



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS

DA ALDEIA À UNIVERSIDADE - OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO DIÁLOGO DE
SABERES TRADICIONAL E CIENTÍFICO NA UFT.

BRASÍLIA - DF
2018

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS

DA ALDEIA À UNIVERSIDADE - OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO DIÁLOGO DE
SABERES TRADICIONAL E CIENTÍFICO NA UFT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutor(a) em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa 6: Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC).

Orientadora: Profa. Dra. Leila Chalub Martins.

BRASÍLIA - DF
2018

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS

DA ALDEIA À UNIVERSIDADE - OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO DIÁLOGO DE
SABERES TRADICIONAL E CIENTÍFICO NA UFT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação,
da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutor(a).

Resultado: Aprovada. Data: 08/ 06/ 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Chalub Martins – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão – Universidade de Brasília
(Membro interna)

Profa. Dra. Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
(Membro externa)

Profa. Dra. Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti – Universidade de Brasília
(Membro externa)

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – Universidade de Brasília
(Membro suplente)

BRASÍLIA - DF
2018

Dedico a todos os/as estudantes indígenas da
UFT, aos mestres e mestras do saber.

AGRADECIMENTOS

Desde 2015, quando iniciei as aulas doutorais, venho procurando e pensando nas melhores palavras que pudessem expressar o sentimento de gratidão que tenho por aqueles que, direta e indiretamente, construíram esse momento comigo. Acabei por perceber que não seria uma tarefa fácil. Assim, me decidi por aquelas que conseguissem transmitir, ao menos, uma fração deste sentimento.

Então, gostaria de iniciar esse momento agradecendo a Deus por ter estado comigo todo o tempo, me ensinando a esperar e a avançar quando preciso, a ver cada erro, não como um fracasso, mas como uma oportunidade de aprendizagem.

À minha orientadora, professora Dra. Leila Chalub, pelos seus ensinamentos e pela sua amizade. Desde o dia em que nos conhecemos, foi admiração à primeira vista. Sempre muito educada e tranquila, me passando a segurança necessária para percorrer esse momento de expectativas e de ansiedade.

A toda minha família: meu pai, minha mãe e meus nove irmãos, pelo respeito, admiração e incentivo, sempre.

À minha filha, Katharina Ferreira Milhomem, por trazer luz para minha vida. Apesar de não ter sido fácil concluir os estudos doutorais com uma criança pequena, ao ver o seu olhar de amor para comigo, tudo ficou mais leve.

Ao meu esposo, Carlos Milhomem, pela disponibilidade em me conduzir até a cidade de Campos Belos - GO, durante os dois anos em que cursei as disciplinas, para que eu pegasse o ônibus à meia noite e chegasse em Brasília no horário marcado.

Agradeço aos meus colegas do Campus Universitário de Arraias – Orimar, Magda, Adriana e Sonia –, pela amizade e compreensão.

Agradeço a companheira Solange do Nascimento, pelos anos de amizade e por compartilhar comigo os mesmos sonhos: uma Universidade epistêmica.

Agradeço a todos os estudantes indígenas do Campus de Palmas, pelos diálogos e pela confiança depositada na Coordenação de Ações Afirmativas. Obrigada a todos vocês; contem comigo sempre.

*Quando você seleciona ou exclui alguém você,
está excluindo uma comunidade.*

(Dona Doci – Mestre Ação Griô Nacional)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas. Para enfrentar a tarefa, optou-se por um recorte metodológico qualitativo, apoiado na pesquisa-ação, estilo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos do problema estão envolvidos de forma cooperativa (THIOLLENT, 1988, p. 18), opção que nos pareceu adequada ao considerar o objetivo central e norteador do trabalho. Os interlocutores da pesquisa foram os estudantes indígenas e docentes da Universidade Federal do Tocantins. O local da pesquisa foi o Campus de Palmas. Os interlocutores da investigação compuseram uma amostra aleatória intencional e significativa, cujo critério foi a presença dos estudantes e docentes que participam do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI). Para a análise dos resultados, foi escolhido o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2010). Ao final do estudo, foi possível verificar que abrir cotas para indígenas não é suficiente, sendo necessárias políticas que garantam a permanência. Verificou-se, neste estudo, que não existe articulação entre os saberes indígenas e os da universidade. Com relação aos estudantes indígenas que não conseguem se integrar às regras atuais da universidade, e com os que não se sentem parte da universidade, constatou-se despreparo dos professores, preconceitos sofridos, estigmas e exclusão social da comunidade acadêmica, muitas vezes, preferindo esconder sua condição de indígena para evitar os preconceitos e as discriminações. Assim, defende-se a necessidade de mudança curricular nos cursos da UFT, enfocando, durante as aulas, a articulação dos saberes indígenas e da universidade, sendo necessário, para tanto, a capacitação dos docentes da universidade, a partir de uma aproximação com as comunidades indígenas, bem como, de adaptações do seu ambiente para melhor acolher esses estudantes, tornando-se uma política afirmativa da Universidade com o fito de realizar, com plenitude, a inclusão dessa parcela discente.

Palavras-Chave: Indígenas. Sistema de cotas. UFT. Diálogo de saberes. Colonização. Decolonização.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender la naturaleza de los diálogos entre los saberes académicos, producidos en la UFT, y los saberes tradicionales, traídos por los estudiantes indígenas. Para enfrentar la tarea, se optó por un recorte metodológico cualitativo, apoyado en la investigación-acción, el estilo de investigación social con base empírica, concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo, en el cual los investigadores y los participantes representativos del problema están involucrados de forma cooperativa (THIOLLENT, 1988: 18), la opción que nos pareció adecuada al considerar el objetivo central y orientador del trabajo. Los interlocutores de la investigación fueron los estudiantes indígenas y docentes de la Universidad Federal de Tocantins. El lugar de la investigación fue el Campus de Palmas. Los interlocutores de la investigación compusieron una muestra aleatoria intencional y significativa, cuyo criterio fue la presencia de los estudiantes y docentes que participan en el *Programa Institucional de Monitoria Indígena* (PIMI). Para el análisis de los resultados, fue elegido el método de análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin (2010). Al final del estudio, fue posible verificar que abrir cuotas para indígenas no es suficiente, siendo necesarias políticas que garanticen la permanencia. Se verificó, en este estudio, que no existe articulación entre los saberes indígenas y los de la universidad. Con respecto a los estudiantes indígenas que no consiguen integrarse a las reglas actuales de la universidad, y con los que no se sienten parte de la universidad, se constató despreparación de los profesores, preconcepciones sufridas, estigmas y exclusión social de la comunidad académica, muchas veces, prefiriendo ocultar su condición de indígena para evitar los prejuicios y las discriminaciones. Por lo tanto, se defiende la necesidad de cambio curricular en los cursos de la UFT, enfocando, durante las clases, la articulación de los saberes indígenas y de la universidad, siendo necesario, para tanto, la capacitación de los docentes de la universidad, a partir de una aproximación con las comunidades indígenas, así como, de adaptaciones de su ambiente para mejor acoger a esos estudiantes, convirtiéndose en una política afirmativa de la Universidad con el fin de realizar, con plenitud, la inclusión de esa parcela discente.

Palabras clave: Indígenas. Sistema de cuotas. UFT. Diálogo de saberes. Colonización. Decolonización.

ABSTRACT

This study aims to understand the nature of the articulation between the academic knowledge produced in UFT and the traditional knowledge brought by indigenous students. To face the task, a qualitative methodological cut was chosen, based on action research, style of social research based on empirical, conceived and carried out in close association with an action or with the resolution of a collective problem, in which the researchers and the participants representing the problem are involved in a cooperative way (THIOLLENT, 1988: 18), which seemed to us appropriate when considering the central and guiding objective of the work. The research interlocutors were the indigenous students and professors of the Federal University of Tocantins. The research site was Campus de Palmas. The research interlocutors composed an intentional and significant random sample, whose criterion was the presence of the students and teachers participating in the study of *Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI)*. For the analysis of the results, the method of content analysis proposed by Laurence Bardin (2010) was chosen. At the end of the study, it was possible to verify that opening quotas for indigenous people is not enough, and policies of permanence are necessary. It was verified, in this study, that there is no articulation between the indigenous knowledge and those of the university. With indigenous students who can not integrate into the current rules of the university, and with those who do not feel part of the university, it was verified the teacher's unpreparedness, prejudices suffered, stigmas and social exclusion of the academic community, often preferring to hide their condition of indigenous to avoid prejudices and discriminations. Thus, it is defended the need of curricular change in the UFT courses, focusing, during the classes, the articulation of the indigenous knowledge and of the university, being necessary, for that, the training of the professors of the university, from an approach with indigenous communities, as well as its environmental adaptations to better accommodate these students, becoming an affirmative policy of the University with the aim to accomplish, with fullness, the inclusion of student portion.

Keywords: Indigenous people. Quota system. UFT. Articulation knowledge. Colonization. Decolonization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Estado do Tocantins	41
Figura 2 – Sítio urbano de Palmas.....	45
Figura 3 – Mapa de Eixos estruturantes de Palmas.	47
Figura 4 – Distribuição Espacial da População no Tocantins 1991/2000/2010.	50
Figura 5 – Povo Karajá do Tocantins.	54
Figura 6 – Apinajé do Tocantins.	61
Figura 7 – Pintura corporal Krahô.	68
Figura 8 – Representação do <i>toré</i> no <i>III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes</i> , em Palmas.	70
Figura 9 – Mapa que indica a presença da UFT no Estado do Tocantins.	84
Figura 10 – Brasão da UFT.	90
Figura 11 – Ciclo básico da pesquisa-ação.....	103
Figura 12 – II Seminário de Desafios Indígenas da UFT.....	120
Figura 13 – IV Calourada de Indígenas e Quilombolas.	122
Figura 14 – Estudante representante no II Seminário de Desafios Indígenas da UFT.....	124
Figura 15 – Mesa redonda sobre Ser estudante indígena na UFT.	146
Figura 16 – Reunião com os docentes para acordo de cooperação do projeto <i>Encontro de Saberes</i>	147
Figura 17 – Desenho 1: Grupo Focal.	163
Figura 18 – Desenho 2: Grupo Focal.	164
Figura 19 – Desenho 3: Grupo Focal.	165
Figura 20 – Desenho 4: Grupo Focal.	166
Figura 21 – Fôlder do <i>III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes</i> (capa).....	168
Figura 22 – Fôlder do <i>III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes</i> (programação)	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes indígenas por faixa etária.	112
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes indígenas por etnia.	112
Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes indígenas por Estado de origem.	113
Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes indígenas por Curso.....	114
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes indígenas por ano de ingresso.	115
Gráfico 6 – Principais dificuldades encontradas pelos estudantes na UFT.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Povos indígenas presentes na UFT e quantitativo de membros	52
Quadro 2 – Características dos Karajá.	55
Quadro 3 – Panorama dos ingressantes pelas cotas na UFT no período de 2005 a 2016.....	82
Quadro 4 – Número de cursos de graduação.	85
Quadro 5 – Número de cursos de pós-graduação.	86
Quadro 6 – Perfil dos novos alunos da UFT (Matriculados na primeira chamada regular do Sisu 2017).	92
Quadro 7 – Matriculados por Etnia.	93
Quadro 8 – Colaboradores da pesquisa.	106
Quadro 9 – Desempenho acadêmico de estudantes indígenas.	126
Quadro 10 – Ideias sobre a Universidade Federal do Tocantins.	129
Quadro 11 – O que foi falado na UFT e que ficou marcado.	130
Quadro 12 – O que ainda quer ou precisa dizer na UFT.	132
Quadro 13 – Paixões, sentimentos.....	133
Quadro 14 – O que gostariam de levar para dentro da UFT.....	134
Quadro 15 – Os principais objetivos a partir do ingresso na UFT.	136
Quadro 16 – O caminho para concretização dos objetivos.	137
Quadro 17 – Resultados da reunião com os Gestores da UFT.	139
Quadro 18 – Plano de Ação para inclusão de políticas de ingresso e permanência de estudantes indígenas na UFT.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porte Demográfico dos Municípios 2000/2010.....	49
Tabela 2 – Evolução do número de alunos e índice de formatura na graduação presencial. ...	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CISPAN	Conselho Indígena de Saúde do Povo Pankará
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONORTE	Comissão de Estudos dos Problemas do Norte
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DSEI	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Forgrad	Fórum dos Pró-Reitores de Graduação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde Indígena
GO	Goiás
GT DEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	Instituto Socioambiental
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso

NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAI	Núcleo de Assuntos Estudantis Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OIEEIP	Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará
ONG	Organizações Não Governamentais
PA	Pará
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIMI	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Programa de Extensão Universitária
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SIE	Sistema de Informações Educacional
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviços de Proteção ao Índio
TRE-GO	Tribunal Regional Eleitoral de Goiás
TO	Tocantins
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNEIT	União de Estudantes Indígenas do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DO TOCANTINS: CONTEXTOS E SABERES	26
1.1 A criação do Estado do Tocantins	35
1.2 A construção de Palmas e a dinâmica demográfica do Estado do Tocantins	43
1.3 Povos indígenas do Tocantins: um pouco da sua história	50
1.3.1 Povos Iny	53
1.3.1.1 Karajá.....	53
1.3.1.2 Karajá do Norte (Xambioá)	57
1.3.1.3 Javaé.....	59
1.3.2 Apinajé.....	60
1.3.3 Xerente.....	64
1.3.4 Krahô	67
1.3.5 Krahô-Kanela.....	69
1.3.6 Pankará.....	70
1.3.7 Pankararu	71
1.3.8 Atikum	73
1.3.9 Truká.....	75
1.3.10 Tuxá	76
1.3.11 Guajajara.....	78
2 A UNIVERSIDADE NO ESTADO DO TOCANTINS E SUAS DIVERSAS REESTRUTURAÇÕES	80
2.1 A Universidade Federal do Tocantins: criação e consolidação	80
2.2 A UFT na atualidade e a política das cotas.....	84
2.3 A permanência dos estudantes indígenas na UFT: algumas considerações	99
3 METODOLOGIA.....	101
3.1 Tipos de pesquisa.....	101
3.2 Classificação e natureza da pesquisa	105
3.3 Interlocutores	105
3.4 Coleta de dados.....	108

3.5 Análise dos dados	
4 DIÁLOGO ENTRE SABERES: O QUE DIZEM OS DADOS.....	
4.1 Considerações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes indígenas da UFT	112
4.2 O que dizem os estudantes indígenas e os docentes da UFT sobre os saberes científicos e o diálogo de saberes na universidade: uma breve etnografia	116
4.3 Algumas considerações: as nossas compreensões e considerações ao conhecimento possível à universidade	125
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	148
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A GRUPO FOCAL.....	159
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS	160
APÊNDICE C QUESTIONÁRIO PARA O COLEGIADO.....	162
APÊNDICE D DESENHOS PRODUZIDOS PELO GRUPO FOCAL.....	163
ANEXO I FÔLDER DO <i>III SEMINÁRIO INDÍGENA: DIÁLOGO DE SABERES, DA UFT</i>	167

INTRODUÇÃO

A trajetória sócio-histórica de qualquer estudante, que almeje conquistar um diferencial competitivo para sua entrada no mercado de trabalho, encontra-se vinculada a formação no ensino superior. Em um primeiro momento, para o estudante indígena esse caminho poderia parecer simples, em razão do novo paradigma da educação indígena que privilegia a diversidade cultural, incluindo a formação nas diferentes fases do ensino formal. Entretanto, à medida que os índios avançam em direção à consecução dos seus projetos de conquista, estes, esbarram em duas questões: primeira, é o ingresso na educação de nível superior; Segunda, a permanência nas universidades e a consequente conclusão de seu processo formativo. Essa é uma realidade presente, também, no contexto acadêmico da Universidade Federal do Tocantins.

Na última década do século XX e no início do século XXI, cresceu o número de escolas em terras indígenas, e de forma rápida, foi ampliado o número de professores pertencentes às comunidades as quais estas escolas se destinam, inaugurando propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilíngues, anunciando um movimento de apropriação desta instituição, eminentemente, ocidental em sua origem, mas que, aos poucos, toma a coloração do povo indígena que a protagoniza.

O quadro numérico que apresenta os índices das escolas indígenas de ensino básico evidencia sua crescente presença no cenário educacional. Em 2012, o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região Norte, onde estão 1.830 ou 62% do total), em contraponto às 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década. De acordo com o Censo Escolar de 2016, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira (INEP), no referido ano, foram instituídas 3.115 escolas em terras indígenas, com um total de 233.711 matrículas, indicando que sua presença no cenário brasileiro continua em crescimento.

Esse movimento aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, e também apresenta o ensino superior como direito, tema central desta investigação que, entre outros objetivos, visa compreender a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas na universidade.

Existe uma demanda crescente por ensino superior entre os povos indígenas e sem dúvida a expressiva ampliação de práticas de escolarização no ensino fundamental e médio em terras indígenas. Mas, também, porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado. Neste sentido, a presença indígena no ensino superior é um fato político. Igualmente, esses povos avaliam a necessidade de aquisição de conhecimentos acadêmicos, pois como declarou Daniel Capixi¹ (apud SOUZA; STIELER; ALVES, 2007), sentem hoje, mais do que nunca, a necessidade de compreender esse entorno, principalmente a relação com o Estado e com as políticas públicas, das quais se tornam, progressivamente, protagonistas. Assim, a universidade é também um lugar de formação de quadros – uma *intelligentsia* indígena, como anuncia Antônio Carlos de Souza Lima² –, além de propiciar a formação de professores.

Segundo Baniwa *et al.* (2010, p. 8), “[...] o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização [...]”. Ainda, para o autor, a educação superior se constitui em uma: “[...] ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades [...]”. Então, compreende-se que a universidade está como aliada na afirmação, partilhando da crença de que há, no olhar estimado do outro, a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando suas identidades étnico-culturais.

A formação de uma *intelligentsia*, ou seja, de intelectuais indígenas, não ocorre somente na academia, pois, para essa formação também convergem os saberes e os conhecimentos da tradição oral, que são incorporados por meio de processos próprios de aprendizagem. O intelectual indígena que chega à universidade, em geral, emerge dos movimentos de organização e afirmação étnica, e atua nos movimentos de luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter a garantia do respeito de suas territorialidades, por saúde e por educação. Portanto, é um intelectual que alia o conhecimento da sua cosmologia, que propõe e conduz diálogos interculturais importantes, e que busca a universidade como uma aliada em suas lutas. Como

¹ Porque hoje a relação é cotidiana, ela é direta, a sociedade indígena, a sociedade do povo Paresí e a sociedade branca, o convívio é cotidiano, os índios desconhecem o comportamento dessa fera, desse animal aqui fora, desconhecem quase por completo como domar esse animal aqui fora que é a sociedade envolvente. (CABIXI apud SOUZA; STIELER; ALVES, 2007, p. 4)

² Antônio Carlos de Souza Lima, na apresentação dos objetivos e das pesquisas realizadas no âmbito do LACED (<http://laced.etc.br/site/projetos/em-andamento/a-educacao-superior/>) anuncia a “formação política de uma *intelligentsia* indígena”, referindo-se ao papel político da formação superior indígena.

afirma Terena (2013, p. 9), “[...] um dos ensinamentos básicos do índio tradicional, em especial daquele que vive ou mantém laços estreitos com sua comunidade, é saber perceber o que é um sistema educacional indígena e o que é um sistema educacional ocidental”.

Conquanto, a necessidade de analisar as dificuldades e incompreensões que ocorrem nessa instância de encontro entre as instituições indígenas e as não indígenas, o ensino superior também contribui para afirmar um conhecimento próprio e agregar em suas lutas um valor acadêmico, como afirma Claudino (2013, p.168: “[...] agora, na universidade, deixamos de ser objeto, para ser sujeito da pesquisa.”. Ao se lançarem como pesquisadores, estes sujeitos trazem para a universidade os conhecimentos do seu povo e, talvez, nesse movimento resida a possibilidade de ‘contaminação’ do conhecimento ocidental que predomina na universidade, levando estes a tornarem-se permeáveis aos conhecimentos milenares dos povos ameríndios, enriquecendo-se com isso.

Assim como ocorre nas escolas básicas, também é crescente o percentual de indígenas matriculados em instituições de nível superior no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2010 e 2016 cresceu 255% a quantidade de índios no ensino superior. O Ministério da Educação (MEC) afirma que este aumento ocorreu devido a implantação da Lei de Cotas – Lei nº. 12.711 (BRASIL, 2012), que destina a pardos, negros e indígenas de escola pública, os quais 99% são oriundos do ensino público, o direito a concorrer em vagas específicas nos processos seletivos de universidades que aderiram às cotas.

Na última década registrou-se um aumento substancial do acesso indígena ao ensino superior. Conforme Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com o apoio da FUNAI ou de instituições estrangeiras. Em 2016, estimam-se ser quase dez mil, predominantemente em universidades públicas, que já somam 72 instituições a oferecer alguma modalidade de acesso aos povos originários, em função das políticas afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades. Observa-se, nesse crescimento, o impacto das ações governamentais, mas, principalmente, dos movimentos dos povos originários que, entre outros caminhos, também elegeram o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas.

As primeiras iniciativas direcionadas, especificamente, à oferta de vagas para indígenas em cursos regulares partiram das Universidades Estaduais do Paraná, seguidas pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). No que diz respeito aos indígenas, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde Indígena (FUNASA), em 2008, o Brasil

apresentou 220 etnias diferentes, e tal heterogeneidade não parece ter sido contemplada pelas políticas de ação afirmativa propostas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do Tocantins em 2010 foi de 1.383.445, frente a uma população de 14.289 indígenas, divididos em sete etnias: Xerente, Krahô, Apinajé, Iny (Javaé-Karajá-Xambioá) e Krahó-Kanela. Atualmente, de acordo com dados do Sistema de Informações Educacional (SIE) da UFT, em 2017 somaram-se o total de 332 acadêmicos, que ingressaram através do sistema de cotas,³ matriculados nos diversos cursos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) distribuídos nos 07 (sete) *campi* da UFT, sendo: 56 estudantes no campus de Araguaína, 20 estudantes no campus de Gurupi, 43 estudantes no campus de Miracema do Tocantins, 171 estudantes no campus de Palmas, 18 estudantes no campus de Porto Nacional e 24 acadêmicos no campus de Tocantinópolis. Comparando o total de estudantes da UFT, que são de 20 mil, percebe-se que ainda é ínfimo o número de estudantes indígenas matriculados nos diversos cursos, uma vez que, se considerarmos o atendimento de pelo menos 5% da população indígena, teríamos 1000 indígenas na UFT. Nesse sentido, pode-se depreender que a política de ingresso não leva em consideração o que estabelece as Resoluções: 3/A de 2004 e 10/2011 – CONSEPE (UFT, 2004b), que indica ser de 5% do total de vagas na Universidade, por curso, a serem ofertadas para indígenas.

No entanto, ao analisar o Edital PROGRAD nº 06/2018 – Processo Seletivo Sisu 2018, a UFT ofertou um quantitativo de 3.390 vagas para o ingresso no 1º e 2º semestres do ano letivo de 2018, dessas vagas, 40% foi para ampla concorrência, 5% para indígenas, 5% para quilombolas e 50% para estudantes oriundos de escola pública. Ou seja, no que tange ao número de vagas ofertadas, a UFT está cumprindo o que é estabelecido pela legislação. Contudo, na prática é diferente, um exemplo, são as matrículas dos indígenas realizadas no primeiro semestre de 2018, dentre as quais, das 88 vagas ofertadas, só 57 vagas foram preenchidas, tendo sido o restante remanejado para a cota quilombola, que ficou com 93 das vagas/matrículas.

O interesse em trabalhar com a temática indígena está atravessado pela subjetividade da minha história, que perpassa a identificação étnica indígena. Posso dizer, que trago no corpo as marcas de uma indianidade ou modo de identificação com os povos indígenas, que fica cada vez mais presente à medida que me aproximo dos indígenas e de suas questões.

³A UFT desde 2004 destina, para cada curso, 5% das vagas aos estudantes indígenas, e desde 2014 também 5% para quilombolas.

O conceito de indianidade, segundo Vaz Filho (2006), vem da antropologia e refere-se a modalidade étnica de ser índio, uma identidade construída a partir de ideias, de opiniões e de avaliações de outras pessoas, mas, dependente de um sentimento de pertencimento, de um “modo de ser” que não é fixo.

No Brasil, atualmente a definição da categoria indianidade, conforme comenta Vaz Filho (2006), é complicada. O sentido do termo ‘indígena’ passa por uma disputa política e conceitual. Devido às representações estereotipadas, e mesmo por considerar a política indigenista brasileira – que preserva a visão do índio primitivo como o verdadeiro índio –, só alimenta as suspeitas sobre a autenticidade e a pureza de quem se afasta dessa primitividade. Pelo Estatuto do Índio – Lei nº. 6.001 (BRASIL, 1973), é índio ou silvícola “[...] todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Nessa definição, o indígena fica à mercê da identificação do outro e à distinção de sua cultura em relação à sociedade nacional, denota o entendimento de seu não pertencimento a essa sociedade, levando ao entendimento que ser índio ou indígena é algo pejorativo. No entanto, com o surgimento do movimento indígena organizado, e por meio da Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº. 5.051/2004, esse conceito ganha outro sentido, ou seja,

os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. [...] De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes. (LUCIANO, 2006, p. 30-31)

Como sempre digo, sou metade indígena e metade negra. Sou neta de índia da etnia tapuia por parte de mãe, e filha de pai negro. Portanto, a minha origem se reafirma quando me olho no espelho e me vejo uma preta de cabelo liso. Nesse sentido, sempre tive interesse em saber sobre a minha origem e a minha ancestralidade.

