de obter desta uma remuneração que garanta o sustento da família.

Depois que comecei dar aula não consigo mais ir pescar, nem fazer nada então foi bom remuneração. *(Jair Nambikwara)*

Eu tinha roça, mas agora não dá tempo de cuida, eu uso remuneração da escola para comprar o que precisa. *(Rinaldo Tapirapé)*

Quando eu substituía, os professor pagava para mim de mercadoria, era de dois quilo de frango. Comi muito frango assado até que assumi como auxiliar administrativo. *(Nilson Xavante)*

Resolvidas as questões contratuais a preocupação passa a ser o momento de preparação e execução da primeira aula. Neste aspecto as histórias deixam de ter tantas similaridades para apresentar tons de singularidades mostrando que cada experiência é única porque se desenvolve em tempo e espaços distintos que conta com uma série de elementos que se configuram e reconfiguram conforme as pessoas.

O momento que antecede a aula é vivenciada sob três aspectos: quando é tomado de surpresa com uma indicação ou convite para substituição, quando já trabalhou em conjunto com outro professor e finalmente em menor escala aqueles que fizeram um curso de magistério ou outro curso preparando-se para a docência.

Então quando foi um dia o meu irmão ia viajar para Brasília, ele me chamou e disse: vou viajar para Brasília e você vai me substituir. Eu fiquei nervoso daí ele fez plano de aula e no outro dia eu fui pra escola. *(Edimilson Tapirapé)*

Eu assistia aula do professor titular. Daí um dia ele foi no médico e disse: vou planejar aula para você aplicar para os alunos. Eu esperei daí chegou o dia e ela foi, ai foi como ela já tinha planejado. *(Roseli Umutina)*

Com o projeto Hayô eu tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, onde eu aprendi como preparar aula, fazer plano de aula. *(Beatriz Cinta Larga)*

Outro fator destacado neste processo foi quanto ao espaço, ou seja qual a infraestrutura física da escola e de como isso impactou o trabalho a ser desenvolvido a ponto de marcar as falas em relação ao que se vê no momento em que os alunos-professores tomam a frente da sala.

Quando eu chega na sala olhei e vi que não tinha cadeiras, nem mesa. Os alunos sentado no chão. Eu não sabia o que fazer, era difícil. Os alunos teve que pegar caderno em cima das pernas para escrever (*Fatima Cinta Larga*).

Naquele ano fui dar aula e não tinha escola, eu ensinava alunos numa varanda da casa de um indígena. (*Francisco Surui*)

A escola era bem comum, feito de palha e cercado com várias madeiras, só tinha apenas uma sala de aula e lá tinha apenas um professor. (*Elimar Munduruku*)

Ainda que muitos tenham destacado que elaboraram o plano de aula e ou que já conheciam o ambiente escolas, demonstram que sempre é possível surpreender-se com a falta de estrutura para desenvolver as atividades. A preocupação com a acomodação dos alunos está sempre presente num espaço de difícil acesso e em condições precárias até mesmo para a sala. Não foram mencionados outros espaços da escola, nem outros que poderiam ser utilizados como espaços pedagógicos transcendendo a escola. O espaço da educação formal está mesmo circunscrito ao prédio escolar.

Também não foi mencionado o fator tempo cronológico ou histórico para a realização das atividades, mas sim do como esse tempo se manifesta em momentos de completa alteração dos sentimentos. As emoções e sensações brotam do interior de cada um e toma forma resultando em ansiedade, medo, euforia e até mesmo desespero diante dos alunos em plena sala de aula independente das suas condições de trabalho, formação e mesmo de ter ou não o acompanhamento de outros professores ou supervisores. Esse instante em que fica frente a frente com os alunos de costas para a lousa e alvo de todos os olhares, o professor vira o centro das atenções, mas também é alvo e isso o faz vivenciar uma profunda solidão, ainda que esteja na mira de muitos olhares que esperam por uma ação, uma atitude.

Quando entrei na sala primeira vez tive medo dos alunos. Eles ficaram parados e me olhavam. (*Luiz Cinta Larga*)

E quando entrei primeira vez na sala de aula fiquei nervoso porque não sabia o que ensinar e como trabalhar. (*Mawaré Juruna*)

Quando entrei em sala de aula eu fiquei com gelo na barriga, ficava com medo de explicar errado. (*Idinei Rikbaktsa*)

As 12:30 já estava lá esperando meus alunos na sala com a mão suada e a voz tremula, sem contar com as unhas que não tinham mais. Quando os

alunos chegaram aí o rosto esquentou. Estava com medo de errar e também não queria errar porque meu filho era aluno. (*Misma Terena*)

A minha experiência comecei no ano de 2001. Aí estou preocupada com timidez de dar aula. Mas assim quando estou para frente eu esqueci timidez. (*Esperança Xavante*).

Sentimentos que denotam insegurança e muitas vezes de não saber o que fazer, pois a comunidade espera que o professor seja capaz de ensinar, mas a tarefa principal da qual ele será cobrado é da capacidade de manter os alunos na escola. Os alunos criam muitas expectativas que também são alimentadas pelos seus pais sobre como deve ser o professor. Quando este aparece numa posição de primeira vez é taxado como inexperiente então os alunos podem compartilhar do mesmo sentimento do professor ou então desafiá-lo.

Os alunos quando entrei na sala ficaram ansiosos, pois já sabiam que eu iria dar aula pela primeira vez. Numa aldeia todos se conhecem, então eles estavam na expectativa de como iam ser minhas aulas, mas eles ficaram tímidos quando eu cheguei (*Romero Surui*)

Os alunos não me obedeciam, só brincavam e brigavam na sala. Os alunos nessa situação eu falava para eles não bagunçar, mas eles não quis me ouvir. Então eu falei que cacique indicou eu para escola e que era importante eu ensinar na escola e eles compreenderam. (*Taliko Kalapalo*)

Os alunos ficaram sentados em silencio, foi um dia difícil e tenso. Os alunos tiveram grande dificuldade de copiar as letras e eu não sabia o que fazer (*Ivanete Apiaka*)

No primeiro dia eu professor os alunos ficaram admirados, queriam saber se eu sabia resposta de perguntas. Eles olhando tudo, observa, faz pergunta, onde que tive dificuldade de responder. (*Jair Nambikwara*)

Os alunos ficaram contentes, atento na minha explicação, mais alguns ficavam distraídos, brincavam e não prestavam atenção. Assim foi as aulas uns gosta aprender, prestar atenção outros não. (*Francisco Surui*)

Essa situação *sui generis* se intensifica quando o professor chega na sala de aula e é surpreendido com a presença de pessoas conhecidas ou desconhecidas, mas que ali estão por alguma razão para participar da aula.

Fui dar aula no EJA, e os alunos eram meus tios(as) avôs e avós, pai e mãe, enfim todos com experiência de vida maior que a minha. Durante a aula percebi que os alunos sentiram companheirismo, firmeza e muito

respeito comigo. Todos participavam interessados. Percebi que eles também estavam ansiosos e com medo. (*Saturnina Chiquitano*)

Primeiro dia de aula eu fico muita vergonha, porque vi que os alunos na sala junto com seus pais, pensei que todos eles vinham estudar comigo. Na verdade eles foram me ajudar organizar os alunos. Os pais falaram pra me ensinar os alunos na língua materna para eles falar e saber na escrita. (*Kaji Waurá*).

Quando começou aula, os pais dos alunos levaram eles na sala de aula para eles estudarem comigo. Quando eu entrei na sala de aula vi os alunos com seus pais e todos contente. Os pais dos alunos falou assim comigo: se meus filhos não respeito a fala do professor, pode contar comigo para eu conversa com meu filho. (Bengroi)

A maior preocupação dos professores está relacionada a disciplina em sala de aula, entendida neste contexto como comportamento. Há uma preocupação no como serão tratados pelos alunos e também de que seja a disciplina o elemento mais importante no aprendizado. E a saída apontada para esse controle de comportamentos seria o domínio dos conteúdos, conhecimentos. Essa estratégia torna-se mais evidente quando tratada no relato de alunos-professores que participaram de cursos de formação. Estes cursos deixam nos alunos algumas compreensões que são apresentadas como soluções quase que mágicas para os problemas em sala de aula ou para qualifica-los como professores. Uma das mais correntes é que o direito de ensinar é dado para quem cursa magistério ou equivalente. Assim o que lá se ensina é que também o plano de aula parece ser o ingrediente infalível para uma boa aula.

O fato de não ter um plano de aula registrado em um caderno respondendo aos itens previamente estabelecidos para uma aula coloca que tudo irá dar errado. Lembro aqui que estes planos de aula são projetados no mesmo arcabouço da ciência constando assim dos mesmo itens que referenciam uma área de conhecimento como ciência: tema ou objeto, objetivo, método e avaliação em língua e regras estabelecidas.