Em 2002, tive a oportunidade de iniciar um trabalho com o povo *Akwe/Xerente* em Tocantínia - TO. Através de visitas às aldeias que possuíam escolas de Educação Básica, reunia-me com as lideranças indígenas, professores, e equipe de apoio escolar para auxiliar na construção pedagógica da escola que eles almejavam para seu povo.

Em 2007, iniciei as minhas atividades no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) com uma pesquisa sobre as representações de mulheres indígenas professoras sobre gênero, educação e violência simbólica em seu cotidiano. Esse trabalho indicou que, em decorrência das mudanças no cenário sócio-histórico e relacional e dos processos de transições culturais, certos padrões tradicionais dessa comunidade estão sendo questionados.

Com esse trabalho etnográfico, também foi possível observar o cotidiano dos indígenas que faziam faculdade. Ou seja, aqueles que saíam toda semana para a cidade em busca dos seus projetos individuais e coletivos – cursar nível superior. Nesse período, com a minha presença nas aldeias, pude acompanhar as visitas técnicas feitas por professores da Universidade Federal do Tocantins, e nestas, percebia o quanto era agradável e motivador para a comunidade dizer que tinha um parente cursando o ensino superior.

Em 2011, ingressei na Universidade Federal do Tocantins na condição de docente e continuei com as atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas a entender o cotidiano das comunidades tradicionais, em especial, dos indígenas e quilombolas. Dentre as ações executadas nesse período, destaco o projeto *Produzindo Materiais Didáticos e Paradidáticos*, na valorização dos saberes locais a partir de práticas interculturais essenciais para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas Xerente.

Em 2015, iniciei os estudos doutorais com a expectativa de poder contribuir na valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas, focando o olhar para a diversidade étnica e cultural tão falada dentro e fora da Instituição. No decorrer do curso, através das disciplinas e dos debates em sala de aula, sobre a teoria da ecologia dos saberes de Boaventura Sousa Santos, a teoria da complexidade de Edgar Morin e da escuta sensível de René Barbier, tanto no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, quanto no Departamento de Antropologia da UnB, com as longas e animadas conversas com os colegas indígenas matriculados no Doutorado em Antropologia, pude clarificar o meu olhar sobre as dificuldades encontradas pelas minorias, nos espaços, até então, eminentemente da maioria.

Outros momentos de grande pertencimento foram vivenciados na Maloca⁴ com estudantes indígenas de várias etnias, oriundos de diversos cursos de graduação e pós-graduação. Os diálogos mais profícuos foram a respeito da valorização dos saberes tradicionais e das dificuldades em permanecer na capital do Brasil, e de superar a distância e a

⁴ Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília (UNB). Lugar de interação, discussão das questões indígenas e celebração da diversidade cultural.

saudade do seu povo. Esses enfrentamentos podem ser percebidos na fala de uma estudante de graduação que menciona sobre a ausência de diálogo entre a universidade e seu povo:

Os conteúdos ensinados na universidade estão longe de serem interculturais, pois é muito teórico, ficam muito no plano das ideias. É pensado individualmente. Para nós indígenas o trabalho é muito coletivo. Para a universidade ser inclusiva é necessário partir do nosso chão, ou seja, mudar a lógica de ensinar. (Estudante indígena da Graduação em Ciências Sociais).

Em 2016, ao assumir a liderança da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Tocantins, fui desafiada a apresentar as minhas formas de resistência e de pertencimento à medida que foi instensificado o contato com os movimentos sociais, com as comunidades tradicionais, com os extensionistas e professores. Diante disso, através desses diálogos, foram suscitando as várias temáticas referentes ao ingresso e a permanência com sucesso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFT, bem como, a inócua participação nas atividades de pesquisa e extensão. Em todos os debates, o que se ouvia era a necessidade de uma política voltada para as ações afirmativas na Universidade Federal do Tocantins, onde os beneficiados fossem os protagonistas participando ativamente de sua concepção e execução.

Consoante a isso, através da extensão universitária, foi possível sacudir os dois elementos necessários à universidade; primeiro, ao conectar-se com a sociedade; e logo, ao trazer os agentes sociais excluídos para dentro da universidade, superando assim uma resistência que ela tem mostrado ao longo de sua história, a partir do século XX.

Portanto, estamos diante do grande desafio de estabelecer com, e para, os estudantes indígenas, uma política inclusiva e mais equânime, na qual o estudante ao ingressar na universidade possa compreender os desafios da educação formal. No entanto isso, só é possível, à medida que os seus saberes tiverem a mesma valoração que o saber acadêmico.

Mediante esse cenário, me vi interpelada e desafiada a buscar mecanismos teóricos, práticos e investigativos para compreender essa problemática. Partindo dessa inquietação, a pergunta que conduziu minha busca foi: *Como são produzidos os diálogos entre os saberes indígenas e os saberes científicos na UFT? Quais os desafios, relações e contrassensos para que haja esse diálogo?*

Estas são questões que cercam a trajetória dos saberes tradicionais e a contemporaneidade, e que têm provocado diversas inquietações que devem ser pensadas para construir o futuro que o coletivo deseja. Assim, o principal objetivo desse trabalho é

compreender quais são os diálogos existentes entre os saberes acadêmicos produzidos na UFT e os saberes tradicionais trazidos pelos estudantes indígenas.

Com base nessas questões e no objetivo de investigação, fui aos poucos procurando percorrer caminhos que me possibilitassem a condução deste trabalho. Assim, iniciamos uma escuta sensível com os estudantes indígenas no Grupo de Trabalho Indígena da UFT, em seminários com representantes da gestão superior da UFT, Ministério Público Federal e membros de algumas comunidades indígenas, a fim de dar o tom para a política de ingresso e permanência iniciada em 2004, através da Resolução CONSEPE n°. 3A/2004 (UFT, 2004b).

Vários apontamentos foram surgindo à medida que o debate foi se consolidando. Um deles foi a necessidade de criação de um espaço que tratasse das políticas de ações afirmativas na UFT, pois até então, essa demanda estava reprimida e fragmentada em alguns setores, tais como: Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Pró-Reitoria de Graduação. Após muitas negociações, o espaço foi criado com o objetivo de agregar e institucionalizar as demandas quanto à permanência dos estudantes indígenas e quilombolas na UFT.

Nesse sentido, essa tese foi construída a partir desta motivação, dos objetivos e das indagações acerca da valorização dos saberes dos estudantes indígenas através do diálogo entre os saberes tradicional e acadêmico.

Visando o melhor entendimento sobre o tema tratado, esta tese foi estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações. No primeiro capítulo foi contextualizado o cenário da pesquisa, com um estudo sobre a presença indígena no Estado do Tocantins, situando a grande diversidade cultural da região e contando a história de seus povos indígenas e das lutas travadas em seu território. O intuito foi apresentar o cenário de lutas vividas pelos índios para manter seu espaço durante a construção da história brasileira.

Por sua vez, no segundo capítulo a UFT foi abordada como um cenário de forte vocação para a interculturalidade. Neste sentido, foi contextualizada a história de seu surgimento, o acolhimento aos estudantes indígenas e seu diálogo com esses povos, tendo como intuito adentrar no cenário da pesquisa, tendo a UFT como o palco central deste estudo.

No terceiro capítulo foi apresentado o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, sendo descritos os métodos e os materiais utilizados no processo de coleta e de análise dos dados.

Por fim, no quarto capítulo foram apresentados os resultados decorrentes da pesquisa realizada, da análise dos dados e das discussões que envolveram o processo.

1 POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DO TOCANTINS: CONTEXTOS E SABERES

Este capítulo é dedicado a contextualização da história do antigo Norte Goiano, hoje Tocantins, na perspectiva de desconstruir o discurso habitual que mascara as reais condições que induziram a separação da porção Norte do Estado de Goiás, para a criação do Estado do Tocantins. Também, é dedicado a abordar a produção de saberes, um tema que ganhou efervescência a partir das discussões advindas do campo teórico dos estudos pós-coloniais.

No recente debate sobre a divisão de Goiás e a criação do Tocantins, é consenso afirmar que a cristalização de um conjunto de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, mantidos desde o processo de ocupação e povoamento no período da mineração, criaram as marcas da diferenciação entre o Norte e o Sul de Goiás. Esse contexto, quase sempre ocultou as ações da elite política e econômica dessa região, quando cuidaram de forjar a realidade do Sul desenvolvido, dinâmico e rico, no entorno de Goiânia, em detrimento da parte setentrional mais pobre, estagnada e sem perspectivas de crescimento econômico e desenvolvimento social, conhecida por muito tempo como o “Bolsão da Miséria”.

Neste sentido, nossa intenção foi produzir conteúdo sobre o Tocantins, a partir da inserção dos atores sociais e políticos que, desde sempre, desejaram modificar o debate sobre a divisão regional do Estado. Portanto, urge a atualização de informações ultrapassadas, na esperança de consolidar a literatura regional, na intenção de modificar a visão determinista e positivista que alimenta o debate reacionário e preconceituoso que, muitas vezes, ilustra os documentos regionais importantes. Nesse sentido, defendemos que esses documentos devam ser repensados para corrigir as visões distorcidas e obscuras sobre o Tocantins, por exemplo, nos documentos que ignoram sua existência histórica no contexto nacional, ocultando sua gente, seus valores e o conteúdo dos signos simbólico-religiosos que marcam a alma do seu povo.

Este prenúncio teve a intenção de preparar o leitor para o conteúdo que o sucede e que, através de elementos novos, procurou contar a história da criação do Tocantins e da construção de Palmas, considerando a população autóctone como condição “*sine que non*”

para colocar o Tocantins no centro do debate das condições modernas de ocupação e de apropriação do seu território.

A história da formação do Tocantins é diretamente relacionada aos povos indígenas, aos povos remanescentes de quilombos⁵ – notadamente os Kalunga –, das populações ribeirinhas e dos trabalhadores assalariados. As conquistas e tomadas de territórios trouxeram consigo prejuízos a esses povos, em espaços físicos e culturais. Assim, analisar a história de formação territorial do referido Estado implica em estudar as populações presentes em seu território, considerando os contextos e os saberes que os caracterizam.

Entende-se que os povos indígenas de todo o país, não diferente no Tocantins, são os povos com saberes e processos culturais, sociais e históricos densamente diferenciados; conforme argumenta Brand (2011, p. 208), ao defender que não se tratam de sujeitos escolares carentes, mas de sujeitos étnicos diferentes. O que estes sujeitos trazem em comum é sua longa trajetória de encontro com o entorno regional marcada pela “[...] *pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos*” (WALSH, 2007, p. 51).

Nesse mesmo entendimento, temos as comunidades quilombolas, que segundo a Fundação Palmares, são povos descendentes de africanos que foram escravizados no período do Brasil colonial, e que hoje, ainda mantêm suas tradições culturais de subsistência e de práticas religiosas. Esses grupos sociais possuem uma identidade étnica comum, que abrange suas formas de organização política e social, da organização de seus elementos linguísticos, religiosos e culturais que os distinguem do restante da sociedade. Essas comunidades desenvolveram processos de resistência para manter e reproduzir seu modo de vida característico de seu lugar de origem.

Nessa investigação, conforme propõe Catherine Walsh (2009), foi abordado um deslocamento epistêmico de decolonialidade⁶ e de práticas interculturais, como possibilidade de abordar os conceitos de colonização, saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, educação escolar indígena, entre outros, entendendo que esta pode ser uma possibilidade de se ressignificar as marcas da colonialidade herdadas nos processos de nossa colonização.

O colonialismo, segundo Walsh (2009), diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro, de qualquer parte do mundo, tendo fim com a emancipação política

⁵ Atualmente o estado do Tocantins conta com 44 comunidades reconhecidas pela Fundação Palmares (órgão responsável, para que, mediante processo específico, reconhecer a legitimidade e seus desdobramentos, como a posse de terra, de comunidades que são remanescentes de quilombo) como terras remanescentes de quilombos. Dados disponíveis em: <<http://to.gov.br/reas-de-interesse/cultura/patrimoniocultural/comunidades-quilombolas>> e <<https://central3.to.gov.br/arquivo/387451/>>. Acesso em 04 /04/2018.

⁶ A decolonialidade é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas.” (WALSH, 2009, 23).

das colônias. A colonialidade, no entanto, de um ponto de vista conceitual, indica o padrão de relações que emergem nas Américas, no contexto da colonização europeia, constituindo-se como modelo de poder permanente.

Walsh (2009), explicitando o conceito, cita a explicação de Idón Chivas Vargas, na Assembleia Constituinte boliviana: “A colonialidade é a forma como uns se sentem superiores aos outros e isso gera múltiplas arestas de discriminação racial, e que na Bolívia mostra-se como a superioridade do branco frente ao índio, camponês ou indígena [...]” (WALSH, 2009, p. 8-9).

Para a autora, embora a colonialidade atravesse, praticamente, todos os aspectos da vida, sua prática pode ser entendida com mais clareza a partir de quatro áreas ou eixos entrelaçados, sendo eles: a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza.

O primeiro eixo, a colonialidade do poder, refere-se a um sistema de classificação dos sujeitos “[...] baseado na categoria de ‘raça’ como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial, [...] categoria que – por sua vez – altera todas as relações de dominação” (WALSH, 2009, p. 9). Esse sistema dividiu e hierarquizou, por cima, as identidades racializadas com o branco, europeu ou europeizado, seguido dos mestiços, e por último, os índios e os negros, estes ocupando os últimos degraus. Nesse sentido, segundo Walsh (2009), a colonialidade de poder fixou identidades impostas, homogêneas e negativas a estas diferentes identidades.

Quijano (2007) entende a colonialidade do poder como uma estrutura de dominação que invade o imaginário do outro, tornando-o invisível e subalterno, enquanto afirma o próprio imaginário. A colonialidade do poder, ao imprimir seus próprios códigos simbólicos, reprime os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado, em um processo de crescente naturalização. A colonialidade do poder é produzida nas representações discursivas, e produz identidades e diferenças inferiorizadas em oposição às identidades hegemônicas. O segundo eixo, conforme Walsh (2009) é a colonialidade do saber. Neste eixo, a razão e a ciência eurocêntrica descartam e desqualificam a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas. Ao desqualificar a sabedoria indígena, como superstição e credice, a colonialidade do saber produz efeitos subalternizadores às identidades indígenas.

Todas as áreas ou eixos da colonialidade estão relacionados entre si. Contudo, o terceiro eixo, a colonialidade do ser, parece estar mais diretamente voltado à produção das diferenças e das identidades indígenas. A colonialidade do ser se traduz na inferiorização, subalternização e desumanização do sujeito colonizado. Trata-se da “[...] desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” (MALDONADO-

TORRES, 2007, p. 134). O último eixo é o da colonialidade da natureza e da vida, em sua totalidade. É a negação de um marco cosmológico relacional de dependência e convivência com a natureza enquanto fonte de vida, o que indica que: “ao negar essa relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado sobre o resto, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana” (WALSH, 2009, p. 11). Segundo a autora, para esses povos, esse eixo tem significado maior, pois tem a ver com os significados mais profundos da sua existência, configurando-se no “lugar” onde experimentam os estereótipos de supersticiosos, irracionais, entre outros.

Nesta compreensão, podemos afirmar que a naturalização dessas categorias tem sido, precisamente, o objeto de grande contestação a partir dos estudos culturais e pós-coloniais⁷. A análise destas categorias, importantes para a discussão do presente, nos permite compreender outras práticas e outras interpretações para além daquelas dominantes e ocidentalizadas. Com Barreiros (2005), entendemos que os conceitos se encontram sombreados de jogos de poder, e que estes nos levam a pensar como ainda persistem os discursos produzidos nas relações coloniais, legitimados e consolidados no período moderno, compreendendo que tal naturalização ocorre, também, por meio da colonialidade do poder⁸, que sufocou e ainda silencia os povos indígenas, não lhes concedendo permissões para narrar⁹ suas próprias histórias.

Para essas análises, contribuem as referências, as matrizes e os conceitos dos campos da educação, da sociologia e da antropologia. Esse debate, essencialmente, fundamenta a compreensão do conceito relacional de cultura e sociedade, entendendo-se que esta última é composta por múltiplas culturas que mantêm relações de afinidades, umas com as outras, envolvendo os conflitos, as exclusões, as inclusões e as trocas. E, assim como as afinidades, estas múltiplas relações mantêm as diferenças, as desigualdades e as ambiguidades. Dessa forma, descarta-se, a ideia de cultura originária ou autóctone, neutra ou isenta de máculas da presença de instituições coloniais, que buscam retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade, passando-se a situá-las na

⁷ O pós-colonialismo refere-se a um discurso intelectual que reúne um grupo de teorias ancoradas na filosofia, ciência política e literatura, que têm como foco constituírem reação contra o legado colonial. “A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de pós-colonial. (SILVA, 2007, p. 125)

⁸ Introduzido por Quijano (2005), em que o autor apresenta as implicações desta colonialidade do poder a respeito da história da América Latina.

⁹ Recorremos neste texto à expressão utilizada por Said (2005). Para o autor, o que vemos, o que sentimos, onde estamos imagetivamente – tudo é narrado. Tudo é uma narrativa.

contemporaneidade, em um tempo histórico múltiplo e diferenciado (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999).

Assim, ao dar “centralidade” à cultura, Hall (1997, p. 33) nos informa que ela é constituidora de todos os aspectos da vida social. Afirma o autor: “[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural”. Nesse sentido, sujeitos, conhecimentos e práticas podem ser pensados nas relações históricas, sociais e culturais.

A análise pós-colonialista tem se preocupado com a cultura, a história e os conhecimentos dos povos colonizados, e atenta aos processos e aos discursos que subjazem e produzem representações desses povos como “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, e, portanto, sem cultura e conhecimentos, de maneira que, por serem subjugados, acabam sendo subalternizados.

O mundo moderno, ao longo dos anos, vem produzindo conhecimentos e saberes construídos a partir das diferenças que os instituiu coloniais. Segundo Mignolo (2005), a colonialidade do poder acaba legitimando ou subalternizando determinado saberes. Para situar nosso argumento, entendemos saber/conhecimento como:

[...] o saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí pode considerar que todo saber é uma relação (SCHLANGER, 1978 *apud* GAUTHIER, 1998, p. 182).

As palavras de Schlangier (1978) *apud* Gauthier (1998) nos ajudam a entender as estruturas do conhecimento em relação ao seu entorno, e em relação à geopolítica do conhecimento. Para Mignolo (2005), os conhecimentos se encontram tramados no imaginário epistemológico hegemônico ocidental. As reflexões do autor são úteis para pensarmos sobre conceitos, tais como: conhecimento, interesses, colonização, localização e escolarização.

A nós, também parece importante apontar como entendemos o saber tradicional indígena, pois, ao falar em saber tradicional, fazemos referência ao conhecimento local que está associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e que se reproduzem sem que, para isso, tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos. Nesse entendimento, conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por comunidades locais, sejam elas indígenas ou não. Estes incluem suas relações com o

território, entre outras; e também, as técnicas de manejo de recursos naturais (SANTILLI, 2005, p. 192).

Segundo Cunha (2009, p. 365), “[...] tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referente.”, ou seja, o tradicional diz mais respeito à “forma específica” de sua produção, do que aos seus conteúdos. Segundo o Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1998), o saber tradicional é um conhecimento a respeito do mundo natural, sobre natural, transmitidos oralmente, de geração a geração. Neste sentido, são as práticas e as inovações, e não um simples repositório de conhecimentos do passado.

Mato (2009) aponta a suposta existência de duas classes de saber, a primeira corresponderia à ciência como modo de produção de conhecimentos, ou seja, ao “conhecimento científico”. O autor que argumenta que, comumente, “[...] costuma-se assumir, pelo menos implicitamente, que esse tipo de saber tem validade universal.” (MATO, 2009, p. 78). Segundo o autor, a outra classe corresponderia a ampla diversidade de tipos de saber, nesta lógica, dos modos de produção de conhecimento que costumam ser referidos como saberes particulares ou locais, ou, ainda, segundo ele, sendo tratados como conhecimentos particulares, que acabam sendo colocados como não universais.

Afirmamos com o autor que essa forma de pensar muito se deve aos processos colonizadores, à lógica da colonialidade que ainda se faz presente, que segue hierarquizando os dois tipos de produção de saberes, os quais: “[...] um pretensamente universal e outro definido como local são partes dessa dinâmica.” (MATO, 2009, p. 79). Há, por isso, diversos desafios postos por essas historicidades distintas, que remetem diretamente para a persistência de relações de colonialidade, as quais seguem condicionando e impedindo o trânsito e a legitimação dessas outras epistemologias na educação escolar indígena.

Também, sobre os conhecimentos tradicionais, Gallois (2000, p. 57) pontua que: “É um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas.”. Os saberes tradicionais indígenas estão densamente contextualizados com seu território, com sua relação com a natureza, sendo essa uma diferença fundamental entre as duas formas de conceber os dois conhecimentos. Mato (2009) considera o conhecimento ocidental (europeu) mais específico, mais fragmentado, menos contextualizado, marcado pela pretensa objetividade. Em sua análise, o conhecimento tradicional indígena é mais contextualizado, mais tramado nas relações com sua territorialidade, na vivência para aprender.

Mignolo (2005, p. 45) concebe que “[...] os saberes são subjugados em pé de igualdade com o ocidentalismo como imaginário dominante do sistema mundial colonial/moderno [...]”. Entendemos com o autor que os conhecimentos tradicionais se encontram em pé de igualdade com os conhecimentos legitimados nas diretrizes curriculares das escolas.

A pedagogia indígena também é diferente, por ser mais centrada no aprender das crianças, no desenvolvimento da sua autonomia. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é o de serem coerentes com sua cultura – decorrente de suas concepções de conhecimentos –, de centrarem suas práticas pedagógicas nas relações com o território, e nas relações de afetividade, de buscarem a inter-relação com o meio, na constituição da pessoa. Essas diferenças apresentam-se, também, como desafio teórico e como uma necessidade para entender os processos próprios de aprendizagem indígena. Nascimento e Aguilera Urquiza (2007) indicam que precisamos pensar sobre os modos como produzimos sentidos para os saberes e para as diferenças culturais, pois o que há, são processos diferentes de ensinar e de aprender.

Nosso foco, aqui, é na ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos (2006), que propõe, no seu cerne, o diálogo entre os saberes hegemônicos (científicos) e não-hegemônicos (saberes comuns, locais). O autor enfatiza que a ecologia dos saberes se refere ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes, e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. (SANTOS, 2006, p. 154)

Para Santos (2007, p. 72-73), a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está apoiado na linha abissal invisível que separa, de um lado, a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, os conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos critérios dos conhecimentos da Filosofia e da Teologia, reconhecidos como alternativos. Do outro lado da linha abissal, estão os conhecimentos populares, dos leigos, dos plebeus, dos camponeses e dos indígenas.

Assim, o autor acrescenta que:

Os termos “conhecimento local”, “conhecimento indígena”, “conhecimento tradicional” ou mesmo “etnociência” têm surgido com frequência na última década, com o objetivo de chamar a atenção para a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para a sua importância nos processos de desenvolvimento. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 56).

O emprego da terminologia “tradicional” não é consensual. Santos, Meneses e Nunes (2004) questionam a definição adotada pelas agências internacionais e pelos instrumentos regulatórios, argumentando que a expressão pressupõe uma forma estática de conhecimento, transmitida sem alterações, de geração a geração. Os autores questionam, igualmente, o emprego dos termos “saber local” ou “saber alternativo”, pois a utilização destes adjetivos pressupõe, em seu entender, uma hierarquização das formas de conhecimento em que “[...] é local o que não é cosmopolita e alternativo o que não se enquadra nos cânones da ciência ocidental” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 56).

Cunha (2009, p. 156) também ilustra a posição anterior ao propor que o saber local “[...] refere-se a um produto histórico que se reconstrói e se modifica, e não a um patrimônio intelectual imutável, que se transmite de geração a geração.”. Nesse sentido, o saber local é uma ciência viva.

A dicotomia “saber local” e “saber universal” se repete nos termos “tradicional” e “moderno”: “[...] a dicotomia saber moderno/saber tradicional assenta na ideia de que o conhecimento tradicional é prático, coletivo, fortemente implantado no local, refletindo experiências exóticas” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004, p. 45).

Neste contexto, tradição pode ser entendida como sinônimo de raízes e de passado. A ciência, quando denomina os outros saberes de tradicionais, também os associam com o passado. Essa associação pode produzir a “não-contemporaneidade do contemporâneo” (SANTOS, 2006, p. 103) e dar origem a termos pejorativos, tais quais “o primitivo”, “o selvagem”, “o obsoleto”, “o subdesenvolvido” e o “pré-moderno”.

Nessa investigação, admite-se o uso das expressões “saber” ou “conhecimento tradicional indígena”, sem atribuir-lhes a conotação de caráter estático ou pejorativo. Também, reforça-se o argumento de que o conhecimento tradicional é dinâmico, e que se renova gerando novas informações sobre os aperfeiçoamentos e as adaptações a condições variáveis. Este é definido pelo processo social pelo qual é adquirido, compartilhado e utilizado, nesta lógica, o que é específico a cada cultura indígena. Conhecimento tradicional indígena é definido como o conjunto de crenças e de saberes dessas comunidades, do saber-fazer e dos costumes a respeito do mundo, natural e sobrenatural, transmitido oralmente, de pais para filhos.

Portanto, o encontro dialógico entre os diferentes saberes, também significa a interlocução entre sujeitos que os praticam. São os sujeitos que produzem saberes, carregam saberes e, ao se comunicarem, põem os saberes em intercâmbio. Assim, a transformação do mundo demanda a transformação dos sujeitos sob as novas referências, sob as outras racionalidades, sobre os saberes ainda inéditos. Uma nova concepção de sujeito, desfeito de convicções, de vaidades, de egoísmos, desenvolve-se na disponibilidade ao diálogo, ao aprender *com*, na coletividade e na integração de saberes.