Eu não tinha ideia e conhecimento sobre educação e de como fazia planejamento da minha primeira aula. Por isso pedi para uma professora ajudar fazer planejamento da minha aula. Assim consegui minha aula boa, primeira aula na minha vida. Mesmo fazendo plano não acostumava ficar na frente dos alunos, era difícil explicar o trabalho. Os outros professores

davam conselhos e consegui fazendo meu planejamento. (*Takorawio Tapirapé*)

Assim primeiro dia fiquei pela orientação do diretor no plano de aula e na execução dos conteúdos. Porém de fato eu não consegui controlar as reações dos alunos no sentido de explicar conteúdo. Conforme os dias seguintes foi me superando na organização com plano de aula e dos conteúdos. (*Fernando Bororo*)

Enfim, a docência que agora faz parte da vida destes aluno-professores compartilhada em momentos que torna difícil separar, não que seja essa a pretensão aqui, mas sim de reafirmar que para eles formação via os cursos e atuação nas escolas estão entrelaçados de tal forma que interdependem. A formação ainda que não leve em consideração as suas particularidades tem disseminado a ideia de que sucesso nos cursos indica sucesso no trabalho, já que a escola é um outro conhecimento que aporta dentro da aldeia e passa a integrar a vida deles.

Gosto muito de fazer o que faço e não me arrependo de ser professor, de escolher esse caminho de educador. Quero estudar mais, fazer outros cursos porque quando comecei eu não sabia mas hoje eu já não sinto mais aquilo, faço meu planejamento sozinho, o diário, os relatórios. Eu sou professor. (*Sandro Bororo*)

Agora atualmente estou me preparando, de ser bom professor, ser formado como professor ideal. Preocupando da aprendizagem das crianças. (*Nilson Xavante*)

Depois do Projeto Haiyo assumi se responsabilizar a formação continuada dos professores eu aprendi muito e continuei participando. Quando me formei fiquei mais tranquilo. Fiquei esperando sair redação para escrever. Primeira redação não consegui passar. Segunda redação passei onde estou aqui na faculdade indígena intercultural, com muita satisfação e alegria buscando mais nova conhecimento. (*Nawaki*)

Assumir o cargo de diretor isso para mim foi mais um desafio em toda a minha vida e na carreira profissional. Não foi fácil, mas valeu a pena, porque hoje eu estou aqui e com o compromisso com minha comunidade e alunos vou lutar até o fim para ser um bom professor. (*Dionísio Kayabi*).

Encerrando os relatos eu já estava presente e vi com muita emoção que é peculiar ao grupo quando abordam suas vivências e de como elas se fazem presentes mesmo estando tão longe das suas aldeias. Eram alunos-professores ou professores-alunos relacionando os mesmos desafios de aprender e ensinar. Como

quem olha para dentro de si e vendo suas necessidades pensa no que fazer para resolver as necessidades dos seus alunos. Era a vida na sala de aula conectada com os seus afazeres lá nas suas escolas, com seus alunos de olhos curiosos como tantos relataram, com o cacique que indicou, justificou e encaminhou ou então se posicionou contrário, mas que fortaleceu na luta, com os outros professores e companheiros de fazer educação que incentivaram, orientaram e encorajaram para compartilhar do mesma profissão, com os familiares que apoiaram e acompanharam nas tantas idas e vindas dos cursos e das aulas nas escolas tirando-os da convivência.

Entre o que já foram, o que são e o que poderão vir a ser, refletem e se divertem com as dores de barriga, os calafrios, os medos, as ansiedades, as unhas roídas, as tremedeiras, os sentimentos de conquistas, as alegrias, as venturas e desventuras de quem deu um passo decisivo tornar-se professor. Mas o que é necessário para ser um professor?

Neste clima mencionei que nossa próxima atividade seria assistir um filme que tratava deste assunto. O filme *Nenhum a Menos*, de Yimou Zhang. O cenário é uma escola primária, na aldeia Shuiquan, zona rural da China. Esse aspecto do filme é similar ao tipo de escola que os estudantes indígenas estudaram e agora são professores. No filme o professor Gao, que é o professor regente da escola, que tem uma única sala, onde leciona e vive, faz as refeições e dorme, precisa se afastar por um mês das suas atividades. Uma professora é convidada pelo prefeito para ser a substituta ficará com a turma no período, eis a professora Wei.

Quando eu conheci esse filme, fiquei emocionado com a leveza com que foi levado a termo um debate tão necessário na educação: quem é o professor? O filme não dá respostas, evidentemente, mas nos propõe inúmeras perguntas, uma delas é que na cena última do filme, quando os alunos e a professora substituta estão na sala de aula, é proposto que cada um escreva uma palavra no quadro. Todos escrevem, todavia Zhang Huike, pergunta se pode ele escrever duas: “Professora Wei”. Nisso há uma provocação importante, a professora Wei que fora colocada como substituta não é “professora” porque o prefeito disse, quando ele veio à escola, ela é professora porque ela *sabe* ser professora.

Ora, a trama do filme é justamente a busca da professora pelo aluno desgarrado, Zhang Huike, que vai para a cidade e a professora corre em seu

encaixo, porque o compromisso dela como professora era o de que nenhum dos alunos poderia estar ausente quando professor Gao regressasse. Além desse tom mais dramático, no filme há uma crítica aos valores desumanos da cidade. Mas esse filme também me cativou porque a perspectiva estética é de encher os olhos. O filme tem tomadas lentas, com a câmera indo, como se a passeio fosse, pela vila, pela paisagem da escola. Os planos em que os alunos são o foco são todos abertos, como se o desejo de amplidão fosse uma tônica do diretor. Há ainda o trabalho com a luz, que nas cenas noturnas na aldeia dão uma dimensão de intimidade, de aconchego mesmo que o as camas dos alunos nem fossem assim macias.

Nas cenas na cidade, o diretor opta por captar sonoridade direta, com os barulhos das ruas fazendo parte da composição cênica. A fome de Zhang Huik e We é retratada diante da oferta de comida, um contraste que não soa piegas, sobretudo em face da ingenuidade de ambos. Organizamos a sala e assistimos juntos a uma história que trazia elementos que de certa forma também fazem parte do seu exercício da docência: a professora, a escola, os alunos, a perspectiva campo-cidade, o prefeito, a imprensa, a carência, a persistência e outros elementos.

Encaminhei a leitura de quatro textos. Todos eram textos sobre análises do filme com uma possibilidade de aprender e de ensinar para além da mensagem do texto, pensando numa abordagem sobre a forma como ele fora produzido para provocar sensações, inquietações. Em busca de aprender e ensinar pela sensibilidade solicitei que se organizassem em grupo para fazer a leitura e depois socializar. Circulando entre os grupos percebi que todos tinham uma dificuldade para entender as palavras, volta aqui a diferença da língua. Resolvi retomar e distribuí o mesmo texto para todos e fomos ler juntos. Antes porém fiz a proposta de que eles olhassem para o texto e identificassem palavras que não soubessem o que significavam ou tivessem vindo-as pela primeira vez. Foi uma experiência muito interessante porque ficamos horas, pois havia ali um contexto histórico cultural do qual eles não tinham acesso, mas que se tornava a cada frase mais interessante.

As demais leituras foram encaminhadas para serem realizadas durante a etapa intermediária. Com essa última atividade estava estabelecida a conexão com as salas de aula e toda a possibilidade não só de pensar, mas também de agir sobre a forma com que eles realizam o seu fazer pedagógico.

Conversando sobre a continuidade das atividades foi explicado que tínhamos uma etapa preparatória para que fosse sido simuladas aulas práticas por alguns deles.

Primeiro foi sorteado 8 pessoas para que estas preparassem e ministrassem aulas de 10 minutos sobre qualquer temática. Depois do sorteio dos apresentadores foi selecionada uma banca formada por três pessoas para cada uma das apresentações. Os demais foram indicados pelos apresentadores para serem seus auxiliares e assim a turma se dividiu em dois grandes grupos os executores e os avaliadores.

Aos executores foi orientada a tarefa de escolher uma temática, preparar a aula escolhendo e providenciando os materiais e definindo a metodologia a ser utilizada para executá-la como se estivesse em sua sala de aula. Durante a preparação da aula observei que houve uma preocupação com o conteúdo e a forma de trabalho, com destaque para a elaboração de um plano. O planejamento da aula ainda é visto como algo mecânico traduzido por palavras e ações técnicas que leva tempo para ser elaborado, mas que normalmente não dá conta de resolver as dificuldades que se manifestam no fazer em si. Todos se empenharam nesta tarefa deixando de lado o diálogo sobre como seria a aula, o que deveria acontecer e até onde poderia se chegar ou não ao abordar uma determinada temática. Quais as formas de selecionar e utilizar os recursos didáticos para que estes instrumentos facilitem o trabalho que se está sendo desenvolvido.

Aos avaliadores disse que caberia a eles elaborar os critérios para avaliação do trabalho a ser apresentado. Os critérios deviam contemplar aspectos relativos ao que eles considerassem como necessário para garantir uma boa aula. As bancas foram orientadas ainda para se reunirem individualmente e que depois deveriam juntar o grupo todo para selecionar os mesmos critérios para que todos os candidatos fossem avaliados nos mesmos aspectos. Houve muita discussão porque elaboraram critérios bem diferenciados. Uns deram enfoque no método, outros no conteúdo e finalmente alguns que pontuaram fatores como assiduidade e pontualidade. Avaliar uma atividade em que não se sabe como será porque não participaram da elaboração, e que deveria atender ao princípio de equalização nos reporta ao método tradicional de avaliação como sistema de verificação se há ou não o desempenho esperado. O instrumento neste caso ficou semelhante, mas

como a banca era diferente para cada professor, então a avaliação teria suas particularidades.

A preparação foi bastante demorada pois o grupo é criterioso e mesmo estando nos últimos dias empenharam-se em dar o melhor de si. Prontos para a apresentação a sala organizada, os recursos disponíveis iniciaram as apresentações sob a orientação da banca que deu início aos trabalhos e cuidou para que todas obedecessem ao tempo.