Outro conceito que balizou essa investigação é o de interculturalidade, o qual, a partir, principalmente, do fim do século XX, surgiu como questionador do único modelo de saber, até então, aceito pela academia. Fornet-Betancourt (2003) assinala que a perspectiva intercultural revolucionou a filosofia latino-americana, ao confrontá-la por seu apego à filosofia hegemônica europeia, e ao obrigá-la a pensar a partir de seu contexto particular. O autor postula que não pode haver interculturalidade sem libertação das alteridades, nem pode haver libertação sem o diálogo a partir das diferenças e sobre as diferenças. Nessa perspectiva, a filosofia intercultural deve, não apenas, ser capaz de apresentar soluções aos desafios da diversidade cultural, mas de contribuir para acabar com as propostas impostas pela modernidade e pela globalização, como ideia universal de progresso, baseada no indivíduo e na exploração desenfreada da natureza, com o desafio de pluralizar o *ethos* dos direitos humanos e a ideia de democracia, entre outros. Essa noção filosófica latino-americana busca abrir o campo da discussão, assim como aquela sobre a própria noção de conhecimento científico, tido como modelo universal para a produção de conhecimento.

Segundo o pensamento de Walsh (2005),

O conceito de interculturalidade é central à reconstrução de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/ desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Portanto, a questão indígena possui uma complexidade que exige do pesquisador uma postura focada em compreender de forma integrada a sua totalidade, em seus diferentes espaços geográficos, de suas línguas, dos seus povos e das tradições culturais. Assim, foi abordado o estudo sobre o Estado do Tocantins, como espaço territorial indígena, buscando compreendê-lo desde sua criação até a expansão territorial, para que, em seguida, fosse

possível explorar a questão indígena presente no Estado, detalhando e descrevendo cada grupo étnico aqui presente.

1.1 A criação do Estado do Tocantins

O Tocantins é novo, mas sua história é antiga, e muitas vezes, aparece opaca em relação ao Estado de Goiás, do qual foi desmembrado. A ocupação circunstancial desse amplo território está assentada na descoberta de aluviões auríferos, cuja exaustão induzia constantes mudanças para outros pontos, onde aflorassem novas oportunidades de extração. Esta peculiaridade forjou o caráter descontínuo de seu povoamento, ajudado pelo trabalho missionário, que nessa ocasião, também articulava a ocupação e o povoamento fundando aldeamentos indígenas, onde, muitas vezes, evoluíam para a formação de núcleos urbanos.

Este processo histórico de ocupação do território das regiões mais setentrionais do Brasil produziu rebatimentos consideráveis na vida, e nas relações da população autóctone, na estruturação da rede de cidades e na distribuição espacial das atividades e da população. As ações empreendidas pela Metrópole Portuguesa visavam, principalmente, à delimitação do seu domínio territorial e, posteriormente, por razões de ordem econômica, a motivação das frentes de penetração para o interior, buscando a localização e a apropriação dos recursos minerais, com preferência pelas reservas auríferas existentes.

Ferreira (1960) *apud* Diniz (2006, p. 35), ao resumir as diversas tentativas de reconhecimento do interior do Brasil, principalmente, na busca de ouro e de outros metais preciosos, afirma que, com a expedição de Domingos Luiz Grou e Antônio de Macedo, a região do Rio Araguaia foi alcançada em 1590. Posteriormente, a descoberta de ouro em Goiás com a bandeira paulista de Bartolomeu Bueno da Silva (Anhanguera) e João Leite da Silva Ortiz (1722) motivou a migração populacional e acelerou o processo de ocupação deste território, com a criação de inúmeras vilas e povoados como Porto Real (atual Porto Nacional), em 1738.

Portanto, pode-se afirmar que o interflúvio Araguaia-Tocantins era conhecido desde o Brasil Colônia, confirmando o processo histórico de povoamento descrito por Schwartz e Lockart (2002), *apud* Santos (2008, p. 27), para caracterizar “[...] as imensas terras conquistadas do Norte” como sendo uma “área remota onde a população era pequena, o território enorme, a economia indefinida, e as linhas de comunicação e administração, na melhor das hipóteses eram tênues”.

Esta constatação reflete o debate recorrente em torno do pertencimento do interflúvio Araguaia-Tocantins à Grande Bacia Amazônica, ao indicar que o território atual do Estado do Tocantins situava-se na vizinhança do Grande Estado “independente” do Grão-Pará e Maranhão.

Para Figueiredo (2014), a ocupação mais remota do Tocantins decorreu da atividade extrativa de ouro, a partir do século XVIII, no momento em que a produção aurífera da colônia brasileira apresentava decréscimo significativo, principalmente, nas Minas Gerais. Nesta ocasião, a Capitania de Goiás foi dividida em duas comarcas, dada a enorme distância entre suas áreas de garimpo. Esta divisão já sinalizava a dissociação entre o norte e o sul de Goiás, aprofundando o descompasso do crescimento econômico entre as duas regiões. Para Ajara *et al.* (1991), são diferenças relacionadas principalmente ao alto “encargo social” que a porção norte representava para a porção sul desse Estado, mais desenvolvida e modernizada.

A mineração perdurou nos Estados de Goiás e Tocantins, da segunda década do século XVIII até meados do século XIX. Na medida em que se descobria ouro nas margens dos rios ou riachos, foram surgindo núcleos de povoamento urbano que atraíam populações de todas as partes da Colônia, formando novos arraiais. Vale destacar o trabalho missionário dos Jesuítas, que se encarregavam de formar aldeamentos para catequisar indígenas, dando origem a muitos dos núcleos urbanos dessa região, tais como o de Itacajá. Por outro lado, muitos dos aldeamentos originados da mineração permaneciam em atividade, apenas, durante o período da extração de ouro. A população de trabalhadores negros permaneceu quase invisível, no que tange à criação das cidades, entretanto, posteriormente, apareceram com expressão na história de Arraias e da “Chapada dos Negros”, envolvendo a disputa e a proteção de grandes quantidades de ouro. Com o fim da mineração no século XIX, os aglomerados urbanos perderam parte do seu dinamismo e muitos desapareceram. Por essa razão, grande parte da população abandonou a região. Muitos daqueles que permaneceram foram para a zona rural e dedicaram-se à criação de gado e ao cultivo da agricultura, produzindo poucos excedentes para aquisição de gêneros essenciais (GOMES; TEIXEIRA NETO; BARBOSA, 2005, p. 59).

Com o declínio da mineração no norte Goiano, a pecuária expandiu-se no sentido oeste, a partir de uma frente pecuarista vinda do Maranhão, de onde se deslocaram pequenos criadores de gado a procura de melhores pastagens. Alguns núcleos como Dianópolis, Pedro Afonso, Araguacema e Miracema do Norte tiveram sua origem ligada a essa frente. Concomitantemente, no sentido Norte, uma frente agrícola maranhense se deslocou intensificando a ocupação dessa porção do território, marcada pela transição entre a mata de

babaçu e a vegetação da pré-Amazônia, onde a cultura do arroz com a produção de subsistência e o extrativismo de madeira e babaçu representaram a base comercial. Já em direção ao Sudeste, na região de Cristalândia, Pium e Dueré, formou-se outra corrente de ocupação através de uma frente garimpeira de maranhenses e piauienses, atraídos pela descoberta de cristal de rocha (IBGE, 1990).

O crescimento e a modernização da infraestrutura de apoio à agricultura, associados à expansão da pecuária, intensificaram o ritmo de mobilidade da população rural nessa região. Ademais, a chegada da Rodovia Belém-Brasília, em meados da década de 1960, marcou profundamente diferentes aspectos da frágil estrutura regional. Para Becker (1979), a abertura de vias transversais impulsionou os fluxos migratórios, até então, verificados ali. Esse movimento alterou o padrão de produção das pequenas propriedades, até aquele momento, mantidas com lavoura de subsistência, e dinamizou a interação entre os núcleos urbanos existentes, modelando a configuração recente da rede urbana tocantinense.

Assim, pode-se afirmar que as frentes de ocupação, de povoamento e de intensificação da produção agropecuária, realizadas na porção mais setentrional do Brasil, desde meados do século XIX, ocasionaram as marcas da distribuição desigual das atividades e das pessoas. E, para Santana Sobrinho (2015, p. 71), foram as mudanças ocorridas no campo durante o século XX, com o modelo de expansão da fronteira agrícola, que produziram um conjunto próprio de choques no interior do território brasileiro, provocando profundas transformações, que modificaram o modo tradicional de produção e de manejo nas atividades agropecuárias, transformando as características próprias das populações rurais.

Deste contexto, emergiu o histórico processo de lutas dos povos indígenas e quilombolas no Tocantins, para garantir o patrimônio cultural material e imaterial que lhes é originário. Neste sentido, a oficialização dos limites territoriais da Comunidade Quilombola Kalunga na região Sudeste do Tocantins, apareceu como compromisso moral em relação ao legado de saberes e de expressões tradicionais dessas comunidades. Entretanto, os pesquisadores da Universidade Federal de Goiás tomaram para si a tarefa de empreender esforços, envidando o protagonismo dos povos tradicionais, notadamente das Comunidades Quilombolas Kalunga. No que se refere à Universidade Federal do Tocantins, com raras e pontuais exceções, alguns pesquisadores saíram a campo para explicar os modos de vida e de produção tradicionais intrínsecos a essas comunidades (SILVA, 2010, MELO, 2016)

Com o discurso baseado na proposta de desenvolvimento da região Norte de Goiás, o principal argumento para a emancipação do Tocantins, e conseqüente divisão do Estado de Goiás, foi que o atraso econômico e social advinha dos parques investimentos realizados. Com

isso, a partir do eco desse ideário de emancipação, os projetos de desenvolvimento econômico do Tocantins se alicerçaram na expansão do agronegócio¹⁰ em seu território. Por reunir várias das características que podem possibilitar o desenvolvimento do agronegócio na região, o Tocantins representa uma das mais recentes áreas da expansão das fronteiras agrícolas modernas no Brasil.

No entanto, sabe-se que essa expansão traz várias consequências para as pessoas e para o meio ambiente. Essa incorporação de novas áreas – cerrados e savanas –, à cadeia produtiva apresenta uma grande fragilidade socioambiental. No Tocantins, segundo as informações divulgadas pela SEPLAN¹¹, em 2016, o setor agropecuário foi uma das atividades, dentro do agronegócio, que mais se destacou na economia do Tocantins. Teve um acréscimo em volume de 16,2% em relação ao ano anterior, decorrente do bom desempenho da agricultura 28,5%, impulsionado pelo cultivo de algodão herbáceo 53,3%, da cana-de-açúcar 36,1% e da soja 34%. Em seguida, pela pesca e aquicultura 16,9%, e pela pecuária 0,9%, com notoriedade na criação de aves 36,2%.

Com isso, existe a necessidade premente de abordar essa temática dentro das universidades, uma vez que, tais debates, sob o ponto de vista econômico e dos grandes empreendimentos indicam que a globalização e as novas tecnologias trazem benefícios incontestáveis para a sociedade/comunidades. Todavia, a expansão das lavouras agroindustriais e da pecuária, em larga escala, leva ao desmatamento massivo, à mudanças nos regimes de chuva, nas emissões de carbono crescentes e na elevação das temperaturas Sasse (2016), estabelecendo uma conexão, que vai, desde o local, até o global.

No entanto, na Universidade Federal do Tocantins, sua missão descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), reflete a preocupação de “[...] formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal”. Para tanto, a prática tem demonstrado que os debates [...]¹² e as pesquisas, têm enaltecido o avanço do

¹⁰ O termo agronegócio, de acordo com Bacha (2004), é a tradução do termo *agrobusiness* e diz respeito às atividades relacionadas com a agropecuária, que constituem o complexo agroindustrial ou sistema agroindustrial. O autor o define como conjunto de atividades vinculadas à produção e à transformação de produtos agropecuários e o dividi em quatro segmentos: o das empresas a montante (produtoras de insumos agrícolas), das empresas agropecuárias, das empresas processadoras de produtos e, enfim, das empresas distribuidoras.

¹¹ Disponível em: <<https://seplan.to.gov.br/noticia/2016/11/29/tocantins-atinge-maior-taxa-de-crescimento-do-produto-interno-bruto-do-pais/>>. Acesso em: abr.2018.

¹² Disponível em: <<http://www.atitudeto.com.br/ministra-katia-abreu-lanca-matopiba-e-anuncia-beneficios-para-o-estado/>>. Acesso em: abr.2018.

agronegócio no MATOPIBA¹³ no Estado, mas, por outro lado, existem grupos de resistência, que dizem não a tais avanços.

A divisão, ao meio, da área da porção Norte do Estado de Goiás para a criação do Estado do Tocantins é reivindicação antiga, iniciada com o Movimento Separatista do Norte de Goiás, no início do século XIX. As sucessivas propostas para a separação do Estado culminaram com a criação da Comissão de Estudos dos Problemas do Norte (CONORTE), em 1981, para que, em seguida, com a realização de um plebiscito em 1985, fosse autorizado pelo, então, Presidente José Sarney, a formação da Comissão de Redivisão Territorial. Finalmente, com a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, em seu Artigo 13, das Disposições Constitucionais Transitórias, foi criado o Estado do Tocantins (SANTANA SOBRINHO, 2015, p. 74).

Neste sentido, a oficialização do Estado do Tocantins não pode parecer recente, pois o interior do seu território carrega diferenças espaciais marcantes. Muitas dessas desigualdades possuem estreitas relações com o movimento histórico de incorporação de seu território à fronteira de recursos do país, através de ações do poder público, da iniciativa privada e de lideranças políticas locais.

Para Figueiredo (2016, p. 30), a articulação de forças públicas e privadas colaborou para acentuar a distribuição espacialmente difusa, e desigual das atividades produtivas no território tocantinense ao “[...] legitimar interesses das elites regionais constituídas principalmente de goianos e mineiros ligados a interesses pecuaristas [...]”. Além disso, tais forças contribuíram para a “inserção da região na Amazônia Legal buscando encontrar uma identidade política para essa nova Unidade da Federação”, favorecendo o acesso e o uso da terra com base na “expansão produtiva e na instrumentalização do território”. Por outro lado, apareceu a realidade socioeconômica de uma população majoritariamente pobre, pouco instruída e concentrada em pequenos núcleos urbanos, com hábitos rurais bastante acentuados.

A eleição dos primeiros representantes tocantinenses foi realizada em 15 de novembro de 1988, pelo Tribunal Regional Eleitoral de Goiás (TRE-GO), junto com as eleições dos prefeitos municipais. Além do governador e de seu vice, foram escolhidos os senadores e os deputados federais e estaduais.

Localizada na região Central, a cidade de Miracema do Norte foi escolhida como Capital provisória do novo Estado. No dia 1º de janeiro de 1989, foi instalado o Estado do

¹³ Uma sigla resultante do nome dos Estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, compreendidos nesta região.

Tocantins e empossado o governador, José Wilson Siqueira Campos, o vice, Darci Martins Coelho, os senadores Moisés Abrão Neto, Carlos Patrocínio e Antônio Luiz Maya, juntamente com oito deputados federais e 24 estaduais. Em ato contínuo, o governador assinou decretos, criando as secretarias de Estado e viabilizando o funcionamento dos poderes Legislativo e Judiciário, e dos Tribunais de Justiça e de Contas. Neste processo, foram nomeados o primeiro secretariado e os primeiros desembargadores. Também, foi assinado decreto que autorizou a mudança dos nomes das cidades do novo Estado, que tinham a identificação "do Norte" ou "de Goiás", as quais passaram a ser "do Tocantins". Foram alterados, por exemplo, os nomes de Miracema do Norte, Paraíso do Norte e Aurora do Norte para Miracema do Tocantins, Paraíso do Tocantins e Aurora do Tocantins¹⁴ (SEDEN, 2018)

O Estado do Tocantins está inserido entre os paralelos 5°10'06" e 13°27'59" de latitude Sul, e entre os meridianos 45°44'46" e 50°44'33" de longitude Oeste. Sua extensão territorial é de 277. 620 914 km², que equivale a 3,3% do território nacional, e 7,2% da Região Norte. Na *Figura 1* observa-se que o Estado possui fronteiras ao Norte com o Pará e Maranhão, à Nordeste com o Piauí, Sudeste com a Bahia, Oeste com o Mato Grosso e ao Sul com Goiás, Estado do qual se originou¹⁵ (TOCANTINS, v. 3, 2009).

O debate para a definição da capital do Estado do Tocantins envolveu diferentes instâncias do poder público, lideranças políticas e a população das cidades existentes no novo Estado. A opção pela construção de uma nova cidade foi se consolidando, pouco a pouco, na medida em que arrefeciam as disputas políticas locais e fortalecia a ideia de intervenção positiva na organização e ocupação territorial do novo Estado, cuja área central passou a ser considerada como prioritária. Neste sentido, fatores importantes como a Rodovia Belém-Brasília, o eixo projetado da Ferrovia Norte-Sul e o Rio Tocantins, que cruzam a região quase que em paralelo, representavam vantagens econômicas, garantia de acesso e de recursos hídricos indispensáveis à infraestrutura da futura capital (PALMAS, 2002).

Outras cidades tradicionais foram cogitadas para abrigar, definitivamente, a sede da Capital. Ao Norte, a opção foi à cidade de Araguaína, porém, esta escolha apresentava grandes desvantagens em função da proximidade com as áreas conflituosas de mineração e garimpo, situadas no Estado do Pará. A cidade de Gurupi, ao Sul, foi outra opção, entretanto,

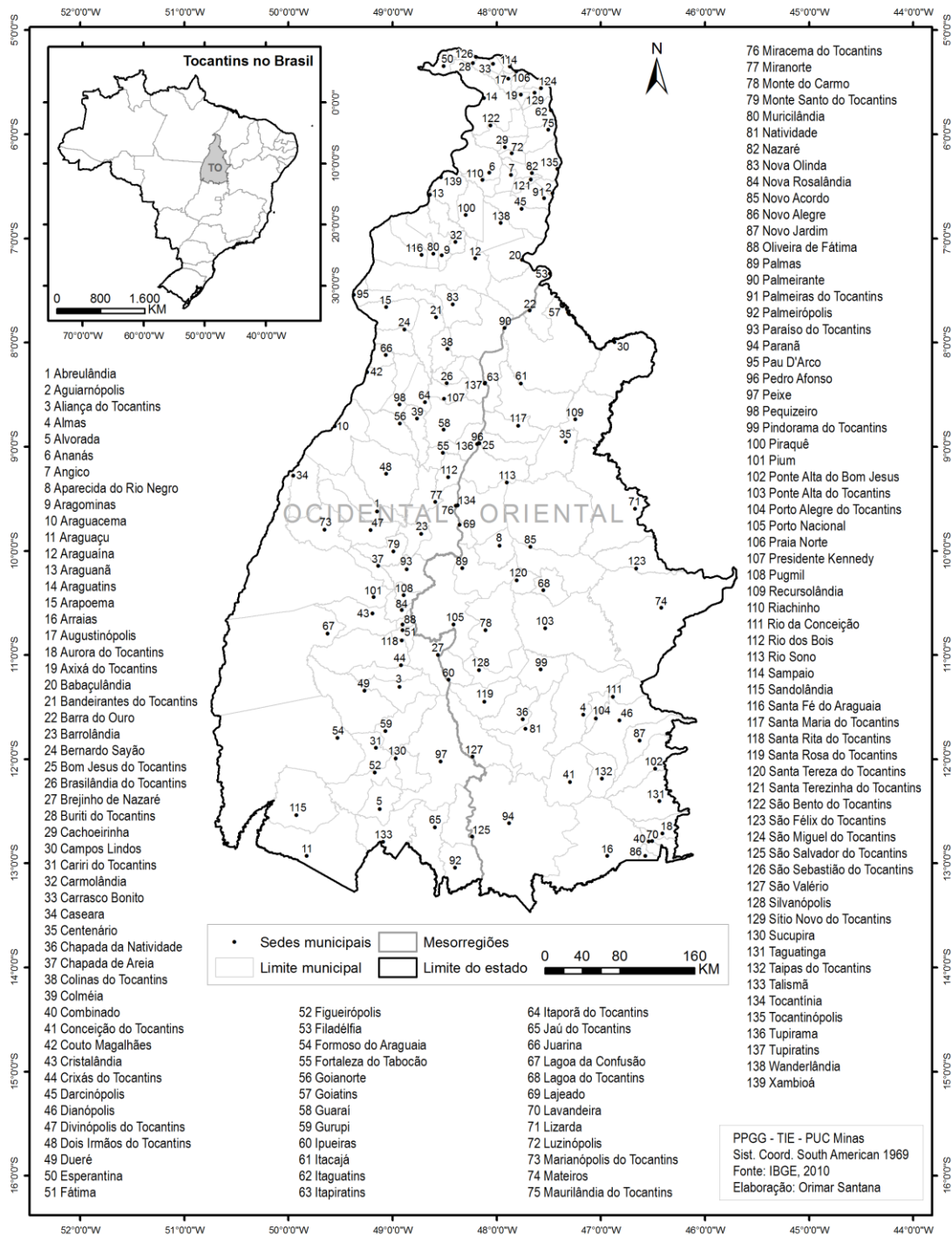
¹⁴ Disponível em: <<https://seden.to.gov.br/desenvolvimento-da-cultura/tocantins---historia/j-trajetoria-de-luta-pela-criacao-do-tocantins/>>. Acesso em: abr.2018.

¹⁵ Para maiores detalhes sobre os aspectos físicos, tais como: como relevo, hidrografia, morfologia, e clima do Tocantins, deverá ser consultado o Anuário Estatístico do Estado do Tocantins. Disponível em: <http://www.seplan.to.gov.br/seplan/Publicacoes/Anuario/desenvolvimento/Asp_Fiscos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

poderia manter a nova Capital sob a influência de Goiás, descaracterizando o embate histórico pela divisão dos dois Estados (PALMAS, 2002).

Na visão de Gomes, Teixeira Neto e Barbosa (2005, p. 110), o processo acerca da construção da nova Capital foi conduzido por três imperativos: político, urbanístico e geopolítico. O critério político cuidou de evitar que os três maiores centros urbanos do novo estado: Araguaína, Gurupi e Porto Nacional (Ver *Figura 1*) disputassem o privilégio de se transformarem em capital. Em relação ao caráter urbanístico e arquitetônico dessas cidades, seriam necessárias profundas transformações em sua estrutura para adaptá-las a esta nova função. Já no plano geopolítico, a construção de Palmas visava intervenções positivas na organização do espaço territorial do Tocantins, bem como, evitar disputas políticas nas cidades tradicionais do Estado, eleitas previamente para exercerem a função de capital administrativa (GOMES; TEIXEIRA NETO; BARBOSA, 2005).

Figura 1 – Mapa de Localização do Estado do Tocantins.



Fonte: Santana Sobrinho (2015, p. 78).

Este contexto favoreceu diferentes interesses das lideranças políticas tocantinenses, na medida em que, através de instrumentos legais, alteraram a configuração territorial de uma miríade de pequenos núcleos urbanos, transformando-os em cidades. Estes lugares, desprovidos de infraestrutura de serviços urbanos e marcados pela ruralidade, concentraram a força de trabalho, pois ali, atualmente, reside grande parte da mão de obra oriunda das áreas

rurais e, em função dos ciclos agrícolas, as pequenas propriedades do seu entorno se tornaram mais dinâmicas, redistribuindo sua força de produção com empregos temporários em atividades agrárias que, por seu turno, impulsionam as incipientes interconexões da rede de cidades por natureza frágil e desarticulada.

Pelo exposto, depreende-se que a criação do Tocantins se deu por meios absolutamente alheios à população, atendendo unicamente aos interesses das elites locais e outros imigrantes que para cá vieram nesta ocasião. Para Barbosa (2015), a concepção do Estado do Tocantins teve duas propostas aprovadas pelo Congresso, sendo que a criação do Estado foi permeada por dois discursos ideológicos:

O primeiro defendia a tese de que a região era abandonada, esquecida; o segundo discurso se fundamentava na construção de uma identidade nortense, situando-se como proposta de ligação à terra, no sentido de afetividade e de raízes (BARBOSA, 2015, p.8).

Para o autor, a população tocantinense se transformou em plataforma de luta pela conquista e emancipação de uma nova divisão político-administrativa e, ao final desse processo, essa mesma população parece representar pouca importância frente aos interesses da elite política e econômica que vem tomando o comando e o rumo das decisões sobre a mais nova Unidade da Federação.

Deste contexto se desdobram os rebatimentos que afetam diretamente os anos iniciais do Ensino Fundamental. É nessa etapa da Educação Básica que, sistematicamente, vem ocorrendo o fechamento de escolas em áreas rurais, com transferência de estudantes para escolas localizadas em pontos geopolíticos estratégicos, para minimizar os custos com a estrutura física e a contratação de professores, dentre outros.

1.2 A construção de Palmas e a dinâmica demográfica do Estado do Tocantins

No debate sobre a criação do Tocantins e a construção de Palmas existe consenso sobre o caráter excludente e exclusivista que revestiu os acontecimentos marcantes para a população que sempre habitou a porção Norte do antigo Estado de Goiás, hoje o Estado do Tocantins.

Iniciada na década de 1950, a construção da Rodovia BR 153 apareceu como parte das ações do estado para acelerar a ocupação e o povoamento do interior do território brasileiro. A estrada liga os municípios de Açu, no Rio grande do Sul, ao município de Marabá, no Pará. Seu trecho, conhecido como Belém-Brasília, corta o estado de Goiás e atravessa o

Tocantins, e chega ao Pará realizando o objetivo central de ligar a região Sul do Brasil à porção setentrional do território nacional.