As apresentações foram acontecendo e dando conta de que alguns recursos utilizados, como o *data show* é algo que eles gostariam de utilizar, mas que em muito atrapalhou, pois não sabem como utilizá-lo. Assim ele serviu para projetar planos de aula que em muitos casos foram as aulas, ou seja a aula foi apenas a apresentação do que iria ser feito. Poucas foram as tentativas de sair do texto, mas em todas elas a mesma situação, o professor prendia o material escondendo o acesso as suas emoções e sensações como se estivesse em um espaço dentro do espaço da sala de aula. Os movimentos, os olhares, os risos tinham um efeito devastador sobre o professor que procurava proteção o tempo todo como alguém que implora para que os dez minutos passem, pois pareceram os mais longos de suas vidas.

Eles sabiam os conteúdos, mas não conseguiram chegar neles porque assim como todos os cursos há sempre a preocupação com *o dar a informação correta*. Os cursos de preparação de professores trabalham ainda na perspectiva de ensinar tudo a todos da mesma forma e quando se diz inovador fala em considerar a realidade local. Este curso como outro qualquer da UNEMAT e mesmo de qualquer outra universidade trabalha com modelos científicos possíveis de generalização, com conhecimentos que previamente selecionados e memorizados deveriam formar e garantir um profissional de qualidade. Aqui está uma amostra do que eu discuti quando falei de *forma e conteúdo*. No exercício de ministrar aulas, que era evidentemente uma simulação, ficou evidente como o espaço ali da universidade interferia em muito no que se fazia. Afinal, todos ali eram professores e de alguma forma tinham traquejo com esse ato, mas ali na universidade ser docente implica em uma carga significativa que extrapola o sentido do que faziam.

A universidade como as demais escolas tem o lugar da disciplina e da conformidade como princípios fundamentais para se chegar ao sucesso e é isto que

o grupo de estudantes demonstrou ter aprendido. Ainda que se abram espaços de manifestações das artes como teatro, pinturas, música, cinema, poesia e fotografia e vinculem isto aos processos de aprender e ensinar quando eles vão fazer um exercício em sala de aula tendem a deixar tudo que experimentaram e voltam às normas.

Os avaliadores seguiram as regras e quando foram fechar a avaliação eles não tiveram dificuldades para atribuir uma nota, mas complicou no momento de explicar o porquê da nota ou conceito. As bancas ficaram mais preocupadas com as consequências para aquele que fora avaliado, do que com a expressão do que acabara de acontecer. Isso se deve ao uso da avaliação como instrumento de verificação do sucesso ou fracasso escolar. Uma avaliação que deveria abarcar todo o processo auxiliando na compreensão do aprendizado passa a ser entendida apenas como um fator determinante.

Dentre as muitas reflexões que esta experiência possibilitou está a de que ainda que se façam ações inovadoras há sempre a força de um sistema excludente que aceita o OUTRO sempre a partir da perspectiva de um NÓS (ARROYO, 2012), além disso, se esconde nas estruturas ou entranha-se no discurso de regras e normas que trata aos diferentes como iguais provocando uma desigualdade maior ainda. Mais do que isso é que a única forma de ser aceito e permanecer não é sendo quem é, mas sim aceitar a ser como quer quem o aceitou.

Durante a semana ocorreram reuniões dos alunos com os gestores (reitor e pró-reitora de ensino) da UNEMAT, vice-governador, vice-prefeito de Barra do Bugres e equipe de coordenação da DGEI. Em todas elas o assunto era a preocupação dos alunos em continuar seus estudos garantindo infraestrutura própria que fora prometida. Na reunião com a pró-reitora houve muitos questionamentos sobre a continuidade do curso e está afirmou que a universidade se responsabiliza pelo curso ainda que não tenha os recursos das instituições parceiras. Quando a reunião passou a contar com a presença do reitor e das autoridades políticas eles obtiveram mais promessas de construção, de novos cursos e ainda outras que se estendiam até as suas aldeias. Em contraposição com as muitas promessas houve uma reunião com a equipe de coordenação na qual eles foram veementemente cobrados e submetendo-se ao tom das cobranças baixaram suas cabeças e silenciaram.

A presença e a empáfia do vice-governador na escola agrícola, onde estavam abrigados os alunos para as aulas, foi como se tivesse acontecido uma ópera dos horrores. Uma mesa formada, autoridades sentadas, os estudantes dispostos ao meio do salão, que era o refeitório. Ao fundo, fotógrafos, imprensa e assessores. No pátio da escola muitos policiais, armados, com caras de poucos amigos, camionetes com vidros pretos. Falaram as autoridades da altura de suas insígnias, nada disseram é verdade, vamos fazer isso, fazer aquilo, os índios são muito importante, a cultura indígena é um patrimônio, esse curso é da maior importância, foram essas as ideias chaves dos discursos, e todas as autoridades terminavam as falas dizendo, estou à disposição de vocês, podem me procurar, as portas de meu gabinete estão abertas para todos vocês.

Essa cena dá uma dimensão do descaso que encontro juntos aos estudantes indígenas na UFT, e como na UNEMAT, parece que os índios são usados como moedas de troca, bradam sua importância, mas nada por eles fazem, e se fazem, como diz Miguel Arroyo (2012) é com o referencial em quem faz a ação, não em quem a recebe. Como de praxe, descem da mesa, cumprimentam, distribuem acenos, abrem os dentes para sorrir, mas com vontade de morder, e dão no pé. Nenhuma das pessoas da mesa me cumprimentou, o vice-governador passou rente a minha face e nem me olhou. A pró-reitora veio saber de minha saúde, posto que quando ela tivera no campus, na segunda, eu estava no hospital, como já narrei.

Para a última atividade da semana conversamos sobre a dimensão da atuação do professor. Convidei-os a desenharem máscaras para si e depois quando as colocassem fizessem a justificativa do porquê estavam usando. A máscara era uma forma de descontração, e tinha como objetivo tomar uma personificação outra que não fosse a cara de si. Gostaram muito de desenhar e rir com as formas que ia adquirindo o desenho do rosto, como máscara. A descontração tomou conta do grupo que elaborava suas máscaras, enquanto na cozinha algumas mulheres em companhia de Dineva Kayabi preparavam um beiju que fora impedido de ser feito na cozinha da escola, mas que fora conquistado a sua permissão na cozinha da universidade. A lição do beiju que todos iriam saborear logo em seguida era a do aprendizado da paciência para esperar uma outra etapa e da calma para não causar problemas diante da negação do espaço.

Terminadas as máscaras e o beiju iniciamos as apresentações com a descrição da máscara e depois o seu significado. Fiquei emocionado porque dentre as máscaras alguns deles fizeram meu rosto com minha barba e óculos e disseram ter feito assim porque desejam tornarem-se professores para seus alunos como eu tenho sido para eles. Nesse momento relembro para eles a importância de Paulo Freire (2002) quando ele fala de que não devemos oprimir os alunos; que não devemos ter uma prática incisiva. Comemos o beiju e nos despedimos com meu agradecimento por eles terem feito suas orações e, sobretudo porque em seus corações desejaram que eu viesse e permanecesse entre eles.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesses últimos três anos vivi muitas coisas. Ter tido a coragem de ir para São Paulo estudar. Isso foi bom. Ter tido condições emocionais para levar a diante minha proposta de trabalho com os estudantes indígenas na UFT foi bom. Ter tido a oportunidade de conhecer um pouco da vida de alguns estudantes na UNEMAT foi tão bom que estou invariavelmente ligado a eles. Agora quando começo estas linhas tenho em meu coração tão boas lembranças de tudo que vivi até aqui.

Há alguns dias estive com Vanicleison Karajá. Ele foi eleito presidente do Diretório Central dos Estudantes da UFT. Conversamos longamente sobre política e sobre política universitária. Falamos da situação das lutas dos estudantes indígenas, a situação parece que está um pouco mais amena em vista de que a bolsa aumentou de 370,00 para 900 reais. Ainda assim, todos ainda estão capengando nas moradias improvisadas. Ele me falou de suas ideias para fazer suas frentes de trabalho na luta estudantil. Ainda assim vejo um cenário sombrio, difícil, uma reitoria cada vez mais intransigente, unilateral. Alguns alunos não avançam nos cursos, não tem apoio pedagógico nem geral nem especializado.

Também conversei com Avanilson Karajá. Também exerce um mandato, é presidente da União Estadual dos Estudantes Indígenas do Tocantins – UNEIT. Ele tem se desdobrado muito para terminar a casa para os estudantes indígena que estão construindo com o apoio de ONGs internacionais. O protagonismo de Paulo André Karajá que é representante no GTI também dá sinais de que algumas conquistas e avanços na permanência deles na UFT são por obra exclusiva de suas lutas. Todos os dias eles tem de erguer os braços e soltar a voz e exigir que cumpram os direitos porque do contrário nem são percebidos.

Como também estou vindo de viagem recente do Mato Grosso, trago de lá a intrepidez dos estudantes matriculados nos cursos específicos da UNEMAT. Questionam, brigam, reclamam e ainda assim as autoridades não lhes atende e nem cumpre o que promete. Também trago de lá uma amostra de como as práticas educacionais ofertadas para os povos indígenas ainda traz em seu bojo uma série de equívocos contra os quais se luta até hoje. Ainda se pensa um indígena como se nada soubesse; ainda se pensa um indígena como se fosse um ser vazio de tudo para quem se deve ensinar tudo que a sociedade considera importante.