Em meados da década de 1960, a Rodovia BR-153 mediatizou, em grande medida, o avanço da fronteira econômica do País, representando parte do aparelhamento do território nacional viabilizado pelo Estado, que alterou em profundidade a região que viria a ser o Estado do Tocantins.

Ademais, a construção de Brasília finalizada na década de 1960 constituiu o testemunho mais notável do poder de transformação, demonstrado pelo Estado, sobre a rede urbana brasileira. Esse testemunho consolidou a ideia de que a rede urbana – e a intervenção sobre ela –, tem importância decisiva para a dinâmica espacial e, portanto, para o desenvolvimento regional e nacional.

A construção de Palmas, capital do Tocantins, representou a inserção de novos elementos no espaço urbano e regional brasileiro. A pedra fundamental para a construção da capital tocantinense foi lançada em 20 de maio de 1989, conhecida como a data de sua fundação. Em 5 de outubro de 1989 a Constituição Estadual publicou, oficialmente, Palmas como a capital do Estado do Tocantins, estabelecendo a transferência da capital provisória, instalada em Miracema do Tocantins, para Palmas, em 1º de janeiro de 1990.

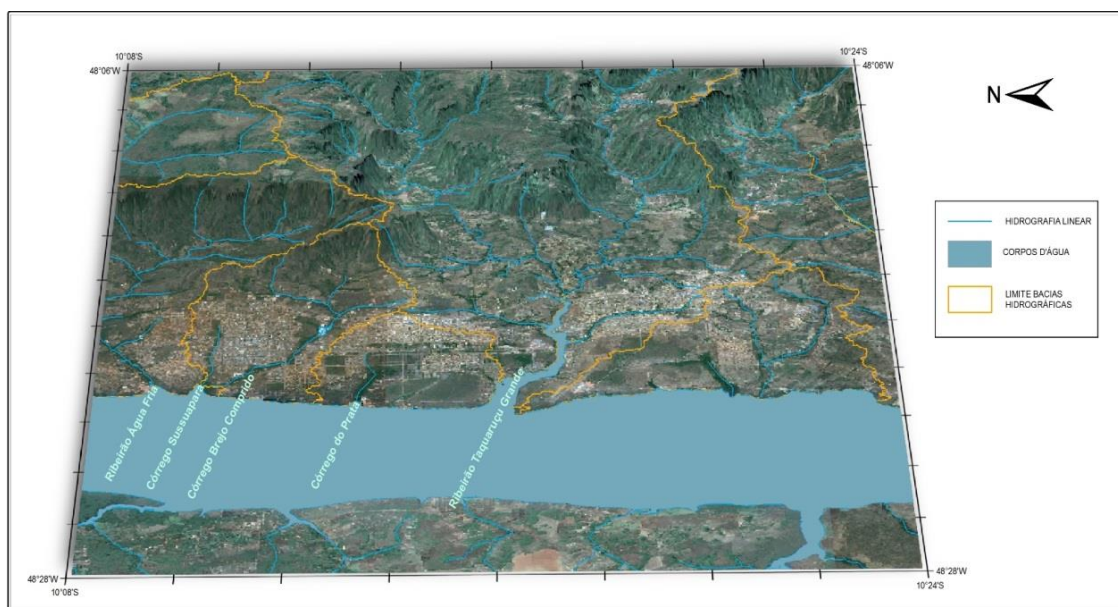
Atendendo à solicitação do Governo do Estado do Tocantins, o Ministério do Exército e o IBGE indicaram um quadrilátero de 90x90 km estendido para 90 x 112 km. Os estudos prosseguiram resultando em outro quadrilátero menor, de 32 x 32 km, incluindo terras das duas margens do Rio Tocantins e, finalmente, entre a margem direita do Rio e a Serra do Lajeado, medindo 32 x 42 km, cerca de 38.400 ha, foi definida a área definitiva para abrigar a cidade de Palmas. A Lei nº. 33 de 3 de fevereiro de 1990 anexou o Distrito de Canelas ao distrito sede de Palmas, e a Lei nº. 544 de 19 de dezembro de 1995 anexou o Distrito de Taquaralto ao Distrito-sede da capital, transformando-o em um bairro de Palmas. A divisão distrital do município incluiu os distritos de Taquaruçu e Buritirana, que pertenciam ao município de Porto Nacional (PALMAS, 2002).

A Assembleia Legislativa empossou parlamentares, e o Governador eleito tratou de promulgar as primeiras leis e instâncias estaduais, para consolidar o processo de criação da capital. Nessa direção, os poderes executivos e legislativos constituídos encomendaram ao *Grupo Quatro Arquitetura, Planejamento e Consultoria*, um estudo exploratório para auxiliar na escolha do local exato da construção da nova capital.

Após a definição do local de instalação da nova capital, o Governo do Estado do Tocantins encomendou ao escritório do *Grupo Quatro Arquitetura, Planejamento e*

Consultoria, o projeto urbanístico da futura capital do Estado do Tocantins, que foi apresentado em 20 de maio de 1989. Este projeto chamado de “Plano Diretor Urbanístico de Palmas” é composto por duas partes distintas, sendo elas, o “Memorial Descritivo e o Memorial da Concepção”. Estes documentos lançaram as premissas gerais da organização do espaço a ser urbanizado, configurando-se em elemento intermediário na relação com o Plano Básico e o Plano Definitivo. Neste último, a malha urbana de Palmas e seu entorno foi apresentada com o objetivo de orientar a implantação da cidade e seu desenvolvimento, indicando o desenho geral das vias, das avenidas e das áreas de preservação ambiental. O Plano Definitivo representou o detalhamento dos aspectos urbanos e dos componentes sociais, funcionais e físicos, definindo os parâmetros dos equipamentos e das zonas verdes. Ademais, estabeleceu a área para a implantação do Plano Básico com 11.085 ha, com capacidade para abrigar 1.200.000 habitantes, bem como, duas áreas de expansão da cidade, nos mesmos sentidos entre os Ribeirões Água Fria (Norte) e Taquaruçu Grande (Sul), conforme pode ser observado na *Figura 2*. Ao Norte, próximo ao Ribeirão Água Fria, a área reservada era de 4.625 hectares e ao Sul, a partir da margem do Taquaruçu Grande, a área reservada era de 4.869 hectares (PALMAS, 2002; GUARDA, 2006; RODOVALHO, 2012).

Figura 2 – Sítio urbano de Palmas.



Fonte: IBGE (2010), TOCANTINS, 2012, PALMAS, 2013. Elaboração: Daniel Viana e Orimar Santana.

O Plano Diretor Urbanístico de Palmas, concebido pela equipe técnica contratada para esse fim, estabeleceu como objetivo principal orientar a implantação da cidade e o seu desenvolvimento futuro, a partir do desenho geral das vias e avenidas, bem como das áreas de preservação ambiental, respeitando as características do clima e da topografia.

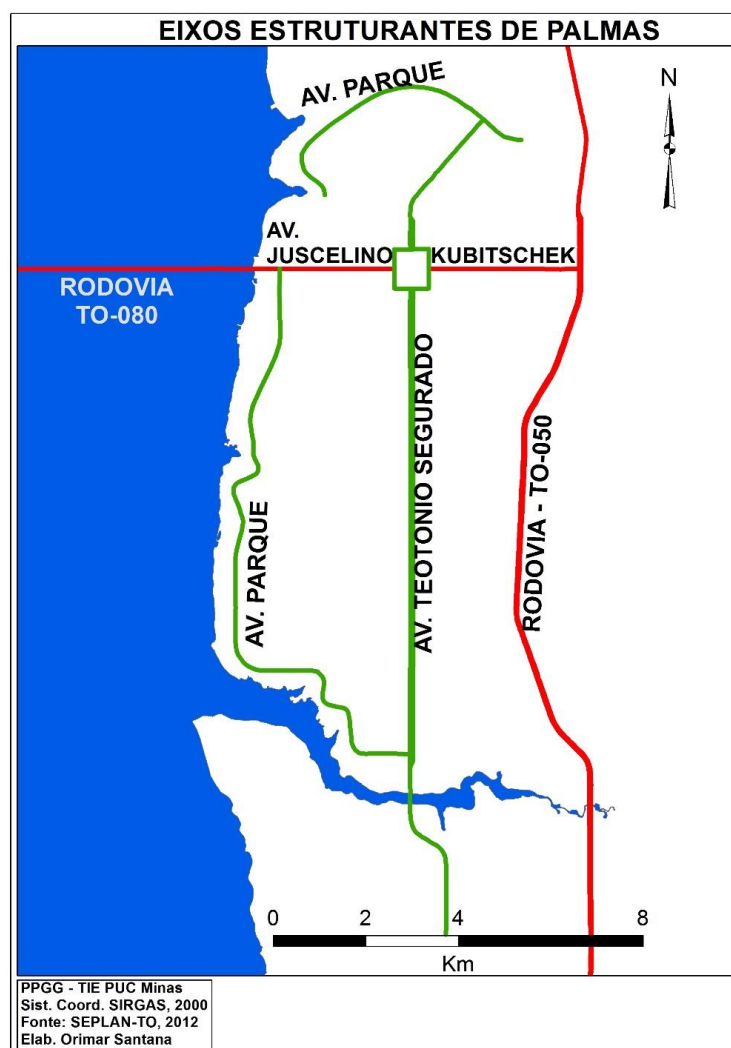
O Plano original da cidade, deste ponto em diante, chamado de Plano Diretor de Palmas, estabeleceu uma malha regular ordenando os setores das moradias, das indústrias, do comércio e dos equipamentos urbanos em geral. Neste, foram definidas as áreas de preservação ecológica, de lazer e as áreas de expansão futura, ao Norte e ao Sul.

Buscando facilitar a comunicação entre os diferentes pontos da cidade, Palmas foi estruturada por um eixo viário constituído por três vias no sentido Norte/Sul: a Rodovia TO-050, antiga TO-134, estabelecendo os limites a Leste entre a Cidade e a Serra do Lajeado. Esta via de circulação rápida no sentido Norte/Sul, com duas pistas de tráfego, passou a funcionar como via perimetral de uso múltiplo, concebida para a circulação de caminhões e fornecimento de mercadorias. Além da estruturação do setor de abastecimento (existem depósitos e armazéns ao longo da via), passou a ligar Palmas com outros municípios do Estado. A Avenida Teotônio Segurado, passou a representar, nesta estrutura, o eixo principal no espaço urbano no mesmo sentido. Com um largo canteiro central, separando as pistas, essa avenida tornou-se a espinha dorsal do espaço urbano de Palmas, abrigando o comércio típico do centro urbano e de lazer. A Avenida Parque, delimitando o espaço a Oeste, entre a cidade e o lago, passou a abrigar as áreas institucionais e do setor hoteleiro. Aos fundos de vale dessa área, foi indicada a transformação em parques destinados ao uso recreativo e social. A Avenida Juscelino Kubitschek completou a estrutura viária, no sentido Leste/Oeste, cruzando a Avenida Teotônio Segurado, conforme mostra a *Figura 3*.

O ponto central da cidade foi demarcado pelo cruzamento da Avenida Teotônio Segurado com a Avenida Juscelino Kubitschek – JK, dando origem à Praça dos Girassóis. A grande Praça abriga o Palácio Araguaia – sede do Executivo, o Palácio João Abreu – sede do Legislativo, o Palácio Feliciano Machado Braga – sede do Judiciário, bem como as Secretarias de Estado e a Corregedoria e Procuradoria Geral do Estado.

Existe farta literatura apontando outras opiniões que refletem sobre a diversidade de fatores e as condições que permanecem implícitas no processo de criação do Tocantins e da construção de Palmas.

Figura 3 – Mapa de Eixos estruturantes de Palmas.



Fonte: SEDUH (2013).

Para Barbosa (2015), a união de lideranças políticas com a elite econômica, ligadas ao meio rural e detentora da propriedade da terra, tratou de articular a criação do Tocantins e, por conseguinte, a construção da Capital, afinal,

A fundação de uma nova cidade – a capital, Palmas [...] preconizada [...] nos moldes da arquitetura moderna [...] é materializada por [...] uma estrutura urbana excludente, consolidando as fronteiras do capital expansionista e conservador e fechando os vértices entre a divisão regional, a fronteira e o poder. (BARBOSA, 2015, p. 7-8).

Para o autor, essas elites realizaram a expansão do capital, “por meio dos empresários da construção civil e dos meios de comunicação” que se organizaram em “interesses políticos de cunho regional”, representados por “entidades de classe” e liderados “por grandes

proprietários rurais articulados com o poder nacional”. Essa correlação de forças redefiniu as fronteiras de um novo estado na região Norte do país. Portanto,

A construção da cidade de Palmas, num estilo moderno e arrojado, gerou custos bastante elevados para um estado recém-criado e que dependia de recursos do governo federal. Tem-se, portanto, a dialética da inclusão/exclusão, envolvendo a população do novo estado. (BARBOSA, 2015, p. 9).

As considerações de Barbosa (2015) coadunam com Brito (2010) quando esse afirma que:

A cidade de Palmas foi criada [...] sobre antigas fazendas, [...] construída para ser a sede do governo estadual, possibilitando emergir uma cidade nodal na rede urbana do Tocantins. Sobre os traços pós-moderno a cidade desenhada [...] para compor um cenário que continha em sua autoridade o poder e a estratégia política, saía dos traços[...] que se dizia ser a cidade para os marcos feitos com piquetes, desenhados pelo trator sobre o solo e formatado por ideias desenvolvimentistas; Palmas emergia como um novo Eldorados no portal da Amazônia. (BRITO, 2010, p. 76).

Ao se referir à Capital do Tocantins, Silva (2010, p. 57) enfatiza o conteúdo politiquero quando afirma que, em Palmas, ocorre uma mistura de sentidos que descaracteriza o pós-modernismo que aparece como “intenções de gestos do projeto”, confundindo o sentido de moderno e todo o arcabouço teórico que ele representa. Ainda, para a autora, a cidade não é espontânea, e resulta numa difusão que esvaziou o sentido de coletivo, por meio de uma soma de indivíduos em busca de oportunidades de trabalho e de melhoria das condições de vida.

A luta fragmentada de um século, ou dos anos 50 e 60 do século XX, abarcando falas de outras gerações e seus projetos inconclusos para o contexto inédito de 1988, que possibilitou a criação do Estado. (SILVA, 2010, p. 57)

Para a autora, a cidade não possui identidade, na medida em que se apropria de símbolos e signos externos de diferentes lugares, fazendo crer que pertencem à memória e ao patrimônio cultural do Tocantins. Para Silva (2010),

Na cidade projetada, na qual a ausência de tempo atribui esse caráter mais personalista do que coletivo no sentido das imagens, o discurso preconiza a auto ironia. Há uma relação profunda entre o que a cidade de Palmas apresenta como significação e as ações políticas, ideias e intenções [...] das elites que a idealizaram e impuseram para sua construção [...]. Tanto a fundação da cidade como a escolha dos monumentos, nela dispostos, estão ligados ao desejo e a trajetória pessoal dessa personagem que faz parte do cenário político local e regional. (SILVA, 2010, p. 60-61).

Pelo exposto, depreende-se que a criação do Tocantins e a construção de Palmas se configuraram como partes indissociáveis do processo de inserção de elementos urbanos e regionais na realidade do país, os quais, quase sempre, escondem as contradições no interior dessas relações, fazendo aparecer, apenas, o cenário e os atores que conduzem o conteúdo político e econômico do Brasil.

As peculiaridades que caracterizaram a criação do Tocantins e a construção da Capital Palmas refletiram-se na distribuição espacial da população concentrada em pequenos núcleos urbanos, com menos de 10.000 habitantes, conforme indica a *Tabela 1*.

Tabela 1 – Porte Demográfico dos Municípios 2000/2010.

Porte Demográfico	1991		2000		2010	
	Nº. Mun.	% Total	Nº. Mun.	% Total	Nº. Mun.	% Total
Até 10.000 Habitantes	48	60,75	117	84,2	113	81,29
Entre 10.001 e 20.000	21	26,58	12	8,6	16	11,51
Entre 20.001 e 50.000	8	10,1	7	5,0	7	5,03
Entre 50.001 e 100.000	1	1,3	1	0,7	1	0,71
Acima de 100.000	1	1,3	2	1,4	2	1,43
Total	79	100,0	139	100,0	139	100,0

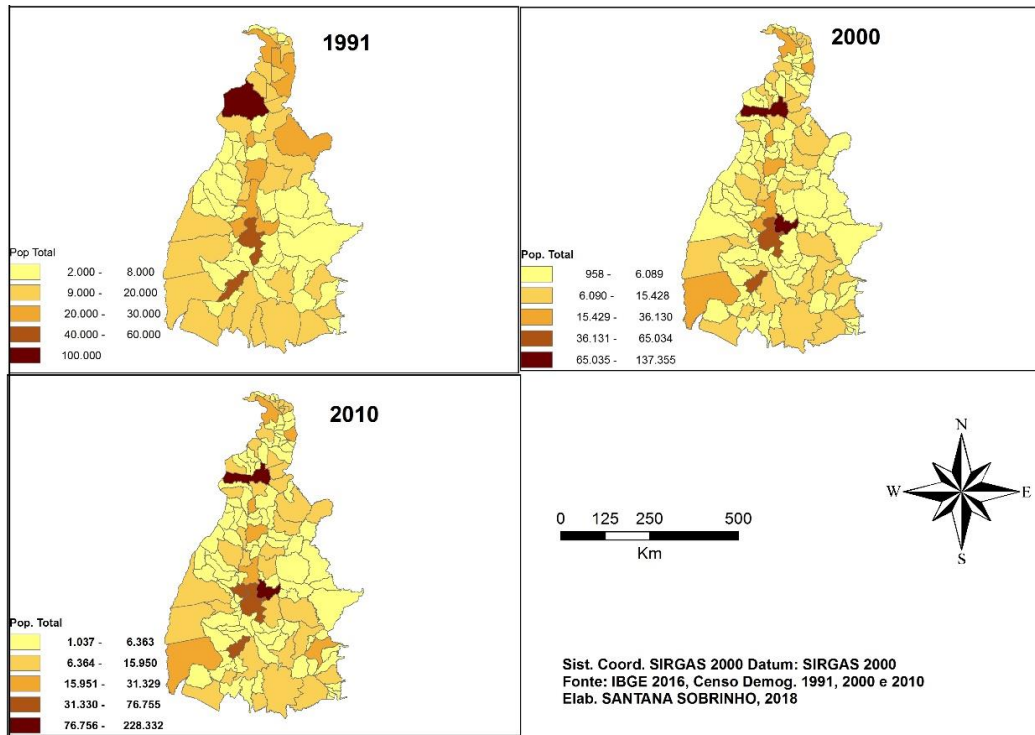
Fonte: IBGE-Censo Demográfico 2000 e 2010. Amostra-características gerais da população.

Vale destacar que durante o século XX, um conjunto de transformações políticas, econômicas e socioculturais atuou, junto ou isoladamente, alterando a dinâmica da rede urbana do Tocantins. Entretanto, a rede de cidades permaneceu evidenciando os pequenos núcleos urbanos, sede dos municípios que concentram a maior parte da população. E, ademais, mantiveram-se marcados pela ruralidade, pois ali, reside a mão de obra excedente, e pouco especializada, que se ocupa dos ciclos agrícolas nas propriedades agrárias do seu entorno, servindo de moradia aos pequenos proprietários produtores rurais, que buscam as condições que o urbano deve oferecer.

Não obstante, a realidade apresentada no mapa da *Figura 4* mostra as condições atuais da distribuição da população no Estado, na tentativa de estabelecer relações que possam explicar a concentração da população, com prioridade nas áreas urbanas das cidades sede de municípios, provocando o esvaziamento das áreas rurais do Tocantins. Neste sentido, ocorre o arrefecimento das condições que podem favorecer os meios técnicos, indutores dos novos

fluxos, que mobilizam as condições ideais para a implantação de melhores condições de vida e de renda da população.

Figura 4 – Distribuição Espacial da População no Tocantins 1991/2000/2010.



Fonte: Censo Demográfico IBGE, 1991, 2000 e 2010.

1.3 Povos indígenas do Tocantins: um pouco da sua história

Assim, como em todo o território brasileiro, o Estado do Tocantins foi habitado por povos nativos, antes da colonização do país pelos portugueses, com sua história sendo fortemente marcada por esses povos. De acordo com Giraldiv (2004), no processo de conquista e colonização do território onde se situa o Estado do Tocantins, alguns povos foram exterminados, outros foram expulsos ou migraram. Os que conseguiram permanecer tiveram suas populações reduzidas em decorrência dos genocídios que permearam esse processo de conquista de territórios. Sobre o assunto, Moura afirma que:

A luta entre índios e bandeirantes era intensa devido à exploração da terra. [...]: os índios buscavam a defesa de seu hábitat tradicional, de sua vida, de seus costumes; os colonizadores interessavam-se pela exploração mineral [...]. (MOURA, 2006, p. 167)

De acordo com os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios* (PNAD), em 2015, 45,22% dos brasileiros se declararam como brancos; 45,06 pardos, 8,86 pretos; 0,47 como amarelos e 0,38 como indígenas. No Tocantins, a população indígena é maior, sendo: 0,9% de indígenas e 72,2% de pretos e pardos.

A partir do século XVIII foi possível verificar o declínio dos aldeamentos indígenas em Goiás, com sua perseguição por ideias de inferioridade da raça, que justificavam a morte de povos inteiros, fato que persistiu durante séculos, adentrando o século XX, sem que nenhuma legislação buscasse a proteção dos povos indígenas, que sempre buscaram o enfrentamento da situação.

Garcia (2010), bem descreve o momento:

Os que aqui chegaram tiveram medo dos índios de Goiás e na maioria das vezes, os enfrentamentos não raramente terminaram em mortes. Na realidade os índios foram empurrados para os lugares mais afastados, em especial quando habitavam as regiões mais férteis e cobiçadas pelos novos candidatos à ocupação. À exceção dos aldeamentos e de algumas outras experiências de contatos amistosos, o quadro se configurava como uma fronteira difícil, sobretudo nas áreas mais disputadas pelo branco. (GARCIA, 2010, p. 98)

Apesar de se ter noção da tamanha exterminação dos povos indígenas na Região, assim como foi possível perceber na história do Brasil, além das desapropriações, não se tem uma exata dimensão etnográfica para que se possa estimar as mortes ocorridas, como bem explicam Gomes, Teixeira Neto e Barbosa (2005):

Se houvesse uma etnografia das populações indígenas quando os bandeirantes as acharam, seria possível obter uma visão da vida pré-colonial dos nativos. O que há são imagens de viajantes e etnógrafos do século XIX sobre os indígenas sobreviventes do violento impacto da colonização branca, que desestruturou a sociedade nativa e criou outra, à moda dos brancos. Os hábitos, a economia e a maioria da cultura dos índios já tinham sido destruídos ou absorvidos. A etnografia existente não retrata, pois, a vida dos indígenas antes da chegada dos brancos. Isso vale para as numerosas populações nativas que atacaram, desesperadas, os arraiais dos colonos, antes de serem “pacificadas”, e para as reduzidas populações aldeadas e completamente desaculturadas pelos colonizadores. (GOMES; TEIXEIRA NETO; BARBOSA, 2005, p. 281)

Atualmente, o Estado conta com uma população de 14.289 indígenas. Todos com cultura e tradições preservadas, registrando-se a existência de sete grupos étnicos: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela e Apinajé. No *Quadro 1* estão listados os povos indígenas presentes na UFT.

Quadro 1 – Povos indígenas presentes na UFT e quantitativo de membros

Município	Povo	População indígena	Total
TO	Javaé	2.118	14.289
	Karajá	3.198	
	Xerente	3.857	
	Apinajé	2.763	
	Xambioá	359	
	Krahô	3.442	
	Krahô – Kanela	1.750	
PE	Atikum	7.929	18.949
	Pankararu	8.184	
	Pankará	2.836	
	Tukrá	2.981	
Al, PE, BA	Tuxá	1.703	1.703
MA	Guajajára	27.612	27.612

Fonte: DSEI-TO (2017) e ISA (2018).

Na história brasileira recente, até o final da década de 1970, as articulações do movimento indígena ganharam força, período durante o qual se destacam os chamados “novos movimentos sociais no Brasil”.

No Tocantins, a modernidade convive em total harmonia com as tradições. Ao mesmo tempo em que a capital do estado, Palmas, é a última cidade brasileira planejada do século XX, recebendo como moradores pessoas de todo o país, existe no Tocantins uma população aproximada de 10 mil indígenas. Todos com cultura e tradições muito bem preservadas. São indígenas de sete etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que formam o povo Iny) e os Xerente, Krahô Canela, Apinajé e Krahô. Eles se distribuem em mais de 82 aldeias, em municípios de todas as regiões do Estado. Dependendo das peculiaridades e habilidades de cada etnia, os indígenas do Tocantins chamam a atenção pela beleza do artesanato que fazem, pelas pinturas e adornos que enfeitam seus corpos nas festas e rituais ou pela própria simbologia destes eventos seculares (RAFAELLA, 2011, p. 1)

Assim, a história do Estado do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins é fortemente marcada pela cultura indígena, sendo cada uma delas representadas através dos grupos étnicos descritos nos tópicos a seguir.

1.3.1 Povos Iny

Os Karajá, os Karajá do norte (Xambioá) e os Javé, formam o povo *Iny*, pertencentes linguisticamente ao Tronco Macro-Jê, família Karajá. Residem as margens do rio Araguaia e Javaés. São expressões de sua cultura as pinturas corporais, a confecção de artesanato, em especial os de barro, como por exemplo, as bonecas *ritxóó*, a arte plumária dos *raheto* (cocares) os rituais de danças e de ritos de passagens, com o *Hetohoky*. Os Karajá habitam a bacia do rio Araguaia há pelo menos quatro séculos. A conjuntura histórica de ocupação e de contato foi responsável por sua distribuição em variadas e distintas comunidades. Atualmente, esses três grupos habitam 12 diferentes Terras Indígenas, distribuídas em quatro Estados (PA, MT, GO e TO), somando uma população de mais de 5.000 indígenas.

1.3.1.1 Karajá

Estudos sugerem que as populações Karajá mantiveram, mesmo antes de 1500, contato regular com outros grupos Jê, como os de língua *Akwem* (Xerente e Xavante) e Kayapó, além de povos de origem Tupi-Guarani, como os Tapirapé e Ava-canoeiro. Traços comuns de sua cultura material apontam para a existência de uma rede de relações interétnicas, que oscilava entre o circuito de trocas, de relações sociais e de conflitos. A intensificação das expedições escravagistas de bandeirantes paulistas, em fins do século XVI, marcou o início da mudança do cenário etnográfico da região. A movimentação das populações indígenas promoveram interações, por vezes conflituosas, por vezes cordiais dos grupos Karajá com seus vizinhos (TORAL, 1992).

Os Karajá tiveram uma experiência intensa com a sociedade não indígena em virtude da localização de suas aldeias as margens do rio Araguaia. A aldeia Santa Isabel foi fortemente impactada pela ação estatal. Recebeu a visita de presidentes da República, além de outros agentes do Estado, pesquisadores, exploradores de minérios, turistas, comerciantes. A partir dos anos de 1960, o fluxo de não indígenas aumentou consideravelmente com o início da Operação Bananal, que foi responsável pela criação do Parque Nacional do Araguaia (1959), e as ações da *Fundação Brasil Central* (FBC). Os aglomerados urbanos que se formaram nessas áreas de expansão da sociedade nacional, transformaram-se em cidades. É o

caso de São Felix do Araguaia, Luciara e Santa Terezinha, as quais localizadas muito próximas as grandes aldeias Karajá, estão trazendo problemas relacionados ao alcoolismo e a invasão de suas terras.

Assim, pela facilidade de acesso às terras dos Karajá, muitos foram os ataques e as tentativas de tomadas de territórios desse povo, sendo perceptível a mistura cultural que os acometeu, tanto positiva, no fato de se tornarem bilíngues, quanto negativas, decorrentes das doenças e dos vícios, além da discriminação sofrida por eles.

Apesar de toda a influência cultural, faz-se importante mencionar que os Karajá resistiram fortemente, mantendo sua identidade e tradições (Ver *Figura 5*). Lima Filho e Silva (2012) elucida que os Karajá conseguiram manter sua tradição cultural sem deixar de lado a cidadania brasileira, participando, como vereadores de algumas cidades ribeirinhas.

Figura 5 – Povo Karajá do Tocantins.



Fonte: Acervo de Palmas (2009).

Neste contexto, destaca-se a cultura presente entre os Karajá. Ribeiro (2012) afirma que eles fazem parte da família de linguagem Macro-jê, que tem como língua nativa o Karajá. Todavia, em decorrência da mistura de cultura, também falam português, caracterizando-se como bilíngues. Ressalta-se que a língua Karajá, geralmente, é a primeira língua falada por

crianças, indicando que a maioria das pessoas (se não todas) são falantes fluentes da língua materna (RIBEIRO, 2012).

Embora sejam conhecidas como uma das etnias mais pobres do Brasil, seu povo é autossuficiente. O seu sustento baseia-se no trabalho agrícola e artesanal. As culturas são diversas e incluem bananas, feijões, mandioca, milho, amendoins, batatas, melancias e inhame. A pesca também é muito importante, assim como a caça. As bonecas de cerâmica são comumente feitas para exportação.

Esses povos se caracterizam pela sua mobilidade, e as famílias, muitas vezes, criam campos de pesca temporários. Durante a estação seca, a tribo hospeda festival, enquanto nas estações chuvosas, se mudam para as aldeias em terreno alto. Eles empregam técnicas de esgoto ou queima na agricultura, sendo dever dos homens governarem a tomada de decisão e a negociação grupal com grupos externos.

É importante mencionar que a pintura do corpo ainda prospera como uma arte entre os Karajá, sendo as mulheres especializadas neste meio, utilizando tintas feitas de suco de jenipapo, carvão e tintura de *anatto*. Tanto as mulheres tecem cestas, quanto os homens, enquanto que, apenas as mulheres criam objetos em cerâmica. Salienta-se que esse povo se destaca no trabalho de plumas (LIMA FILHO; SILVA, 2012).

No que diz respeito à alfabetização dos Karajá, é importante destacar os estudos que já foram realizados em relação à gramática desse grupo étnico, devendo-se lembrar que eles atuam, com base, tanto em sua língua nativa, quanto na língua portuguesa, já que não deixaram de lado a cidadania brasileira, precisando conhecer a língua para que pudessem usufruir de seus direitos como cidadão.

O *Quadro 2* apresenta as características gerais desse povo:

Quadro 2 – Características dos Karajá.

Categoria	Descrição
Família	Com uma divisão social de gênero bem definida, os homens Karajá exercem a responsabilidade de defender o território, de abrir as roças, de pescar e caçar. São responsáveis por formalizar as discussões políticas e de conduzir os rituais, uma vez que, estão ligados simbolicamente com a categoria dos mortos. Já as mulheres, são encarregadas da educação dos filhos, dos afazeres domésticos, de colher os produtos da roça e pela confecção das bonecas de cerâmica. Nos rituais, elas são as responsáveis pelo preparo dos alimentos e pelas pinturas corporais. Os Karajá são monogâmicos, e por isso, ao se casar, o homem muda para a casa da mulher, e ambos devem, tradicionalmente, constituir uma grande família.

Rito de Passagem	Na puberdade, os jovens Karajá são submetidos a <i>omarura</i> , uma marca representativa do rito de passagem, feita antigamente, a partir de um corte em círculo, na face, com um dente do peixe-cachorra, e depois acrescentando jenipapo, tornando-se permanente.
Artesanato	Exclusivamente confeccionada pelas mulheres, as bonecas são feitas de argila, e podem ter estrutura zoomórfica ou antropomórfica. Bastante difundidas, e hoje em dia um meio de subsistência, podem ser encontradas em lojas de artesanato. As bonecas Karajá foram reconhecidas oficialmente como patrimônio cultural imaterial brasileiro, pelo <i>Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional</i> (IPHAN).
Aldeia	A aldeia é a unidade básica de organização social e política. O poder de decisão é exercido por membros masculinos das famílias extensas, que discutem suas posições na Casa de Aruanã. Não é raro haver rivalidades entre as facções de grupos masculinos, em disputa pelo poder político da aldeia. Com o contato, um dos homens é eleito "capitão" da aldeia e é responsável pelos assuntos políticos com os agentes externos, como a Funai, as universidades, as ONGs, os governos estaduais, entre outros. Os Karajá têm ainda uma intrigante chefia que, no passado, parece ter tido duas funções: a ritual e a social. Uma criança, do sexo masculino ou feminino, era escolhida pelo chefe ritual, dentre aquelas a ele ligadas por linha paterna, para ser educada como sua sucessora. Tanto o chefe ritual, quanto a criança escolhida, ainda hoje recebem as mesmas dominações indígenas de <i>ióló</i> e <i>deridu</i> .

Fonte: ISA (2014).

No contexto fonológico, Ribeiro (2012) escreve sobre as características de linguagem, como padrões de sílaba, colocação de estresse, inventário e consoantes, entre outros. Em termos de morfologia, concentra-se na formação de palavras, nos verbos e substantivos, entre outros. Além disso, um dos focos interessantes dessa gramática descritiva é a diferença de fala presente entre os homens e as mulheres, por exemplo, a inclusão da letra "k" em algumas palavras na fala feminina.

Para além da documentação linguística, outras etnografias incluem o trabalho de Silva (2012), que analisa os efeitos negativos do português na cultura Karajá, como a ameaça da linguagem. O trabalho de Maia (2001) também examina o bilinguismo no interior Karajá, através da lente do sistema educacional presente nas comunidades Karajá.

Portanto, os Karajá se configuraram como um povo que conseguiu resistir às influências da cultura brasileira, mantendo sua identidade e tradições nativas, ao mesmo tempo em que conseguiram que seu povo também aderisse à cultura brasileira, por meio de

sua linguagem, buscando sua alfabetização em língua portuguesa, para que pudessem garantir seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

1.3.1.2 Karajá do Norte (Xambioá)

Entre os demais grupos de língua Karajá, os Karajá do Norte são conhecidos como *ixybiowa* ou ainda de *iraru mahãdu* ("turma de baixo"), em oposição aos demais, chamados de *ibòdò mahãdu* ("turma do alto"), conforme sua localização ao longo do rio Araguaia. São falantes da língua Xambioá. Quanto ao contato com a sociedade nacional, tiveram intensa experiência de contato. Como principais responsáveis por esse contato e por alterações em sua sociedade, destacaram-se os missionários, os agentes do Estado, os comerciantes e os contrabandistas.

Os Karajá do Norte são tradicionais habitantes da região do baixo Araguaia e, especificamente, das proximidades de seu trecho encachoeirado. As duas aldeias atuais e os centros urbanos mais importantes para o grupo são Xambioá e Kurehe, no município de Araguaína - TO. Estas se situam na margem direita do Araguaia, distantes 6 km uma da outra. Estão a 100 km distantes da cidade de Xambioá, a 150 km – por estradas de terra e asfalto, de Araguaína, e a 70 km de Santa Fé do Araguaia.

Quanto ao aspecto cultural, o povo Xambioá possui em suas características traços peculiares que lhes renderam uma diferenciação dos Tupis, sendo chamados de Xambioá. No que se referem à linguagem, estes possuem um tronco linguístico próprio, o Macro-Jê, sendo assim, até mesmo no que se refere as suas tradições, estes são totalmente individualizados e autênticos. Em se tratando da autenticidade, sua linguagem é tão particular, que existe diferenciação acerca das falas masculinas e femininas.

A organização social do povo Karajá - Xambioá, é correspondente às nossas estações do ano, na sua lógica, marcadas pelo regime das águas do rio: "início da enchente", "enchente", período entre o "fim das enchentes" e "início da vazante", quando o rio fica estacionado (*behetxi*), "tempo das praias novas" (vazante) e "tempo das praias" (estiagem).

As manifestações religiosas e suas atividades de subsistência encontram-se centradas na sua relação com o rio durante o ciclo de estações. Cada estação pressupõe um ritmo e as atividades sociais são bem definidas. O tempo da chuva e do estio não marcam apenas regimes de subsistência bem diferenciados, mas também, a chegada e a partida de seres sobrenaturais, esperados e recebidos pelos grupos de Língua Karajá ao longo do ano.

Também, marcam os movimentos de reunião e dispersão dos habitantes das aldeias, que resultam em formas sociais singulares no tempo das chuvas e do estio (TORAL, 1992, p. 14).

Habitantes seculares das margens do rio Araguaia nos Estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso, os Karajá têm uma longa convivência com a sociedade nacional, o que, no entanto, não os impediu de manter costumes tradicionais do grupo, tais como: a língua nativa, as bonecas de cerâmica, as pescarias familiares, os rituais como a Festa de Aruanã e da Casa Grande (*Hetohoky*), os enfeites em plumas, a cestaria e artesanato em madeira e as pinturas corporais, como os dois círculos na face. Ao mesmo tempo, buscam a convivência temporária nas cidades para adquirir meios de reivindicar seus direitos territoriais, o acesso à saúde, a educação bilíngue, entre outros.

Segundo Toral (1992), a organização familiar é formada por um casal, algum de seus pais, filhos solteiros e o genro(s), casado com a filha. É reconhecida pelo nome do homem cabeça da família, seguido de um pós-fixo pluralizador/*-boho/*. Através do casamento uxorilocal,

o genro passa a viver e trabalhar juntamente com o sogro e sua família. Para evitar a “evasão dos homens”, ou um genro com parentes inconvenientes ou com interesses divergentes, os Karajá procuram casar seus filhos com os de seus irmãos ou de seus primos cruzados e paralelos. São assim comuns casamentos entre primos paralelos e cruzados de 1º e 2º graus. (TORAL, 1992, p. 74)

O tamanho da população atual não reflete o que aconteceu até o final do século XIX, quando os Karajá do Norte contaram com cerca de 1.350 indivíduos. Desde então, o grupo passou por um processo extremamente violento de perda de população, que reduziu a apenas 40 pessoas em 1959. A população de Karajá do Norte está começando, lentamente, a se recuperar. A atual população soma cerca de 400 pessoas

No início da década de 1970, a FUNAI adotou um programa educacional bilíngue e bicultural para alguns grupos, entre eles, os Karajá. Este programa, sob a orientação da Sociedade Internacional de Linguística (*Summer Institute of Linguistics*), entidade que tem, também, objetivos religiosos, resultou na tradução da Bíblia na língua Karajá. A vida social é mais pronunciada durante a estação chuvosa, quando os níveis dos rios são aumentados. Nesse período, os índios se reúnem nas suas maiores aldeias. Dentre os vários rituais, os mais importantes são os rituais de iniciação, e o elaborado sistema de rituais manifestados durante o verão na cerimônia *ijasò anaràky* (SANTOS, 2001).

O território do grupo é definido por uma extensa faixa do vale do rio Araguaia, incluindo a ilha do Bananal, que é a maior ilha fluvial do mundo, medindo cerca de dois

milhões de hectares. Suas aldeias estão, preferencialmente, próximas aos lagos e afluentes do rio Araguaia e do rio Javaés, assim como no interior da ilha do Bananal. Cada aldeia estabelece um território específico de pesca, de caça e de práticas rituais, demarcando internamente os espaços culturais conhecidos por todo o grupo (SANTOS, 2001).

Quanto à situação escolar indígena Karajá de Xambioá, em um primeiro momento, são monolíngues nas disciplinas de língua portuguesas e demais disciplinas do currículo escolar, em um segundo momento da ação docente, por meio do projeto de revitalização da cultura, são inseridos os saberes e os fazeres advindos, em partes, das práticas socioculturais desta cultura, em atividades escolares investigativas.

1.3.1.3 Javaé

Os Javaé se autodenominam “povo do meio” (*Itya mahãdu*), pois acreditam que vivem em um plano intermediário do cosmos, situado entre o nível inferior ou subaquático (*Berhatxi*) – a origem da humanidade –, e o nível superior ou celeste (*Biu*) – o destino ideal após a morte. Segundo suas crenças, a realidade do mundo físico e natural é indissociável da vida social. É através da correta realização dos rituais que se garantem a existência dos recursos naturais.

Atualmente, os Javaé estão localizados na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins, em uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, e é constituída de inúmeros rios, lagos, savanas inundáveis (conhecidas regionalmente como “varjão”) e as matas de galeria.

De acordo com Mattos *et al.* (2014), as atividades de subsistência do povo Javaé estão focadas na pesca, na extração de gêneros alimentícios do rio (peixe, tartaruga etc.) e na coleta de produtos de origem animal ou vegetal. Para complementar sua renda, os Javaé ainda alugam o lago para pescadores e arrendam pastagens para os criadores de gado. Ainda, de acordo com os autores, a mulher Javaé conquistou espaço na economia doméstica com artesanato para o comércio, venda ou troca, com diversas sociedades, indígenas e não indígenas, tendo como matéria-prima: penas de pássaros, coco e frutas adquiridas dentro da própria terra indígena.

O casamento é uxorilocal, ou seja, o homem, ao se casar, tem que viver com a família da esposa e é devedor de seus sogros para pagar o dote por meio da pesca, da caça e no trabalho da plantação. Somente depois de ter filhos, a posição do homem torna-se mais segura. Ele encara a casa da sua mãe com um lugar mais seguro. Entretanto, as mulheres têm

medo de serem punidas, por isso, não falam da vida ritual ou quebrar as regras desta, pois é de domínio exclusivo dos homens, mas sua participação nos coros e nas danças das festas é valorizada. Na vida doméstica as mulheres predominam, e até são consultadas antes de decisões políticas, em contraste do medo imposto pela Casa ritual dos homens (RODRIGUES, 1999, p. 198).

Com uma cultura intensa, os Javaé não abrem mão da língua mãe e as escolas da região. Eles possuem professores bilíngues, para garantir que os Javaé aprendam em ambas as línguas. Em relação à cultura desse povo, apesar das dificuldades encontradas ao longo do tempo, para garantir sua cultura, conseguiram deixá-la forte, com a pintura corporal sendo utilizada apenas em rituais, por exemplo, na festa de *Hetohokan*, que simboliza a passagem de uma categoria de idade para outra.

De acordo com a cosmovisão desse povo, a realidade física é inseparável da vida social, e a perpetuação da cultura e do meio ambiente é parte de um mesmo e complexo processo. Os recursos naturais só existem porque os seres humanos realizam os procedimentos rituais corretos e as oferendas sagradas ao “Povo do Fundo das Águas” e ao “Povo do Céu”. Ou seja, as oferendas das cerimônias tradicionais da Casa dos Homens só existem porque os humanos capturam os animais e peixes disponíveis, que compõem as refeições especiais. De um ponto de vista interno, o fortalecimento cultural é intrinsecamente associado à preservação do meio circundante, e vice-versa.

Logo, essas atividades tradicionais não são concebidas como destruição do meio ambiente, mas como garantia de manutenção da ordem social e cósmica, pois animais e plantas integram o circuito de reciprocidade entre humanos e divindades.

1.3.2 Apinajé

Os Apinajé (também conhecidos como *Apinayé*, *Afotigé*, *Aogé*, *Apinagé*, *Otogé*, *Oupinagee*, *Pinagé*, *Pinaré*, *Uhitische*, *Utinsche* e *Western Timbira*) são indígenas do Brasil chamados Jê, residentes no Estado do Tocantins, no Leste Central do Brasil. De acordo com Albuquerque (2007), trata-se de um povo pertencente ao grupo linguístico Macro-Jê e ao grupo Timbira, juntamente com o Krahô e o Xerente.

Os Apinajé são especialmente conhecidos por suas aldeias circulares e os círculos de troncos de árvores em torno deles. Eles têm uma cultura rica e distinta, ainda aceita pela maioria de seus membros (*Figura 6*). Estão distantes cerca 20 km do município de Tocantinópolis, Maurilândia e Cachoeirinha no Extremo Norte, e seus números estão

crecendo. A reserva de Apinajé cobre 350 mil hectares e sua economia básica gira em torno do babaçu, agricultura de subsistência e artesanato.

Albuquerque (2007) conta a história dos Apinajé afirmando que eles tiveram contato com os jesuítas, com as bandas militares e exploradores, semelhante às experiências de outros grupos indígenas. Entre 1633 e 1658, os jesuítas viajaram pelo rio Tocantins para "[persuadir] os índios a "descer" o rio para as aldeias do Pará". Isto inaugurou o potencial de novos encontros. Em uma de suas expedições, o capitão-general D. Luiz Mascarenhas foi confrontado com pessoas "de guerra", os Apinajé, em 1740.

Outro confronto entre os colonos portugueses e os Apinajé, contado por Albuquerque (2007) ocorreu em 1774, quando Antônio Luiz Tavares Lisboa e sua banda de exploradores viajaram pelo rio Tocantins. Estes primeiros contatos não perturbaram muito o estilo de vida desse povo. Durante o período inicial de colonização, os Apinajé foram registrados como hostis às expedições europeias, o que provocou a construção do posto militar de Alcobaça em 1780. No entanto, logo foi abandonado devido aos ataques bem-sucedidos desse povo, levando a criação de outras fortificações. Em 1791, outro posto militar foi fundado no rio *Arapary* e o mesmo ocorreu em 1797 com a construção do posto de São João das Duas Barras. Independentemente dos conflitos anteriores, os Apinajé participaram da Guerra pela Independência de 1823, depois de enviar 250 guerreiros para se juntar às tropas de José Dias de Mattos.

Figura 6 – Apinajé do Tocantins.



Fonte: Acervo de Palmas (2009).

Da Matta (1982) acredita que os Apinajé foram salvos da extinção, principalmente, devido ao fato de não haver, na área em que estavam situados, um verdadeiro valor econômico, visto que, durante o primeiro quarto do século XIX, o povo Apinajé teve um crescimento econômico bem-sucedido e alimentado por pecuária extensiva e a extração de óleo de palma do babaçu, fato que aumentou o processo de migração. Todavia, seu território começou a ser ocupado por uma fronteira de expansão pastoril, com destaque para a industrialização da amêndoa do babaçu, que passaram a requerer grande quantidade de matéria-prima, por consequência, promovendo desmatamentos na região.

Vale destacar que antes do século XX, havia três grupos principais de Apinajé, conhecidos como: *Rõrkojoire*, *Cocojoire* e *Krĩjobreire*. Cada um com sua própria terra e divisão política, que totalizava mais da metade do território atual. Atualmente, século XXI, os três grupos distintos de Apinajé vivem juntos, embora São José seja controlado pelo *Krĩjobreire* e Mariazinha tenha liderança de *Cocojoire* (ROCHA, 1998). Já no final do século XX, suas terras foram divididas pela rodovia Belém-Brasília e a rodovia Transamazônica. (ROCHA, 1998).

A área de conflito mais recente, em 1985, decorreu da construção da rodovia Transamazônica, que deveria ser construída sobre terras indígenas. Com o apoio dos guerreiros Krahô, Xerente, Xavante e Kayapó, os Apinajé tiveram suas terras reconhecidas pelo estado brasileiro e a rota da rodovia foi alterada para evitar passar por esse território indígena. Somente com a Constituição Federal de 1988 os direitos de terra dos Apinajé foram reconhecidos pelo Governo Federal (ALBUQUERQUE, 2007).

As escolas existiam na área Apinajé no início do século XIX, porém, não está claro se o objetivo deles foram o grupo indígena ou a população geral de colonos. Os primeiros materiais de instrução para a língua de Apinajé foram organizados pelos missionários do Instituto de Verão para Linguística, neste caso particular, a Missionária Patrícia Ham. O apoio governamental às escolas indígenas foi estabelecido na Constituição Federal de 1988. O sistema escolar atual dos Apinajé mostra que as crianças começam a aprender em sua língua nativa até ao 5º ano, quando o português é introduzido (ALBUQUERQUE, 2007).

Existe uma gramática descritiva desta língua, escrita pela pesquisadora Christiane Cunha de Oliveira, em sua tese “A Linguagem do Povo Apinajé do Brasil Central¹⁶” (OLIVEIRA, 2005, tradução nossa). Oliveira fornece uma extensa descrição e análise da fonologia, morfologia e sintaxe de *Apinayé*. Outros linguistas também contribuíram para a gramática descritiva da língua, incluindo o artigo de Callow, de 1962, sobre a ordem das palavras; Análise fonológica de Burgess e Ham, incluindo tópicos como consoante para relação de vogal, tom e inventários dos diferentes sons da linguagem; e a análise de Callow de 1962, sobre categorias nominais e a análise de 1979 de categorias de verbos de Ham *et al* (ROCHA, 1998).

As gramáticas pedagógicas foram criadas para o uso em ambiente de sala de aula bilíngue, com a intenção de ensinar cultura nacional e cultura indígena a jovens estudantes. A Escola Bilíngue Intercultural Apinajé de Sousa *et al.* (2017), para uma educação além da fronteira étnica, discute este processo em profundidade e examina o valor de ter uma gramática pedagógica Apinajé na sala de aula. É interessante notar que existe uma ligação intrínseca entre a linguagem e a cultura, e o aprender a língua *Apinayé* que ajuda as crianças a estabelecerem uma conexão mais forte com sua cultura indígena e a cultura brasileira.

O estudo etnográfico mais recente feito sobre o povo Apinajé é de 2017, onde o sistema educacional é analisado (SOUSA *et al.* 2017). A etnografia mais proeminente da língua e das pessoas Apinajés é a tese de Oliveira (2005). Isto foi precedido pelo trabalho de

¹⁶ Do original: “The Language of the Apinajé People of Central Brazil”.

Da Matta (1982), que explora os costumes e as tradições. Curt Niumendajú foi um antropólogo etnólogo alemão que escreveu o livro *The Apinayé* (NIMUENDAJU, 1939). O livro baseia-se na estrutura social do grupo indígena, embora também inclua informações mínimas sobre a formação linguística da língua Apinayé.

Destacando o contexto social desse povo, Ladeira e Azanha (2003) explicam que:

As atividades quotidianas nas aldeias obedecem a um calendário ritual regulado pelas atividades do “pátio”, centro das aldeias circulares e lugar da cena política propriamente dita e dos homens. Ali, toda manhã e no final da tarde, os homens se reúnem com os “governadores” para decidirem ou avaliarem as atividades do dia (quem vai para a roça, quem vai caçar etc.) ou as atividades necessárias para a conclusão ou prosseguimento de um ritual em curso. Os “governadores” (sempre dois jovens) são escolhidos pelos mais velhos e pertencem necessariamente à metade sazonal que “domina” a aldeia: se no “Verão” (estação seca) pertencem à metade Wacmejê; no “Inverno” (estação das chuvas), devem pertencer à metade Catâmjê. (LADEIRA; AZANHA, 2003, p. 1)

Dessa forma, trata-se de um povo com histórias de lutas por seus territórios, assim como outros povos indígenas de todo o Brasil, fazendo-se guerreiros e sobreviventes, preservando suas culturas e tradições, frente a tantas adversidades.