Eu pude observar também que os laços entre as pessoas, suas amizades, as relações de parentesco é um fator que a sociedade ocidental não leva em consideração quando se volta aos povos indígenas. Por isso, é comum a baliza em um NÓS quando se faz alguma política para os índios. Por exemplo, as relações de paternidade do povo Krahô, como pude ver quando estive na Aldeia Manuel Alves com o Antônio, não são nem de perto e nem de longe consideradas importantes quando do ingresso dele na universidade. Nada. Lá eu pude ver como a saudade de casa, da sua filha, dos laços de amizade, da família podem pesar mais do que a pobreza a que são submetidos na cidade.

Esse trágico quadro também eu vi quando estava na UNEMAT. Vi que os filhos dos estudantes que os acompanhavam nas jornadas de estudos presenciais não tinham nenhuma estrutura, nem um acolhimento, nem uma atenção. As crianças são as que mais sofrem, é verdade, mas também sofrem seus pais. Todavia, o discurso na UFT e na UNEMAT são quase os mesmos, tanto um quanto o outro apontam para uma noção de conhecimento como sacrifício, ou seja, tem de se sacrificar para ter alguma coisa. Com esse imaginário, vão impondo além dessas violências mais sorradeiras, até posturas mais veementes como gritar com eles em reunião.

Não estou com isso dizendo que os estudantes são uns coitados, nada disso. Antes reafirmo que as práticas são violentas, a humanidade do opressor é vista como bondosa porque esse opressor faz algum gesto de solidariedade em direção aos oprimidos. Todavia, o viés do opressor é sempre a opressão, é isto que mais vi e ouvi nesses meus itinerários de andanças. Pedir carro na UFT para andar com índios é quase uma *via crucis*, porque os que podem liberar consideram que índio tem regalia demais, tem direito demais, é assim que ouço, claro, tudo à meia boca. Esse efeito de nojo é notório em alguns casos, todavia sempre que as pessoas que repugnam a presença indígena são pegadas com tais práticas ou com tais discursos, tangenciam, desconversam, ou simplesmente dizem que amam os índios, que fazem tudo por eles.

Além de minhas vivências na UFT e na Unemat também tive a oportunidade de conhecer a UNICH, no estado de Chiapas, México. Mesmo que meu objetivo não seja estabelecer um quadro comparativo entre as três instituições, não posso deixar de assinalar que há diferenças significativas entre as propostas. Não posso, no entanto, fazer um juízo de valor sobre qual deveria ser a melhor opção. Em todo

caso, é notório que a proposta de universidade intercultural levada a termo no México pressupõe um avanço conceitual em relação ao modelo de educação ofertada aos povos indígenas no Brasil.

Em termos gerais, ter cotas ou cursos especiais, acaba por submeter os estudantes indígenas a um sistema de diferenciação do curso ministrado, mas o curso, como discuti aqui no texto, acaba sendo muito similar aos demais ofertados, apenas com o rótulo de intercultural. Se for cotas, o estudante acaba tendo imensas dificuldades de acompanhar o andamento das atividades. Por isso, a feitura de uma instituição cuja premissa é interculturalidade, como é o caso da Unich, as metodologias de ensino, de aprendizagem, a língua de ensino e de interação passa por uma reestruturação que possibilite o máximo de interação com os mais variados grupos sociais.

A universidade intercultural de alguma maneira extrapola o modelo ocidental de universidade, mesmo que em termos de *forma* e *conteúdo* seja similar. Tem quase as mesmas padronizações de currículo, de ementas, de diários de classe, afinal obedece as mesmas regulações do estado que a autoriza e certifica seus cursos. Mas de todo modo, nessa proposta de universidade há mais possibilidades de os estudantes indígenas serem recebidos com mais preparo institucional para lidar com a imensa diversidade que trazem consigo.

Com as trajetórias que acompanhei mais de perto ou as que não tive acesso são quase sempre uma variação do mesmo tema: cederam uma vaga, mas não permitiram que se portassem como desejassem, *tem cumprir as regras, tem de ser assim, se não for assim e tal, vira bagunça*, eu ouvi muito isso. Ou então: *ah, esses estudantes indígenas querem o que? Não estudam, porque vivem tomando bomba nas disciplinas, agora recebem 900 reais de bolsa, e ainda reclamam? É demais*. Ouvi essas considerações mais de uma vez. Não tem como garantir acesso como autonomia e não permitir que as pessoas que acessaram se portem como lhes parece bom. Não há autonomia vigiada. A universidade, mesmo sob os rótulos de intercultural, de diversificada, de pedagogia dos saberes, ainda assim é uma instituição pensada e urdida numa certa condição e com uma certa visão de mundo, coisa que ainda não foi modificada.