1.3.3 Xerente

Os Xerente, que se autodenominam *Akwê* (gente, pessoa, indivíduo, humano), são falantes de uma língua Jê, dialeto *Akwê*. A organização social tradicional *Akwê* está centrada na oposição simétrica entre metades multidualistas, cujos atributos distintivos estão inscritos nas pinturas corporais associadas a cada par de metades, ao sistema de nominação, em práticas funerárias, corridas toras e nas formas de tratamento interpessoal. A organização social deste povo indígena passou a ser estudada a partir dos anos 1930, com a publicação do livro *The Serente* (NIMUENDAJÚ, 1942).

O território indígena Xerente, composto pelas áreas indígenas Xerente e Funil, está situado na Microrregião Central do estado do Tocantins, à cerca de 70 km da capital do estado, a cidade de Palmas. A área indígena Xerente foi delimitada pelo Decreto 71.107 de 14/09/72, demarcada pelo Decreto 76.999 de 08/01/76 e homologada pelo Decreto 97.838, de 16/06/89, com extensão de 167.542,105 hectares. A área indígena Funil, por sua vez, foi delimitada pela Portaria 1.187/82 de 24/02/82 e homologada pelo Decreto 269 de 29/10/91, com extensão de 15.703,797 hectares. Totalizando 183.245,902 hectares, estas áreas fazem parte do município de Tocantínia, sobrepondo-se a ele cerca de 70% de seu território.

Diversos trabalhos históricos e antropológicos têm demonstrado a antiga presença indígena na região que hoje configuram as áreas demarcadas. Ressaltam, ainda, que as antigas fronteiras do território tradicional Xerente se estendiam, ao Sul, até a atual cidade de Porto Nacional, ao Norte, até atual Itapiratins, ao Leste, além da margem esquerda do rio Sono e a Oeste, às margens do rio Araguaia. Atualmente, a população Xerente é de 3.857 que se distribuem, em sua grande maioria, em 56 aldeias na Área Indígena Xerente, 06 aldeias na Área Indígena Funil e ainda, cerca de 80 famílias residindo na cidade de Tocantínia. É neste município que a população Xerente, majoritariamente, estabelece vínculos eleitorais, comerciais e escolares. Essa população conta com 32 escolas que atendem aos estudantes matriculados nos anos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio.

No que tange aos processos formativos e educativos, Melo e Giralдин (2012) apontam que, as primeiras experiências escolares junto ao povo indígena Xerente começam:

[a ser] empreendidas no século XIX pelos freis capuchinhos no aldeamento Piabanhas, [e que] a partir da década de 1940 também o SPI empreendeu esforço nesse sentido, contratando professores que permaneciam pequenos períodos de tempo nas aldeias (ABREU, 2006). As pessoas que frequentaram a escola no período do SPI, em sua grande maioria, apenas conseguem assinar o próprio nome. O caráter esporádico das aulas ministradas nesse contexto e a dificuldade com a língua portuguesa são fatores apontados pelos akwê como limitantes da aprendizagem. (MELO; GIRALDIN, 2012, p. 179)

Desse contexto, destacamos também os registros de Guimarães (2002, p. 39), ao referir-se aos processos educativos, apontando que esses processos se deram por meio de dois momentos sobre o ensino escolar e a formação de professores entre os Xerente, de modo que:

Num primeiro momento a iniciativa coube à Junta das Missões Nacionais, de confissão evangélica, cujos missionários chegaram no território Xerente nos anos [1950]. Dois missionários descrevem e analisam a língua Xerente e fazem uma proposta de cartilha de alfabetização. Em 1983, propõem um curso de formação de monitores bilíngües, em convênio com a FUNAI, dentro dos objetivos do ensino bilíngüe bicultural, que formou um grupo de cinco monitores bilíngües/alfabetizadores na língua Xerente. O segundo momento, que ocorre entre o final da década de 1980 e início da de 90, é marcado pela implementação de um Projeto de Capacitação de Professores Índios e não índios do Tocantins. Por meio desse programa, foram realizados cinco Cursos de Educação Escolar Indígena, num total de 230 horas/aula com o objetivo de formar professores índios e não índios capazes de se relacionar com a diversidade dentro do contexto escolar. Doze Xerente foram formados professores por meio desse curso. (GUIMARÃES, 2002, p. 39)

Segundo Guimarães (2002), a partir de então, o número de professores indígenas e, também, de escolas passou a crescer gradativamente.

Paula (2000) afirma que o povo Xerente teve contato com não indígenas, desde os primeiros anos da colonização, por volta de 1750. De acordo com o autor:

No século XVIII, com a descoberta de minas de ouro, intensificou-se a colonização dos territórios indígenas localizados na então chamada Capitania de Goiás. Entre 1750 e 1790 registrou-se a construção dos primeiros aldeamentos indígenas financiados pela Coroa. Visavam a abertura do território através da atração e pacificação dos diversos povos indígenas ali localizados. Parte dos Akwe (Xavante, Xerente, Acroá, Xacriabá), além dos Javaé e Karajá, entre outros, viveram temporariamente em alguns desses aldeamentos (Duro, Formiga e Pedro III, também conhecido como do Carretão), para em seguida rebelarem-se e se refugiar em regiões menos povoadas, ao norte da Capitania. (PAULA, 2000, p. 6).

Como se verifica, apesar de aceitarem viver por um tempo nos aldeamentos indígenas financiados pela Coroa, logo se rebelaram e passaram a resistir à colonização, travando lutas para proteção de seu território. É importante ressaltar que até o final do século XIX, de acordo com Paula (2000), os Xerente faziam parte dos *Akwe* juntamente com os Xavante, ocorrendo sua separação pela migração dos Xavante para o cerrado mato-grossense, enquanto os Xerente continuaram às margens do Rio Tocantins. Muitos anos foram necessários para que os Xavante tivessem sua primeira área demarcada, como explica Paula (2000):

Em 1972, após mais de 200 anos de convivência tensa e conflituosa com diversos segmentos não-indígenas – que resultaram em mortes de ambos os lados –, os Xerente conquistariam a sua primeira área demarcada, denominada nos documentos pela Funai como "Área Grande". Mais 20 anos e muita luta foram necessários até a demarcação e homologação de outra área reivindicada pelos Xerente, a do Funil. (PAULA, 2000, p. 6).

Dessa forma, muitos anos de convivência com não indígenas foram vividos pelos Xerente, e, mesmo assim, conseguiram manter suas culturas e tradições. Como modo de subsistência desse povo, destaca-se a exploração do cerrado com a caça e a coleta.

No que diz respeito à organização social desse povo, de acordo com Schroeder (2006), é constituído por rituais complexos, grupos cerimoniais masculinos, grupos de nomeação, classes de idade, times esportivos, etc., organizados a partir de relações de parentesco. A pintura também é uma característica marcante desse povo em rituais cerimoniais.

No tocante a política do povo Xerente, Pereira (1999) afirma:

Novas formas de liderança política vêm ganhando espaço entre os Xerente, tais como diretores de associação e professores indígenas. Em termos político-institucionais, os Xerente tiveram um vereador na Câmara Municipal de Tocantínia durante o período legislativo de 1992 a 1996. Devido à inexperiência e a pressões políticas anti-indígenas locais, houve um distanciamento muito grande entre o vereador eleito e os Xerente, levando o grupo a descrever temporariamente desse tipo de iniciativa. Entretanto, nas eleições municipais de 1996, poucos votos faltaram para eleger dois candidatos Xerente a vereador em Tocantínia. Os eleitores Xerente, mais de 600 (entre homens e mulheres), têm uma importância decisiva no quadro partidário local. Há denúncias por parte de lideranças indígenas de que o processo eleitoral (votação e, especialmente, apuração) são manipulados em seu prejuízo. (Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente>>. Acesso em: mai.2018)

Com relação ao processo de escolarização, os Xerente têm se destacado, tendo em seu quadro docente professores indígenas e bilíngues nas aldeias, além de, muitos deles, estarem no ensino superior.

1.3.4 *Krahô*

Os Krahô, como os demais povos Jê, também concebem seu universo demarcado de forma dualística. Esta cosmovisão tem sua representação empírica na planta da aldeia, que possui uma disposição circular com as casas (esfera privada), dispostas em torno do pátio (esfera pública e cerimonial). Isso confere uma visão de mundo concêntrica, de forma que as referências à identidade Krahô estão diretamente ligadas às atividades da aldeia (e que é característico da maioria dos povos Jê especialmente os Timbira), com prevalência cerimonial do pátio, enquanto que a alteridade é remetida para as esferas que se afastam deste ponto central – dado pelo pátio e pela aldeia.

O pátio é o local de reuniões diárias para as decisões cotidianas, para a resolução de conflitos que envolvam toda a aldeia e para a realização de atividades cerimoniais. Trata-se, desta forma, de um *locus* prestigiado como lugar de transmissão de conhecimento e de formação do *habitus* Krahô. Ali, se aprende a construir a pessoa política (através do aprendizado dos discursos e das instâncias decisórias ali presentes), a pessoa social (aprendendo a posicionar-se no pátio segundo sua metade, ou grupo cerimonial e nas suas situações de rituais), a pessoa artística (os rapazes ouvindo e acompanhando o cantador e as meninas posicionando-se junto à fileira das cantoras). O pátio é também lugar de transmissão de conhecimentos através de narrativas contadas pelos velhos, ou na participação em cerimônias rituais. Devido a sua característica dualista, os Krahô organizam-se socialmente dividindo o universo e (também suas pessoas) em pares de metade.

O pertencimento a cada uma dessas metades se dá através dos nomes pessoais portados por determinada pessoa. Isso significa que o conjunto de nomes pessoais existentes entre os Krahô, divide-se entre as metades: *Wakmeje* e os *Katamje*.

As aldeias Krahô seguem o padrão de disposição das casas característico dos Timbira. Elas vão ao longo de uma larga via circular, sendo cada qual ligada ao pátio central por um caminho radial. Cada casa, normalmente, abriga mulheres que ali nasceram e os homens que, deixando as moradas de suas mães, vão para as casas das esposas. O número de moradores da casa não pode aumentar indefinidamente. A *Figura 7* ilustra um processo de pintura corporal.

Figura 7 – Pintura corporal Krahô.



Fonte: Disponível em: <<http://www.palmas.org/tocantinsindios.htm>>. Acesso em: abr.2018.

Para os Krahô, o indivíduo está genuinamente ligado ao pai, a mãe, aos irmãos, aos meios-irmãos e aos filhos por um laço corpóreo, de tal natureza, que determinados atos (sexo, matar cobra, fumar, falar alto) e o consumo de certos alimentos, podem afetar um daqueles parentes que estiver passando por uma crise (período pós-natal, doença, picada de cobra).

Os Krahô são notáveis por seu zelo na preservação dos costumes. Seus principais festivais são o *Wakamyé Katamyé* (o festival da batata) e os festivais de inverno/verão durante os quais são escolhidos os novos chefes da aldeia.

1.3.5 *Krahô-Kanela*

Os Krahô-Kanela habitam terras demarcadas em região próxima à Ilha do Bananal. Frutos de um resgate identitário, os Krahô-Kanela alegam possuir ascendência de indígenas das etnias Krahô e Kanela, ambas pertencentes à família Timbira. Segundo os dados históricos, em decorrência das hostilidades entre os índios e a sociedade nacional, advindos do processo de expansão da economia, da pecuária e da vinda do Maranhão, os grupos ou famílias indígenas Kraho e Kanela podem ter deixado seus territórios de origem e migrado para outras regiões. A perda do contato com suas comunidades de origem, e o casamento com os regionais, levou a formação de comunidades caboclas. A identificação como “caboclo” não era compreendida por eles como algo pejorativo, mas como sinônimo de indígena, conforme demonstra a fala de Argemiro Krahô-Kanela, em uma entrevista concedida à antropóloga Graziela Rodrigues de Almeida, em 27 de julho de 2003:

[...] naquela época não tinha essa divisa de hoje, cada etnia e cada nome e cada povo, então, pro branco naquele tempo aqui era caboclo. Quando dizia caboclo é porque era índio e quando dizia branco era porque não era índio. Igual Javaé e os Cara Preta que naquele tempo vivia, também era os caboclo [...] (ALMEIDA, 2004, p. 74).

Apesar do processo para o reconhecimento de suas terras ter sido aberto em 1984, foi somente em 2006 que os Krahô-Kanela, cansados de esperar pelo reconhecimento legal, resolveram voltar para suas terras em Mata Alagada. Em 2008, esse povo começou a receber apoio da prefeitura local, que dispôs ônibus escolares para levá-los para a escola, possibilitando que eles pudessem prosseguir com seus estudos.

Os Krahô-Kanela têm como primeira língua portuguesa, por isso, estão passando pelo processo de recuperação da sua língua materna, através de ações de intercâmbio com o povo indígena Krahô.

Assim, analisando um pouco da história e da cultura de cada povo indígena do estado do Tocantins, verifica-se que estes possuem trajetórias culturais e organização social diversa. Nesse sentido, apesar de não ser o principal objetivo dessa pesquisa o diálogo entre as etnias, mas entre os saberes tradicional e acadêmico, é importante mencionar que existem diversos povos de outros estados/etnias que estudam na UFT, originários dos estados do Maranhão, Bahia, Pernambuco e Alagoas, tais como: os Pankará, os Pankararu, os Aticum, os Truká, os Tuxá e os Guajajára. Cada povo tem sua organização social, cultural e econômica relacionada a uma concepção de mundo e de vida, ou seja, uma determinada cosmologia organizada e

expressa por meio dos mitos e dos ritos. As mitologias e os conhecimentos tradicionais acerca do mundo natural e sobrenatural orientam sua vida social.

1.3.6 Pankará

Os Pankará estão localizados na Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha, Sertão do Semiárido Pernambucano, na Mesorregião do São Francisco, pertencendo a Microrregião de Itaparica.

A organização social tem por base o Toré¹⁷ (Ver *Figura 8*), “[...] tradição mantida pelos mais velhos há mais de um século na Serra do Arapuá (SANTOS, 2011, p.40). Os mais velhos estão ligados à tradição, e são eles que guardam a sabedoria da ciência Pankará. Existe uma organização interna composta pelo cacique, os quatro pajés, o conselho de anciãos, as lideranças das aldeias, a *Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará* (OIEEIP), o *Conselho Indígena de Saúde do Povo Pankará* (CISPAN) e a *Organização dos Jovens e Associações Comunitárias*.

Eles se organizam através das aldeias, espalhadas por todo o território. As famílias estão umas próximas das outras, e, também por afinidade de parentesco. Segundo (OLIVEIRA, 2015) os Pankará tornaram público seu ressurgimento étnico em 2003, no *I Encontro Nacional dos Povos Indígenas em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial*, realizado em Olinda/PE, quando os povos indígenas na Região afirmaram suas identidades étnicas e se autodenominaram “povos resistentes”, mobilizados pelas reivindicações e garantia de seus territórios, do ambiente e de suas expressões socioculturais, pela conquista de direitos a uma Educação e Saúde diferenciadas.

Figura 8 – Representação do toré no *III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes*, em Palmas.

¹⁷ O ritual do toré tem uma estrutura básica: abertura, louvação, distribuição da jurema, chamamento das divindades, recebimento das “instruções” e o fechamento. Tem dias determinados, que são a quarta-feira e o sábado, e é composto por uma hierarquia, que em escala decrescente de superioridade, começa no campo espiritual. A principal autoridade é um encanto ou um mestre que nomeia o lugar-ritual, seguido da liderança religiosa que é o responsável pela manutenção, mobilização e condução dos trabalhos. Depois, vem o caboclo mestre e a cabocla mestra, e mais dois contramestres, mantendo a divisão de gênero; este quarteto é responsável pela “linha de frente”, e durante a dança do toré vai ao centro representar o sinal do cruzeiro e, por último, os demais membros da comunidade (ISA, 2018).



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

O meio ambiente e suas relações com os recursos naturais, no entendimento dos Pankará, envolve o espaço físico, sociocultural, político, econômico e religioso, relacionados à apropriação dos elementos da natureza (LEONARDI, 1999), dentro das suas relações com a Serra do Arapuá.

Para os Pankará, o terreiro e o local de ritual são espaços sagrados. Eles contêm um cruzeiro ornamentado com imagens de escultura, com a planta jurema e com artefatos arqueológicos encontrados na Serra. O *Gentio*, semelhante ao terreiro, é um pequeno abrigo, construído próximo às residências; e os *reinados*, localizados em pedras destinadas a “ciência oculta”, como um local de difícil acesso.

Nesse sentido, os índios Pankará atribuem significados ao ambiente em que vivem. Em relação aos conhecimentos, aos usos e aos cuidados com as plantas utilizadas na terapêutica, também podem ser interpretados como uma forma de preservação ambiental.

1.3.7 Pankararu

Os Pankararu estão localizados nos municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no Sertão Pernambucano, próximo ao rio São Francisco. Estão organizados em *troncos* – relações históricas, e aldeias – relações espaciais, ambos relacionados com a organização das

famílias.-Os troncos são constituídos por diversos grupos domésticos, cada um, formado por uma família de três gerações, avós, pais e filhos. A inclusão nos troncos prescinde do reconhecimento explícito de uma relação de parentesco, cuja definição tributa particular importância à descendência de ‘sangue’, que atestaria a proximidade em relação aos ancestrais.

A cosmologia dos Pankararu está representada na figura dos *Encantados*, anjos de luz, espíritos das matas, santos, exus e pombas giras. No caso dos Encantados, são “índios vivos que se encantaram”, voluntária ou involuntariamente e, por isso, o culto a eles, como insistem os Pankararu, não pode ser confundido com o culto aos mortos. A forma deste “encantamento” só pode ser parcialmente narrada, seja porque constitui um mistério para os próprios Pankararu, ou um segredo que não pode ser revelado a estranhos.

Os Pankararu instituíram a performance do *Toré* como critério básico do reconhecimento da remanescência indígena, tornado então, expressão obrigatória da indianidade no Nordeste Brasileiro. Por isso,

Os Pankararu possuem em comum um sentimento de pertencimento à uma população de ancestralidade pré-colombiana, étnica e culturalmente diferenciada dos demais brasileiros, e os traços mais fortes de sua afirmação identitária são as práticas de rituais como o *Toré* e a crença na força sobrenatural dos Encantados. (MAURO, 2007, p. 112)

Em virtude do prolongado grau de contato com os elementos da sociedade envolvente, e do alto grau de intensidade das compulsões (culturais, econômicas, territoriais, ecológicas e bióticas) sofridas, os Pankararu atuais – assim como a maior parte das populações indígenas do Nordeste brasileiro –, apresentam poucos traços diacríticos distintivos em relação à sociedade regional, especialmente se comparados à população rural sertaneja. Ou seja, são bastante miscigenados e falam apenas o português.

A sobrevivência desse povo está ligada com a terra, uma vez que,

a principal atividade produtiva continua sendo a agricultura, seguida da criação de animais para consumo próprio, embora outras alternativas de geração de renda, principalmente no trabalho assalariado e inclusive nas grandes cidades, venham sendo buscadas há décadas por membros do grupo. (MAURO, 2007, p. 113).

Na alimentação dos Pankararu, predominam a carne vermelha (suínos, caprinos, ovinos, bovinos) e a carne de frango, como fontes de proteínas. Estes animais são crias de boa parte das famílias indígenas. Entre os alimentos de origem vegetal, destacam-se os gêneros

como a mandioca, o milho, o feijão, a batata-doce, além de frutas como umbu, manga, coco, melancia e pinha. Há, também, uma grande produção de Palma, uma espécie de cactácea utilizada como ração para animais.

Os Pankararu vêm se organizando em associações, que funcionam principalmente com a intenção de angariar recursos de projetos governamentais destinados ao Semiárido. Essa estratégia funciona no sentido de manter as pessoas dentro da área indígena, pois uma das reclamações das mulheres Pankararu indicava a questão da ocupação. Para os Pankararu, existe um sentimento muito forte de identidade manifestada através das festas tradicionais, tais como a dança do *Toré*, as *celebrações do Menino do Rancho* e a *Festa da Corrida do Imbu*, celebrada anualmente. Pelo menos uma vez por ano, os Pankararu são reconhecidos e reverenciados a nível municipal, durante as celebrações da festa da padroeira de Tacaratu, que ocorre no mês de janeiro (ATHIAS, 2002).

Assim, os curadores e as benzedoras estão fortemente presentes na cultura Pankararu, sendo os primeiros a serem procurados para tratar as doenças na comunidade, devido ao conhecimento específico de ervas que curam, e dos rituais de cura dos “encantados”. Nestas manifestações, é notório o sincretismo religioso relacionado ao catolicismo e as manifestações afrobrasileiras.

1.3.8 Atikum

Os Atikum autodenominam-se de *Atikum-Umã*, em referência a uma ancestralidade. Umã teria sido o “índio mais velho”, e pai de Atikum, cuja descendência se criou na aldeia Olho d'Água do Padre (antiga Olho d'Água da Gameleira). A terra indígena Atikum está localizada no perímetro de região conhecido como “polígono da maconha”. Isso tem causado graves conflitos e violência contra os índios, pois, a terra vem sendo utilizada por plantadores de maconha, que detêm a posse de territórios indígenas para o exercício da agricultura e pastagem para gado.

Quanto à língua, são falantes apenas da língua portuguesa. Na grande maioria, são de pele negra, pois são provenientes da mistura de grupos de diferentes origens étnicas, entre eles, os afrodescendentes, de modo que fazem parte dos povos indígenas conhecidos na etnologia como “índios misturados”. Marcados por descontinuidades históricas de sua identidade, ou seja, por períodos históricos através dos quais deixaram de manifestar sua etnicidade, são também categorizados como “índios emergentes”.

A organização política do povo Atikum foi imposta pelo SPI e em seguida pela FUNAI, sendo composta pelas figuras do Cacique e do Pajé. No caso dos Caciques, são escolhidos pela comunidade, e dos Pajés, pela capacidade que possuem para a cura. Ou seja, é uma investidura de cargo conferida em virtude da vocação espiritual e do vasto conhecimento das plantas medicinais.

O povo Atikum sobrevive da cultura de subsistência, no qual fornece o sustento, e, também propicia a venda de excedentes e da compra de produtos inexistentes na comunidade.

Como elemento ritualístico, o povo Atikum, assim como os indígenas do Nordeste, tem como prática o *toré*, sendo importante para os Atikum em função de ter, mesmo que de modo imposto, promovido uma forma de (re)ligação dos “caboclos” com seus ancestrais, que passaram a se manifestar por meio da mediunidade. Além disso, o *toré* passou a ser o principal sinal diacrítico (BARTH, 1969) utilizado na construção e na manutenção da etnicidade Atikum.

Segundo Léo Neto e Grünewald (2012), existem dois tipos de *toré*: o público e o privado. O público é aberto a todos e é exibido como sinal de etnicidade exterior, tem sua execução em determinadas ocasiões (como visitas de autoridades, pesquisadores ou apresentações ao público de uma forma geral), mas nem por isso deixando de carregar, por vezes, um caráter sagrado. Os presentes participam em pé, iniciando com uma oração e, logo após uma sequência sucessiva de “toantes” (como as canções são chamadas), são cantados, ou “puxados”, sendo acompanhados pelos maracás (instrumentos de percussão – como um chocalho – confeccionados com cabaças e contendo sementes no interior).

O *toré* privado é realizado a portas fechadas na casa de alguém ou em “casas de gentio” específicas. Os rituais se iniciam com as pessoas sentadas no chão, ao redor da “mesa de jurema”, posta também no chão, e contendo o “aribé”, a vasilha onde é depositada a bebida feita com a jurema, os novelos das cascas pisadas da jurema, as velas, os cachimbos, o tabaco, cruz e outros elementos importantes para sua realização.

Nesse sentido, ao aprenderem e reelaborarem o *toré*, os Atikum realizaram a assunção de uma indianidade, de acordo com os critérios impostos pelo SPI, que remetem a noção de “indianidade” proposta. Pacheco de Oliveira (1988) indica que:

Em função do reconhecimento de sua condição de índios por parte do organismo competente, um grupo indígena específico recebe do Estado proteção oficial. A forma típica dessa atuação/presença acarreta o surgimento de determinadas relações econômicas e políticas, que se repetem junto a muitos grupos assistidos igualmente pela FUNAI [anteriormente o SPI], apesar de diferenças de conteúdo derivadas das diferentes tradições culturais envolvidas. Desse conjunto de regularidades decorre

um *modo de ser* característico de grupos indígenas assistidos pelo órgão tutor, modo de ser que eu poderia chamar de *indianidade* para distinguir do modo de vida resultante de cada um. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 14, grifo do autor)

Contudo, esse ritual é um processo de mão dupla, dentro do qual o indígena Atikum se apropria do *toré* e passa a se valer do ritual como meio para evidenciar sua etnicidade. Além disso, o *toré* passou a ser o principal fundamento mítico e ritual na luta pelo reconhecimento de seus direitos.

1.3.9 Truká

Os Truká são habitantes da Ilha de Assunção, desde tempos imemoriais. A presença nessa localidade foi registrada desde as primeiras crônicas de viagem. Sobre os Truká, e o lugar onde estão instalados, Batista (1992) nos informa que:

A ilha tem uma área total de 6000 ha, aproximadamente, sendo a maior ilha do rio São Francisco. (...) A área identificada como sendo de ocupação imemorial é de 1650 ha, estando ocupada parcialmente por posseiros. Como atividades econômicas principais, temos a agricultura, com plantações de arroz, feijão, legumes e frutas com vistas à produção de um excedente comercializável e que serve para o abastecimento do mercado das cidades mais próximas, como Cabrobó, Orocó, Belém de São Francisco. (BATISTA, 1992, p. 1)

O ritual do *toré* entre os Truká é também chamado de “Folguedo dos índios”. Na compreensão do grupo, este ritual é encarado enquanto uma diversão, ou festejo típico dos “Caboclos”, e consiste numa reunião de um grupo de dançadores, cantores e assistentes, que se reúnem num local aberto, com o objetivo de “se divertirem”.

A dança consiste numa coreografia variada, indo da simples marcação de uma batida com o pé direito e o arrastar do pé esquerdo, deslocando-se o corpo para o lado até trocar de posição com o parceiro do lado, até operações mais complexas, onde os dois se abaixam, se levantam, batem o pé direito e vão puxando sua fileira para o final, de forma a se constituir uma evolução sincronizada. (BATISTA, 1992, p. 173-177)

A prática do *toré* está em todas as etnias indígenas do Nordeste, primeiro como uma imposição do SPI e em segundo para diferenciar os de dentro e os de fora, como afirma Ulian, (2013):

um “padrão cultural” para povos indígenas naquela região. Tal sugestão de “padrão” foi adotada pelo SPI como critério de indianidade e, conseqüentemente, para o reconhecimento da existência de povos indígenas naquela parte do país. Dessa

forma, incentivou ainda mais o circuito de trocas culturais entre os grupos que ali existem. (ULIAN, 2013, p. 222)

Ainda, segundo o autor,

a prática do *toré*, generalizada entre os índios do Nordeste, ao passo em que foi imposta pelo órgão indigenista à boa parte desses povos durante seus processos de reconhecimento, foi também reelaborada pelos grupos como marcador de diferenciação étnica frente ao Estado, aos não índios e mesmo em relação a outras etnias praticantes do ritual. (ULIAN, 2013, p. 222)

Como se pode perceber, o *toré* é uma ação cênica, coletiva e mística. Ou seja, ele é a fonte do conhecimento, algo que explica a sua existência e o seu mundo, portanto, a ciência. Mas além de ser ciência, ele é o próprio sagrado e ao mesmo tempo o profano. Nesse sentido, para os indígenas é sua religião e seu divertimento.

Portanto, o *toré* sendo ao mesmo tempo, mito e ciência, surge como um conjunto de elementos físicos e metafísicos, que indicam uma representação dos sentimentos de afirmação das pessoas que dela participam (ARCANJO, 2003). Assim, complementa o autor: “[...] tanto por ser uma representação de povos ditos “primitivos”, como pelo fato de demonstrar um estado de pré-expressividade, efêmero momento de sintonia absoluta do corpo físico com o metafísico, que passa e retorna simultaneamente.” (ARCANJO, 2003, p. 127).

Nesse sentido, compreende-se que os Truká são povos, assim como todos os indígenas do Nordeste, com saberes e fazeres carregados de sentidos e de significados místicos e religiosos. Assim, mesmo com o processo de dizimação étnica, conseguiram através do enfrentamento, dialogar com a sociedade emergente.

1.3.10 Tuxá

Os Tuxá, segundo dados do Instituto Socioambiental, estão localizados, principalmente, na cidade de Rodelas. Além de ocupar diversas ilhas, sendo a principal delas, a Ilha da Viúva, no Rio São Francisco. Com o processo de inundação, os Tuxá foram transferidos para os municípios de Ibotirama (Área Indígena Tuxá de Ibotirama), e para o município de Rodelas (Áreas Indígenas Tuxá de Rodelas e Nova Rodelas), ambos no Estado da Bahia, e outros para a margem direita do rio Moxotó, junto aos limites do município pernambucano de Inajá, onde se situa a Terra Indígena Tuxá da Fazenda Funil.

Com relação à organização familiar, os Tuxá se encontram agrupados em famílias nucleares, formados por marido, mulher e filhos, e em alguns casos, estão agregados às unidades domésticas, formadas por: sogra, tios, primos, netos, sobrinho e enteados.

Segundo Salomão (2007), as alterações do meio ambiente, após a formação do Lago de Itaparica, modificaram profundamente todos os costumes socioculturais e econômicos do povo Tuxá, refletindo-se na fala de um índio Tuxá:

É uma calamidade para o povo Tuxá, porque os jovens que vieram criança, não tem mais aquele amor a pesca, a caça, a terra. Porque lá nós tinha tudo. Porque a pesca, nós sabia como lidar, como pescar, a hora do peixe, como atrair o peixe, várias maneiras a gente tem de atrair o peixe na água corrente, nas cachoeiras, na noite, de dia, tudo a gente sabia a hora de pegar o peixe. Hoje ninguém sabe, mudou tudo. A caça nas ilhas pequenas, nos ilhotes, a gente sabia como caçar, capivara, camaleão, jacaré, saracura, e outras caças pequenas. Não ia para o mato não, era nas ilhas pequenas. Na dormida, nas ilhas pequenas, e tudo a gente ia e a gente encontrava. Trazia para casa. Hoje a mudança é tão grande, que nós vivemos no supermercado comprando um quilo de alimento na hora que falta dentro de casa, porque não tem para onde apelar. Não tem mais caça, não sabemos mais pescar em águas paradas porque é muito perigoso, nós sabia sim na água corrente, que nós nascemos conhecendo aquilo ali. (SALOMÃO, 2007, p. 161)

Ainda na pesquisa de Salomão (2007), são apresentadas as falas de caciques, alegando que os mais novos perderam o interesse pelas terras. Isso porque, houve uma ruptura com as antigas práticas e os conhecimentos tradicionais, sendo que essa relação não se dá somente pelo caráter utilitário e econômico, mas também, pelas relações psicoativas e mítico-simbólicas.

A saída dos índios Tuxá da sua terra de origem, com o processo de inundação por causa do Lago de Itaparica, trouxe sérias consequências para seu povo. Uma delas, foi a relação com a terra, a crença religiosa e sua força originária dos ancestrais que habitavam o lugar, e como consequência, o “enfraquecimento” da identidade cultural Tuxá, como mostra Salomão (2007, p. 165), apresentando a fala de um cacique Tuxá “[...] tudo isso foi prejuízo para o Povo Tuxá. A ciência oculta se enfraqueceu. Por consequência da barragem de Itaparica. A cultura, a ciência e a religião, hoje não são mais como eram. Por consequência da barragem de Itaparica.”

A organização social dos Tuxá é a mesma imposta a todos os indígenas do Nordeste Brasileiro, com cargos de Cacique e Pajé. Nesta organização, há também os “mestres encantados” que, tanto pela sua “pureza”, quanto pela dedicação às práticas rituais, alcançaram grande força e sabedoria espiritual, os quais após a morte, retornaram espiritualmente para orientá-los, curá-los e protegê-los.

Os Tuxá fazem culto aos santos. Para eles, é uma crença que se compreende, sendo porque vêm dos “caboclos mais velhos”, e está estritamente relacionada com as imagens de santos que foram trazidas no passado, fazendo parte de sua história e de seu universo simbólico religioso.

1.3.11 Guajajára

Os Guajajára (donos do cocar), também conhecidos como *Tenetehára* – "somos os seres humanos verdadeiros", são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Residem em mais de dez terras indígenas, na margem oriental da Amazônia, todas situadas no Maranhão. Sua língua pertence à família tupi-guarani. Nas aldeias falam o *Guajajára* e *tembé*, fora dela, o português. “O Tembê é falado pelos índios que vivem na fronteira entre o Pará e Maranhão, à margem paraense do rio Gurupi, e o Guajajára, pelos índios que vivem no estado do Maranhão.” (BARBOZA, 2015, p. 31).

Os elementos culturais dos Guajajára são conhecidos por suas narrativas mitológicas, que se entrelaçam com os fatos históricos que os sucederam, desde a chegada dos portugueses. Segundo Barboza (2015), o mito mais conhecido é o de *Maíra*, composta tanto traços fictícios, quanto uma retomada de fatos que surgiram no decorrer dos acontecimentos históricos vivenciados pelos nativos. Pela ótica do mito de *Maíra*, os Guajajára são descendentes dos primeiros homens, seres homens-animais, sem cultura, transformados em seres culturais, por intermédio das ações transformadoras de *Maíra*, o Divino, o Encantado. Outro elemento cultural desse povo é a religião. Ou seja, os Guajajára têm uma concepção religiosa ligada ao sobrenatural, em que os seres espirituais estão divididos em quatro espécies. Sendo:

1. Os heróis culturais ou espíritos criadores, que deram origem ao mundo e ensinaram aos Tenetehara como produzir a terra.
2. Os espíritos do dono da floresta (ka'a zar) e do dono das águas (Y'zar).
3. As almas que foram mortas-chamadas Têko-kwêr.
4. Os espíritos dos animais. (ZANNONI, 1999, p. 126 *apud* BARBOZA, 2015, p. 31).

Para os Guajajára, os acontecimentos malsucedidos, tais como as doenças, o parto complicado e a colheita destruída, são problemas espirituais.

A cultura Guajajára também é mostrada através do artesanato. Essa tarefa é, principalmente, feminina. As festas tradicionais são compostas por duas principais: cerimônias de transição – onde está inserida a festa do moqueado –, a festa dos rapazes e as

festas de proteção, essa última, integrada à festa do mel – para proteger as caças –, e a festa do milho – para proteger a plantação de milho.

Com relação à cerimônia de transição, atualmente, ela está restrita somente às meninas que tiveram a primeira menstruação, sendo realizada uma única vez ao ano. Uma das razões, é a escassez de caça nas matas mais próximas, além do custo financeiro que requer o gasto com a pólvora e as armas usadas na caçada.

A sobrevivência vem do plantio de diversos itens, entre eles: mandioca, macaxeira, milho, arroz, abóbora, melancia, feijão, fava, inhame, cará, gergelim e amendoim. Na estação da seca, são realizadas a broca, a derrubada, a queimada, a coivara e a limpeza, enquanto que, de novembro a fevereiro, são feitos o plantio e as capinas.

Portanto, ao conhecer e poder descrever um pouco da história, da cultura e da cosmologia de cada povo, representados pelos estudantes indígenas na UFT, para a pesquisadora, foi importante, à medida que, como diz Franz Boas (2004) no livro *Os Métodos da Etnologia*: “[...] é preciso conhecer, não apenas como as coisas são, mas como elas vieram a ser assim.” (BOAS, 2004, p. 45). Nesse sentido, fiquei perplexa ao conhecer como é rica a organização social, cultural e política de cada povo indígena que estão representados na UFT, por isso, é necessário que a comunidade acadêmica – docentes, discentes e alta gestão, se familiarizem com esses saberes, tão caros aos povos indígenas.

2 A UNIVERSIDADE NO ESTADO DO TOCANTINS E SUAS DIVERSAS REESTRUTURAÇÕES

Neste capítulo, são apresentados os fatores que envolveram o contexto de criação das universidades públicas no Estado do Tocantins, mais especificamente, da criação, reestruturação e consolidação da Universidade Federal do Tocantins.

Nesse sentido, são abordados tópicos sobre a política de cotas para os estudantes indígenas da UFT, e o impacto destas, na vida acadêmica dos envolvidos.

Também, intentou-se discutir sobre as ações afirmativas, no que tange ao acesso e a permanência dos estudantes indígenas nos cursos da UFT, como processo político que foi antecedido pela Constituição Brasileira, prevendo que o ensino deve ser ministrado com base no seguinte princípio: “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência [...]” (BRASIL, 1988). Além deste princípio, são abordadas outras previsões legais, e de indicadores sociais, que revelaram os altos índices de exclusão social no tocante ao acesso à Educação Superior. Nesta arena, surgiram as reivindicações, por parte de associações, e de movimentos sociais, dentre outros segmentos da sociedade civil, solicitando a intervenção de políticas públicas em tais desigualdades.

2.1 A Universidade Federal do Tocantins: criação e consolidação

A criação da UFT se deu a partir da federalização de parte da antiga Universidade do Tocantins (Unitins). Esta foi criada pelo Decreto nº. 252/90 de 21 de fevereiro de 1990, a partir de um projeto de professores da Universidade Federal de Goiás (UFG). Posteriormente, foi autorizada a funcionar como universidade pelo Decreto Estadual nº. 2.021/90, e transformada em autarquia em 24 de outubro de 1991, pela Lei nº. 326/91, passando a integrar o sistema estadual de ensino. Assim, como Fundação de direito público, subsidiada pelo Estado, esse regime jurídico permaneceu até, aproximadamente, o ano de 1992, quando foi reestruturada e transformada em autarquia do sistema estadual.

Após estas ações, não demorou muito para que a Unitins, única instituição pública de ensino superior do Estado, fosse privatizada, por meio da inclusão da cobrança de mensalidades para todos os cursos ofertados. No ano de 2000, foi criado um movimento exigindo o fim da cobrança das mensalidades, sendo este, integrado, principalmente, por estudantes, professores e pela população tocaninense. Posteriormente, o movimento ganhou força e, naquele período, houve um recuo do Governo do Estado. Assim, junto a esta

reivindicação, foi integrada a luta pela criação da Universidade Federal do Tocantins, passando a ser a bandeira principal do Movimento *S.O.S Unitins*. Nesse sentido, segundo Biondi (2001, p. 34), os estudantes enfrentaram o poder constituído e as distorções da mídia local e “[...] foram às ruas, fizeram manifestações, ganharam o apoio da sociedade, negociaram com o governo estadual e federal.”, sendo, por este motivo, extinta a cobrança de mensalidade e o crédito educativo.

Portanto, nesse ínterim, a Unitins voltou a ser pública e gratuita, ao passo que as negociações para a federalização continuavam a ganhar força, até que, a Universidade Federal do Tocantins foi criada. Essa conquista tornou-se realidade através da Lei nº. 10.032 de 23 de outubro de 2000 e o Decreto nº. 4.279 de 21 de junho de 2002, que viabilizaram sua respectiva regulamentação. Para dar continuidade ao processo de criação e de federalização, foi instituída uma comissão, através da Portaria nº. 717 de 18 de abril de 2001, com um prazo de 60 dias para que fossem adotadas as providências quanto ao processo de implantação.

O trabalho da comissão foi concluído com a apresentação de um relatório, indicando a necessidade de incorporação de toda a estrutura da Unitins no projeto de criação da Universidade Federal do Tocantins. Nascia, então, a Universidade, *multicampi*. No entanto, apesar desse apontamento, surgia concomitante a preocupação da comissão com esse modelo, visto que, além de ser uma proposta peculiar para o momento, havia a preocupação, não apenas com essa estrutura *multicampi*, mas também, com toda a gestão e organização do trabalho na universidade.

Em 2003, a UFT assumiu os cursos presenciais existentes na Unitins. Após o seu desmembramento, “[...] Das 17.216 vagas que a Unitins (estadual) ofereceu em 2002, aproximadamente 7.000 passaram para a UFT, mantendo na estadual as matrículas restantes, cerca de 10.000”. Ao iniciar suas atividades, em 2003, a UFT ofertou 2.270 vagas, enquanto a Unitins inscreveu 529 candidatos, número equivalente ao de ingressos (MICHELOTTO *et al.*, 2006, p. 55). Com relação ao número de servidores, a UFT iniciou seu quadro com cerca de 400 professores, 46 servidores técnico-administrativo e em torno de 7.500 estudantes.

O modelo iniciado pela comissão previu uma universidade que observasse dois polos – o regional e o local –, ou seja, a multiespacialidade, alegando que o sistema *multicampi* proposto se caracterizava pela compartimentação acadêmica, desempenho localizado, burocratização e falta de diálogo entre os diversos segmentos que compunha a universidade. Segundo relatos da comissão,

A universidade Federal do Tocantins, será uma Universidade Multiespacial, estruturada em grandes áreas de excelência, o que se enquadra perfeitamente, na estrutura organizacional aberta e interativa dos Institutos de Ensino, Pesquisa e Extensão projetados. (UFT, 2001)

Assim, com esse novo modelo proposto, foi retirada a ideia de departamento, sendo implantado os institutos de Ensino, Pesquisa e Extensão, com característica circular, interdisciplinar e plural.

Não obstante, a ideia original da *multiespacialidade* não foi adiante. Prevaleceu o projeto *multicampi*, com as unidades acadêmicas, sem autonomia gerencial nos *campi*. Se por um lado, a multiespacialidade não ganhou adeptos pela flexibilização da estrutura de gestão, por outro lado, a estrutura *multicampi* não abarcou as especificidades de cada microrregião do Tocantins. Isso porque, pensando em um Estado com uma população majoritariamente negra¹⁸, indígena e ribeirinha, a alocação dos cursos de graduação não atendeu as demandas dessa população.

Quanto a isso, Santos (2005), enfatiza que,

nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confronta-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. (SANTOS, 2005, p. 157)

Consoante a isso, o modelo de universidade que a UFT adotou, desde a sua criação, implantação e reestruturação, tem enfrentado dificuldades para atender as demandas locais. Isso porque, com o processo de ingresso através das cotas, mesmo com os programas de monitoria, tutoria, bolsa permanência e auxílio alimentação, o número de ingressantes tem diminuído, conforme mostra o *Quadro 3*.

Quadro 3 – Panorama dos ingressantes pelas cotas na UFT no período de 2005 a 2016.

Ano	Nº. de matriculados
2005	08
2006	05

¹⁸ Segundo Dados do IBGE, o Tocantins conta com uma população de 1.383.453, sendo que 72.2% declararam-se pardos e pretos, e 0,9% indígena.

2007	20
2008	15
2009	31
2010	13
2011	14
2012	35
2013	71
2014	99
2016	83
2017	57

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE.

O Tocantins é identificado como um Estado multicultural, onde as diversas formas de territorialidades necessitam ser conhecidas. As ocupações do Estado pelos povos indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos, devem fazer parte de qualquer objeto de pesquisa e extensão. Diante disso, os estudos realizados têm revelado as múltiplas identidades e as diversas manifestações culturais presentes na realidade do Tocantins, bem como, as questões de territorialidade, como princípio para um ideal de integração e desenvolvimento local.

Nesse sentido, o caráter heterogêneo de sua população coloca a UFT frente aos desafios de fomentar práticas e metodologias educativas que permitam o diálogo entre os saberes, as culturas e o pertencimento étnico e identitário da comunidade tocantinense.

No entanto, conforme afirmado anteriormente, o projeto da Universidade Federal para o Tocantins, mesmo sendo uma conquista dos estudantes, dos servidores e da comunidade local, pouco têm refletido sobre essa diversidade em suas práticas. Nos documentos oficiais, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Planejamento Político Institucional e o Regimento, não há notório destaque para essa especificidade, e, além disso, não há indicativos sobre como a mais nova universidade trabalharia com essa diversidade. Neste contexto, mesmo os documentos que foram elaborados após a aprovação das cotas, para indígenas e quilombolas, não se mostraram preocupados com essa população que estava adentrando ao espaço universitário, no que se refere, principalmente, a política de permanência e a interlocução com suas comunidades e no diálogo com seus saberes.

2.2 A UFT na atualidade e a política das cotas

A UFT é uma universidade consolidada no contexto territorial do Estado do Tocantins e, portanto, observa-se com facilidade a percepção e aprovação que a população tocantinense tem da sua Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Sendo, atualmente, a segunda maior Instituição Federal de Ensino Superior em nível de orçamento no Estado do Tocantins.

Com uma estrutura *multicampi*, a UFT distingue-se, nesse aspecto, das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país, que, em geral, são *unicampi*, com atividades concentradas num só espaço urbano. Essa singularidade da UFT se expressa por sua atuação em sete *campi* (Ver Figura 9), implantados em diferentes cidades (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis), com distâncias que vão de 70 a 600 km da Capital (Palmas). Dessa forma, as inter-relações, o fluxo de informações e as demandas de infraestruturas – que se estabelecem ou que são necessários à administração de um sistema *multicampi*, como o da UFT –, diferem do modelo tradicional de uma instituição centralizada em um só campus. Destacam-se, nesse aspecto, os requisitos maiores de descentralização e a imposição de custos operacionais mais elevados.

Figura 9 – Mapa que indica a presença da UFT no Estado do Tocantins.



Fonte: Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br>>. Acesso em: mai.2018.

Na sua criação, a UFT incorporou da Unitins 25 cursos de graduação, com 8.031 estudantes (Dados de dezembro de 2003), distribuídos nos seguintes *campi*: Palmas, com

3.519 estudantes; Gurupi, com 308 estudantes; Miracema, com 254 estudantes; Tocantinópolis, com 324 estudantes; Arraias, com 352 estudantes; Porto Nacional, com 1.081 estudantes; e Araguaína, com 1.391 estudantes.

Com a posse dos professores e a incorporação dos cursos, a UFT começou, de fato, a funcionar, mas, os vínculos com a Unitins ainda permaneceram. Nesse sentido, foi firmado o contrato para a continuação da prestação de serviços dos funcionários técnico-administrativos, mediante o pagamento dos salários com recursos da União. Os Professores pertencentes ao quadro de pessoal da Unitins continuavam ministrando disciplinas, como também exercendo atividades administrativas na nova Instituição.

De acordo com Barreto e Batista (2017), vários foram os motivos para comemorar o aniversário de 14 anos da Universidade Federal do Tocantins, completados em 2017. Dentre os motivos citados pelos autores, encontram-se o terceiro lugar como a melhor universidade pública da Região Norte do país, e a maior do Tocantins. Em 2012, a Instituição ofertou 49 cursos de graduação, com uma estimativa de 16.800 estudantes, no ano de 2017, a oferta foi de 64 cursos de graduação (Ver *Quadro 4*), com cerca de 20 mil estudantes matriculados. Em relação ao quadro de profissionais, somando o número de professores e técnicos, a Universidade saltou de 1.382, em 2012, para aproximadamente 1800, em 2017.

Quadro 4 – Número de cursos de graduação.

Campus	Curso
Araguaína	Bacharelado: História, Medicina (em fase de implantação), Medicina Veterinária e Zootecnia. Licenciatura: Biologia, Física, Geografia, História, Letras – Língua Inglesa, Letras – Língua Portuguesa, Matemática e Química. Tecnologia: Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Tecnologia em Gestão de Turismo e Tecnologia em Logística.
Arraias	Licenciatura: Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música, Matemática e Pedagogia. Tecnologia: Turismo patrimonial e socioambiental.
Gurupi	Bacharelado: Agronomia, Engenharia de Bioprocessos e biotecnologia, Engenharia florestal e Química ambiental.
Miracema	Bacharelado: Psicologia e Serviço Social. Licenciatura: Educação Física e Pedagogia.
Palmas	Bacharelado: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Jornalismo, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil,

Campus	Curso
	Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Medicina e Nutrição. Licenciatura: Filosofia, Pedagogia e Teatro.
Porto Nacional	Bacharelado: Ciências Biológicas, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais. Licenciatura: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras – Língua Inglesa, Letras – Libras, Língua Portuguesa e as respectivas Literaturas.
Tocantinópolis	Licenciatura: Ciências Sociais, Educação Física, Educação do Campo e Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de ofertas das graduações na UFT, em 2018.

Com relação à pós-graduação, segundo os dados do *Informativo UFT em Números*, em 2012 a Instituição possuía 21 cursos de mestrado e doutorado, e em 2017 esse número saltou para 37 cursos, abrangendo mestrados – tanto profissionais como acadêmicos –, doutorados e mestrados em rede (Ver *Quadro 5*).

Quadro 5 – Número de cursos de pós-graduação.

Campus	Curso de <i>Latu Sensu</i>	Stricto Sensu
Araguaína	Especialização em Segurança Pública; Especialização em Segurança Viária Urbana: problemas estruturais, desafios e alternativas gerenciais nacional, regional e local; MBA em Gestão de Pessoas e Coaching; MBA em Gestão Empresarial; MBA em Logística e Produção Sustentável; MBA em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental.	Mestrado Acadêmico: Ciência animal tropical; Ensino de língua e literatura; Estudos de cultura e território; Sanidade Animal; Saúde Pública nos Trópicos; Demandas Populares; Dinâmicas Regionais. Mestrado Profissional em Rede: Letras; História; Física. Doutorado Acadêmico: Ciência animal tropical; Ensino de língua e literatura.
Arraias	Educação infantil.	Mestrado Profissional em rede: Matemática.
Gurupi	Não há oferta.	Mestrado Acadêmico: Biotecnologia; Ciências florestais e ambientais; Produção Vegetal. Doutorado Acadêmico: Produção Vegetal.

Miracema	Especialização em Docência na Educação Infantil; Especialização em Coordenação Pedagógica; Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Não há oferta.
Porto Nacional	Especialização em Ensino de Língua Inglesa.	Mestrado Acadêmico: Biodiversidade, ecologia e conservação; Letras; Geografia.
Palmas	Especialização em Direito Administrativo; Especialização em Direito e Processo Constitucional; Especialização em Direito e Processo do Trabalho; Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas Contemporâneos; Especialização em Ética e Ensino de Filosofia; Especialização em Gerontologia; Especialização em Gestão Estratégica da Inovação e Política de Ciência e Tecnologia; Especialização em Gestão Pública e Sociedade; Especialização em Responsabilidade Social; Especialização em Saneamento Ambiental; MBA em Gerenciamento de Projeto; MBA em Gestão de Cooperativas; MBA em Gestão de Operações e Logística; MBA em Gestão de Pessoas; MBA em Gestão de Projetos e Cidades; MBA em Gestão Empresarial; MBA em Gestão Financeira e Orçamentária; MBA em Liderança e Formação de Gestores.	Mestrado Acadêmico: Agroenergia; Ciência e tecnologia de Alimentos; Ciências do Ambiente; Desenvolvimento Regional; Educação; Ensino em ciência e saúde; Comunicação e sociedade. Mestrado Profissional: Ciência da saúde; Gestão de políticas públicas; Engenharia ambiental; Modelagem computacional de sistemas; Prestação jurisdicional e direitos humanos; Educação. Mestrado Profissional em rede: Administração Pública; Matemática. Doutorado Acadêmico: Ciências do ambiente; Desenvolvimento regional. Doutorado Acadêmico em rede: Biotecnologia e biodiversidade da Amazônia Legal

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de ofertas das pós-graduações na UFT, em 2018.