A universidade, conforme discuti no início deste texto, é uma organização fechada, quase similar às instituições religiosas, talvez porque a universidade, no

mundo ocidental também veio do mosteiro. Mesmo que na universidade se permite alguma crítica, ainda assim as áreas de maior prestígio e maior poder de decisão nem leva em conta os dissidentes. Há uma tendência de que o modelo de ensino pautado unicamente na meritocracia seja capaz de responder às demandas surgidas no processo de aprendizagem, mesmo que em sala tenha um variado grupo de pessoas com distintas línguas e formas de aprender diversas.

7 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Oswald. Erro de português. Disponível em: <http://www.releituras.com/oandrade_tupi.asp>) Acesso em 05/07/2014.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Ministério da Educação. Brasília: Editora do Brasil, 2002.

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.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTORINO, Adriano Batista. **A reserva de vagas para Estudantes Indígenas na UFT**. 2011. Dissertação de Mestrado. Texto disponível em: download.uft.edu.br/?d=c0bdbc8e-f933-4093-be22-bdda18866b94:diss_adriano.pdf Acesso em 05/12/2013.

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.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

COUTO, Hildo Honório. **Ecolingüística**. Brasília. Thesaurus, 2007.

COUTO, M. **Raíz de Orvalho e Outros poemas**. 3 ed. Alfragide-Portugal: Editorial Caminho, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

DEL ROIO, Marcos. **O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo**. São Paulo: ícone. 1998.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander>>. Acesso em: 05/05/2013.

EVANS-PRITCHARD, E. **Os Nuer**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. 2006. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28> Acesso em 12/11/2013>. Acesso em: 15/12/2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____, C. **Vidas e obras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de um novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-35.

HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ISA. **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em 05/07/2014.

LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander>>. Acesso em: 05/05/2013.

LÉVI-STRAUSS, C. “Raça e História” In: **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MACHADO, M. F. Roberto. **Índios de Rondon**. Rondon e as Linhas Telegráficas na visão dos Sobreviventes Wáimare e Kaxiniti, grupos Paresi (vol.I e II). 1994. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATOS, Lucia Helena de. **A Língua e o Conhecimento**: um passeio pela Memória. 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9278.pdf>>. Acesso em 10/01/2013.

MATURANA, R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

MAUSS, Marcel **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MLODINOW, Leonard. **Subliminar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia e Utopia**: sobre a função social da poesia e do poeta. São Paulo: Escrituras, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **Educação indígena**: do corpo, da mente e do espírito. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NEIVA JR, Eduardo. **A imagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PAES, José Paulo. **Dicionário**. Cultural do Brasil, 2013. Disponível em: <<http://pequenidades.blogspot.com.br/2013/05/dicionario-jose-paulo-paes.html>>. Acesso em 05/07/2014.

PRAXEDES, Carmem. A universidade brasileira é medieval? 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno10-02.html>>. Acesso em 12/11/2013.

PRETI, Oreste. **Colonização**. Cuiabá: UFMT, 1993.

QUEIROZ, Letícia Antônia de. **Educação da criança Chiquitano**: o Curussé como expressão das práticas corporais educativas. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. 2005. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander>>. Acesso em: 05/05/2013.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. **Estrutura e Função na Sociedade Primitiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais na Universidade**. Uma etnografia na Unicamp. Campinas: Área de Publicações MU/Unicamp, 1997.

SANTOS, B. de S. **A encruzilhada da universidade**. 2011. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20encruzilhada%20da%20Universidade%20Europeia_Set11.pdf>. Acesso em 10/12/2013.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 17.

SEDUC/MT. **Projeto Tucum**: programa de formação de professores indígenas para o magistério. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso, 1995. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/010_BeleniGrando_FormacaoDoProfessorIndigena.pdf>. Acesso em 05/07/2014.

SEIXAS, Raul. **Todo Mundo Explica**. 2003. Disponível em: <<http://letras.mus.br/raul-seixas/99105/>>. Acesso em 05/07/2014.

SILVA, Joana A. F. **Utiariti - A última tarefa**. Missionários e índios na ocupação de Mato Grosso. Cuiabá, 1999. Monografia de Conclusão de Curso, departamento de história, CLCH, Universidade Federal do Estado de Mato Grosso.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. **Trajetórias Pessoais e as Paisagens do Possível: Percurso, Memória e Narração**. *Illuminuras*, Porto Alegre, v.12, n. 29, p. 35-66, jul./dez. 2011.

UNEMAT. **Diretoria de Gestão de Educação Indígena**. Cáceres, 2014. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso em 05/07/2014.

VELOZO, Caetano. **Um índio**. 2013. Disponível em: <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/44788/>>. Acesso em 05/07/2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.