Com relação ao tripé – *ensino, pesquisa e extensão* –, entre 2012 e 2016, foram publicados 2.750 artigos científicos por seus estudantes, e publicados 50 livros pela editora da Universidade. Em relação à extensão, desde de sua fundação, foram implantadas 1.456 ações – entre projetos, cursos e eventos.

Assim, segundo o *Relatório da Comissão Própria de Avaliação de 2016*, o modelo de gestão da Universidade está pautado na decisão colegiada. A forma de escolha do reitor, dos diretores e coordenadores dos *campi*, ocorre conforme regulamenta a Lei nº. 9.192/1995 e

o Decreto nº. 1.916/1996, que estabelece a consulta pública à comunidade universitária e a submissão de lista tríplice ao Presidente da República, no caso do reitor. Quanto aos diretores dos *Campi*, o *Conselho Diretor Local* realiza a consulta junto à comunidade universitária, prepara a lista tríplice na forma da Lei, e a envia ao reitor/a para o ato de nomeação. No caso dos coordenadores de curso, o processo se dá mediante consulta ao colegiado.

Com relação ao número de ingressantes e matriculados entre os anos de 2004 e 2013, os dados mostraram que houve um aumento de estudantes na UFT, principalmente, após a implementação da Lei nº. 12.711/2012. No entanto, houve uma queda em relação à taxa de formados, ou seja, muitos estudantes ficaram pelo caminho, conforme pode ser observado na *Tabela 2*.

Tabela 2 – Evolução do número de alunos e índice de formatura na graduação presencial.

Ano	Ingressantes	Matriculados	Formados	Índice de Formatura no Ano
2004	1704	8810	371	72,39%
2005	1977	9600	396	86,48%
2006	1851	9220	1228	70,05%
2007	2141	8585	1428	64,16%
2008	2273	8952	1020	53,18%
2009	2807	10024	889	48,26%
2010	3394	1954	869	46,50%
2011	3135	13643	619	30,40%
2012	3381	14395	1396	61,20%
2013	3135	15278	788	30,39%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela UFT.

Analisando os dados quantitativos e qualitativos sobre a rotina administrativa e pedagógica, percebe-se que a UFT segue os padrões de qualquer universidade pública, *multicampi*, que tem como finalidade a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido,

[...] no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação (SANTOS, 2005, p. 169).

Segundo Santos (2005), a universidade para o século XXI, deve pensar em cinco dimensões necessárias para o seu funcionamento: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública. Para o autor, as duas primeiras, mesmo que de forma precária, vem acontecendo. Em relação as outras dimensões, o autor faz a seguinte inferência.

A terceira tem sido praticada em algumas universidades latino-americanas e africanas durante alguns períodos de maior responsabilidade social por parte da universidade, a quarta constitui uma decisiva inovação na construção de uma universidade pós-colonial; a quinta é uma área de ação que teve no passado uma grande presença, mas que tem de ser hoje totalmente reinventada. (SANTOS, 2005, p. 169).

Pensando na universidade brasileira, podemos dizer que a concepção de universidade pública necessita de um novo olhar, pois a universidade, apenas, como produtora e como meio de transferência de conhecimentos não tem mais espaço no atual contexto. Ela deve, também, se preocupar com a circularidade e com a apropriação social dos saberes, ou seja, auxiliar a sociedade na elaboração de políticas e de estratégias que contribuam para que a sociedade seja fortalecida no enfrentamento dos seus desafios. Pois, se não for esse um dos grandes objetivos da universidade, para que e para quem ela serve?

A UFT foi pensada, planejada e consolidada em uma região privilegiada dentro do contexto brasileiro, que é a Região Norte. Uma região de grande diversidade cultural, de múltiplos e ricos saberes, e de povos diversos. No entanto, é também uma região onde possui baixos índices de desenvolvimento humano e social. Mediante isso, o seu projeto não pode ser pensado de forma isolada, um projeto, no qual, essa população não tem lugar de protagonismo.

Outro fator de destaque para uma universidade inserida em uma Região carregada de sentidos e de significados, é a necessidade de trabalhar de maneira interdisciplinar e intercultural, sob a égide de um pensamento descolonizador. Nesse estudo, adotou-se o conceito de interdisciplinaridade de Marín (2009).

O reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização. Essa é a primeira condição para elaborar a análise da descolonização do saber e do poder que lhe é inerente. O processo histórico da colonização europeia foi constituído em um contexto de dominação cultural, social, econômica e política. À medida que a cultura eurocêntrica não respeita a biodiversidade, nem a diversidade cultural, as referências reais e as significações simbólicas dos contextos locais são pervertidas. (MARÍN, 2009, p. 127).

Quando o autor enfatiza o “reconhecimento mútuo”, ele está dizendo que os saberes têm o mesmo valor, porém, perspectivas diferentes e complementares. Para Cunha (2009),

Nada ou quase nada ocorre no conhecimento tradicional da mesma forma como ocorre no conhecimento científico. Não há dúvida, no entanto, de que o conhecimento científico é hegemônico. Essa hegemonia manifesta-se até na linguagem comum em que o termo “ciência” é não-marcado, como dizem os linguistas. Isto é: quando se diz simplesmente “ciência”, “ciência” *tout court*, está se falando de ciência ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo. (CUNHA, 2009, p. 79)

No caso da UFT, desde sua constituição, até o momento, é perceptível, tanto nos documentos oficiais, quanto nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, algumas das áreas de ação descritas por Santos (2005), relativos ao projeto de universidade para o século XXI, e de ações de interdisciplinaridade.

A identidade gráfica da UFT, na representação da região amazônica e do Estado do Tocantins, é composta por simbologias e significados. Ou seja, a parte amarela representa:

[...] os sete câmpus, o sol, que é símbolo do Tocantins, e fazem alusão à identificação da UFT com a cultura e a causa indígena e regional, pelo formato que remete a adornos de cabeça confeccionados com plumas e penas pelos povos nativos. Os feixes apontam para o Norte, indicando o caminho da luz, do conhecimento e da sabedoria [...] (UFT, 2018).

Vejamos a *Figura 10*:

Figura 10 – Brasão da UFT.



Fonte: Site da UFT.

Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/dicom/identidade-visual>>. Acesso em: mai.2018.

Quanto aos projetos pedagógicos, o curso de Medicina, por exemplo, tem como objetivo geral: “[...] formar profissional com habilidades e competências [...] fundamentadas na realidade loco - regional da Amazônia [...] valorizando o ser humano, a vida, a cultura e o saber.” (UFT, 2008). Além do objetivo, identificamos disciplinas que proporcionam aos estudantes o contato com as práticas sociais, como é o caso das disciplinas de *Saúde Geral do Adulto, Criança e da Mulher*, que buscam em suas práticas formas preventivas e diagnósticas dos principais agravos nestes grupos.

Outro exemplo é o curso de Educação do Campo, em atividade nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis. Esse curso é um grande avanço e diferencial para a UFT, haja vista seu objetivo principal, que visa: “Realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, às lutas sociais e com o campo brasileiro.” (UFT, 2013, p. 35). Este curso está estruturado em cinco eixos: 1. Sociedade, estado, movimento social e ciência; 2. Educação do Campo; 3. Saberes culturais e identidades; 4. Sistemas familiares de produção e campo; 5. Territorialidade e sustentabilidade. Além dos eixos, o curso possui uma modalidade de atuação pedagógica organizada em duas fases: tempo/universidade e tempo/comunidade.

Contudo, ainda há muito que fazer para atender as comunidades locais, por exemplo, falta um curso de Licenciatura Intercultural para as populações indígenas. Atualmente, os professores que atuam na Educação Básica deslocam-se para a Universidade Federal de Goiás para realizarem sua formação na Educação Superior.

Quanto ao acesso de estudantes na UFT, desde 2004, através da *Política de Ações Afirmativas*, registrou-se o ingresso nos cursos de graduação de 5% de estudantes indígenas, e em 2014, o ingresso de 5% de estudantes quilombolas. Com estes dados, somando-se o que estabelece a Lei nº. 12.711 de 2012, atualmente a UFT reserva 60% de suas vagas para as cotas raciais e sociais. No caso da Pós-Graduação, a partir de 2017, estão sendo reservadas até 50% das vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência.

Quando se fala em diminuir a desigualdade étnica, racial ou social no Brasil, logo entram para o debate os termos: inclusão, cotas e ação afirmativa. Nesse sentido, é comum o uso pelos organismos do Estado do termo políticas de inclusão para se referir ao sistema de cotas. Por isso, interpretaremos o que o professor Carvalho (2016) chama de inclusão. Para o autor, é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, de oportunidades, de riqueza e demais recursos de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle, para outro segmento vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro, e que se encontra em situação crônica de carência, de opressão, de desvantagem por violência e fragilidade, e que sofre opressão e desvantagem por violência, racismo ou discriminação. Já as cotas, segundo o autor, são uma forma concreta de partilha de poder, de benefícios e de bens. Ou seja, falar de cotas é falar de divisão de poder e de riqueza material e imaterial. No caso das ações afirmativas, é um nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas de inclusão dos negros como resultado do movimento pelos direitos civis, nos anos de 1960. Assim, funcionam como um conjunto de preferências atribuídas aos estudantes no momento da avaliação dos seus currículos e dos testes de ingresso no ensino superior. No caso do Brasil, as ações afirmativas seguem o modelo da Índia, em sua estrutura, muito parecido com o modelo concebido e teorizado por Bhimrao Ramji Ambedkar.

Segundo os dados disponibilizados no portal da UFT, os ingressantes pretos, pardos e indígenas e de escolas públicas, em 2017, pelo *Sistema de Seleção Unificada* (Sisu), são oriundos da Região Norte (Ver *Quadro 6*). Ainda, de acordo com os dados do perfil socioeconômico dos aprovados e matriculados na primeira chamada regular do processo seletivo, 77% foram ocupadas por estudantes que cursaram o Ensino Médio na rede pública, das 996 vagas para graduação da UFT. Além disso, 76% do total dos novos alunos se declararam pretos, pardos ou indígenas, conforme os dados dos ingressantes em 2017 (Ver *Quadro 7*).

Quadro 6 – Perfil dos novos alunos da UFT (Matriculados na primeira chamada regular do Sisu 2017).

Matriculados por Estado	Número	Porcentagem
Tocantins	424	43%
Goiás	129	13%
Maranhão	114	11%
Pará	83	8%
São Paulo	47	5%
Distrito Federal	35	4%
Bahia	31	3%
Minas Gerais	25	3%
Piauí	20	2%
Ceará	14	1%
Mato Grosso	11	1%
Rio de Janeiro	10	1%
Rio Grande do Sul	9	1%
Pernambuco	8	1%
Paraná	8	1%
Santa Catarina	5	1%
Paraíba	4	< 1%
Rio Grande do Norte	4	< 1%
Amazonas	3	< 1%
Mato Grosso do Sul	3	< 1%
Roraima	3	< 1%
Espírito Santo	2	< 1%
Alagoas	1	< 1%
Amapá	1	< 1%
Rondônia	1	< 1%
Sergipe	1	< 1%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela UFT, 2017

Quadro 7 – Matriculados por Etnia.

Etnia	Número	Porcentagem
Pardos	580	58%
Branco	231	23%

Pretos	158	16%
Indígenas	17	2%
Amarelos	10	1%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela UFT, 2017.

O acesso à universidade pela população indígena, em períodos anteriores às políticas afirmativas, era pouco possível, e pode-se dizer, distante da realidade em que vivem. De acordo com Luciano (2006), o fato de os índios, hoje, frequentarem as universidades, chama bastante atenção, por ser marcante no que concerne ao destaque e a desmistificação da ideia que afirma ser o índio um indivíduo fadado a permanecer na floresta, girando em torno das suas peculiaridades culturais, sem a capacidade de estarem, também, na cidade. Nesta mesma lógica, ideias iguais a estas, ainda estão contidas em livros didáticos.

Após ser dado o primeiro passo, ou seja, estar de fato matriculado na instituição de ensino superior, os índios passam a pertencer, pode-se assim dizer, a duas realidades distintas: o espaço acadêmico e a comunidade a que pertence. Devido às distâncias longas entre as universidades e as aldeias, os índios passam a ocupar os espaços acadêmicos, ou até mesmo, morar nas cidades em que os cursos são ofertados. Amaral (2010) considera que esse duplo pertencimento é elementar para manter os estudantes indígenas na universidade:

O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário. (AMARAL, 2010, p. 278)

Semelhante a todas as universidades públicas, a UFT possui uma comunidade bastante heterogênea quanto ao recorte de raça, etnia e condição social. Por isso, toda política de ensino, pesquisa e extensão deve partir das demandas dessa população, ou seja, pensar práticas onde os saberes sejam pontes e não espaços de *apartheid*, nas quais “[...] os territórios de solidariedade sejam também, uma expressão e um reflexo da extensão progressiva de diálogos entre ciência e saberes comuns, locais” (HISSA, 2010, p. 64). Nesse sentido, esses territórios de solidariedade seriam uma resposta às lógicas globais e às éticas hegemônicas, seriam territórios que estimulariam os desejos de transformação do mundo através, também, do diálogo entre a ciência e os saberes comuns.

Voltando à pergunta dessa investigação, na qual se questiona quais os diálogos entre o saber tradicional e científico na UFT, a partir das cotas, faço menção a Hissa (2010) que assegura que,

os diálogos pressupõem a troca de linguagens, discursos, teorias, métodos, fazeres, experiências, desde que sejam motivados por processos de tradução entre os universos que se põem em contato. Entre a ciência, representada pela sua pluralidade de disciplinas, e os saberes locais (pluralidade externa), em suas diversas manifestações, os diálogos favoreceriam um saber científico fundamentado na experiência, na própria existência da vida nos lugares, mas, também, um saber comum que se desenvolveria, se transformaria, com base no saber científico. (HISSA, 2010, p. 2)

Nesse sentido, sabe-se que a UFT apresenta muitos requisitos para que esse diálogo se concretize. Em diversos momentos desse texto, fica claro que o acesso e a inserção social têm crescido, apesar de ser, ainda, de forma compartimentada e estanque, conforme mostra algumas falas dos docentes, quando estes foram indagados sobre a existência de diálogo entre os saberes que os estudantes carregam e o saber científico:

Não, uma vez que seus saberes não são contemplados em nossas grades curriculares e programas acadêmicos. (Docente do Curso de Filosofia)

Pouco, pois estes diálogos são realizados nos poucos eventos que tratam das questões indígenas. (Docente do Curso de Teatro)

Pouquíssimo. Apenas em algumas disciplinas. Isso porque eles são silenciados em nosso mundo. (Docente do Curso de Geografia)

Não vejo esse diálogo, veja algumas iniciativas, de aproximações realizadas pelo GTI, mas que são pequenas e insuficiente diante das dificuldades apresentadas, pelos indígenas e pela própria condição da universidade (Docente do Curso de Serviço Social).

No curso de [...] há não, mas acredito que os dois lados devem oferecer conhecimento. Eles sentem vergonha de serem identificados como indígenas. E nós deveríamos insistir mais na transmissão dessas culturas. (Docente do Curso de Medicina Veterinária)

Tenho percebido um esforço, contudo pontuais e esporádicos, os/as estudantes têm inseridos mais a temática nos temas dos trabalhos de conclusão de curso. Em particular tenho tentando uma articulação não só com os/as discentes indígenas, mas também com os/as professores orientadores/as do programa (PIMI), contudo infelizmente devido ao descompasso do calendário e ao acúmulo de atividades esses diálogos não se realizam como gostaria, e nem na frequência necessária. Porém, pretendo dar seguimento na proposta no ano de 2018. (Docente do Curso de Serviço Social)

Nenhum. No meu caso, como disse anteriormente, conheço muito pouco dessas culturas. Nunca as estudei formalmente e possuo dificuldades em estabelecer diálogo (principalmente informal) com os estudantes indígenas, que me parecem muito tímidos. Tenho imensa curiosidade no assunto e gostaria de pesquisá-lo, porém não há no Curso de Arquitetura e Urbanismo pessoal com esse tipo de formação para conformarmos pesquisas consistentes. Gostaria, em futuro próximo, de participar de grupos de pesquisa na UFT que estudam o tema. (Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo)

Não vejo esse diálogo, veja algumas iniciativas, de aproximações realizadas pelo GTI, mas que são pequenas e insuficiente diante das dificuldades apresentadas pelos indígenas e pela própria condição da universidade. (Docente do Curso de História)

Neste contexto, outro ponto ainda nevrálgico na UFT está relacionado à permanência dos estudantes, e nesse caso, dos estudantes indígenas. Tanto os docentes, quanto os estudantes participantes da pesquisa mostraram que necessitam de ações mais concretas e estruturadas na UFT, que garantam a permanência com o sucesso esperado. Tais ações, neste sentido, devem abranger desde o acolhimento dos estudantes, à formação continuada para os docentes, para que possam ampliar o olhar e a compreensão sobre os povos indígenas que estão na UFT. Também, busca-se desenvolver o combate ao preconceito e a discriminação. Dos 35 professores que atuam como coordenadores do *Programa Institucional de Monitoria Indígena*, 20 responderam aos questionamentos feitos através de um questionário.

Quando indagados sobre como a UFT poderia auxiliá-los na condução da diversidade de povos na sala de aula, a maioria afirmou a necessidade de formação continuada sobre os povos tradicionais e suas culturas.

A UFT poderia disponibilizar um curso (EAD) com instruções básicas para os professores em geral e para os coordenadores de monitoria indígena em particular para compreensão das especificidades desses povos. (Docente do Curso de Jornalismo)

Formações/cursos de linguagens, contextualizações histórias e atuais acerca das comunidades atendidas pela instituição; Vivências nas comunidades indígenas; Diálogos com as lideranças para identificar as expectativas da comunidade em relação a formações de seus/suas acadêmicas. Em relação aos discentes as atividades deveriam ser referentes a uma formação complementar acerca da realidade e normatizações acadêmicas, como: curso de escrita em português padrão e noções básicas em tecnologias (informática e usos de recursos didáticos). (Docente do Curso Geografia)

Qualificação contínua de professores sobre a diversidade da cultura indígena; Visitas às aldeias das principais etnias presentes na UFT. (Docente do Curso de Enfermagem)

Promover estratégias que busquem implementar e criar um plano pedagógico de avaliação que leve em consideração as subjetividades e características peculiares dos povos indígenas. (Docente do Curso de Educação do Campo)

Criar eventos culturais e acadêmicos que promovam maior proximidade entre estudantes indígenas e professores e demais estudantes e servidores. (Docente do Curso de Engenharia Florestal)

Fomentar ambientes para discutir entre os professores a real situação destes grupos (Docente do Curso de Cooperativismo)

A criação de mecanismos de formação permanentes para que essas populações tenham uma formação continuada em “Língua Portuguesa, “Leitura Dramática” e “Uso de Tecnologias”, junto com políticas de combate ao racismo e discriminação por parte de cada Campus. (Docente do Curso de Biologia)

A UFT deveria promover mesa-redondas sobre a cultura, costume dos indígenas, desta forma seria possível desenvolver um perfil do aluno e por consequência organizar ações que facilitem o contato dos professores com eles. (Docente do Curso de Medicina Veterinária)

Divulgação do universo indígena e a necessidade de aceitar as diferenças e tentar ajudá-los. (Docente do Curso de Elétrica)

Potencializar a discussão sobre diversidade dentro da Universidade. Promover, a partir dos cursos que recebem os alunos, formação pedagógica, nos diversos campi, sobre os povos indígenas do Tocantins – e se possível de outros Estados do país. (Docente do Curso de História)

Reuniões de sensibilização evidenciando as especificidades da cultura, o conhecimento trará posturas diferenciadas. (Docente do Curso de Engenharia Civil)

O interesse dos docentes pela formação continuada sobre a temática indígena é salutar, neste sentido, à medida que apresentam à UFT uma demanda, é urgente que esta deva sair dos discursos para a prática. No entanto, é preocupante saber que essa Instituição, com 14 anos de implementação das cotas, não tenha uma política de formação de docentes balizada e ancorada na diversidade, na interculturalidade e na ecologia de saberes. A fala de um dos docentes, interlocutores, coaduna com essa afirmação.

A universidade é eurocêntrica, privilegia uma linguagem intelectual que não é dos diversos grupos indígenas e não soube até agora – o que parece começar a mudar com essa iniciativa – a criar uma PLUiversidade, epistêmica e pedagógica. Experiências exitosas existem em vários países latino-americanos. (Docente do Curso de História).

Corroborando com o pensamento de uma universidade pluriversa e interepistêmica, defendemos, nessa investigação, que as forças externas advindas dos grupos excluídos possam reivindicar uma universidade plural, na qual também devam ser protagonistas, pois, já não há espaço para o faz de conta e para a legitimação do pensamento colonizador, eurocêntrico e antidemocrático.

Ademais, a disposição da estrutura e do funcionamento da universidade moderna, ocidental, direciona para um caráter monoepistêmico e monodisciplinar. Por isso, segundo Carvalho (2010), é necessário estabelecer um diálogo interepistêmico e intercultural com o paradigma civilizatório dos saberes. Ou seja, é necessário que, a partir da valorização intercultural, se estabeleça um diálogo horizontal, por intermédio dos saberes expressos a partir das comunidades quilombolas, das camponesas, dos povos da floresta (ribeirinho, extrativista), dos ciganos e de todos os grupos que dominam saberes de alta relevância histórico-social.

Nesse sentido, não há dúvidas que a universidade pública contemporânea tenha um público bastante diverso, seja por ter mudado a sua visão de mundo, seja pela obrigatoriedade de cumprir com as legislações de inclusão e de equidade. Por isso, apresenta-se para as universidades um grande desafio, que reivindica a reformulação dos modos de produção do conhecimento e de suas práticas pedagógicas.

De forma análoga, a produção discursiva de intelectuais e líderes indígenas cresce a cada dia, dentro e fora da universidade. Essa produção demonstra, para o campo educativo, a necessidade de se pensar os sujeitos e suas comunidades em vínculos de interação, de maneira inexorável, pois, ser uma pessoa indígena é estar em inter-relação com uma multiplicidade de sujeitos e objetos. Ao mesmo tempo em que, ser uma pessoa indígena, engloba processos complexos de hibridização.

Ainda, nessa linha de pensamento, esse movimento de produção acadêmica enfatiza o conceito de território – como espaço que convoca ordens naturais e humanas –, situação que não podem ficar de fora da reflexão da educação. Assim, ações voltadas para localizar o território como espaço emocional para os povos indígenas, integram-se às lutas por reconhecimento de seus direitos.

No entanto, percebe-se que a forma impositiva, monolítica e racista de se formular e de propor escolaridade para os povos indígenas, não permitem o avanço das práticas de interculturalidade, das quais tanto falamos na atualidade.

2.3 A permanência dos estudantes indígenas na UFT: algumas considerações

O sucesso da permanência dos estudantes indígenas em qualquer instituição de educação formal é um dos maiores desafios, pois envolve processos pessoais, administrativos, pedagógicos e de relação de poder praticados dentro da instituição.

Mediante isso, cabe às instituições criarem políticas para o sucesso da permanência destes estudantes, bem como, garantir os mesmos direitos a uma educação inclusiva, equânime e de qualidade para todos os estudantes que nela ingressam.

Na UFT, as discussões sobre a permanência dos estudantes foram iniciadas juntamente com as discussões sobre o processo de ingresso, apesar da resolução tratar, apenas, do ingresso através do sistema de cotas. Conforme o relato de Carvalho (2010), o Núcleo de Assuntos Estudantis Indígena (NEAI), foi criado em 2003, com o objetivo de ser um espaço na UFT para criar metodologias para garantir a permanência dos estudantes indígenas. Segundo relatório da Comissão de Promoção de Políticas de Igualdade Racial na UFT, coube ao Núcleo dar soluções para que seja garantida a

[...] permanência. O NEAI se propõe a visitar as áreas indígenas do Estado do Tocantins para realização de um teste vocacional nas aldeias; investir em cursos pré-vestibular com o auxílio de professores e alunos da UFT; elaboração de projetos que visam à solicitação de bolsas de estudos para universitários indígenas a ser enviado às agências estrangeiras que investem nessa área [...] (UFT, 2004, p. 6)

Analisando essa afirmação, faço os mesmos questionamentos de Carvalho (2010). Seria adequado atribuir a um núcleo de pesquisa a responsabilidade para com a manutenção desses estudantes? O NEAI teria condições de garantir a permanência dos ingressantes? Quanto a isso, faço outro questionamento: Não seria papel da Gestão da Universidade criar diretrizes políticas aprovadas nos conselhos superiores, nas quais fossem garantidas a participação e o compromisso de todos os envolvidos academicamente com a instituição UFT?

Em outros momentos, na implantação das cotas na UFT, foi discutido sobre a permanência dos estudantes indígenas, por exemplo, durante o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (Forgrad), realizado em 2007, no qual os principais dados apresentados foram: falta de domínio da língua portuguesa; diferenças culturais; baixo nível educacional dos indígenas aldeados; discriminação por parte de colegas; dependência de bolsas de estudo; ausência de moradia e alimentação; envolvimento com drogas e outras questões, acompanhamento psicopedagógico; conscientização dos professores e alunos sobre a cultura

indígena/pluralidade cultural; viabilização de bolsas específicas visando a sua permanência nos cursos; construção da Casa do Estudante Indígena em todas as localidades em que há campus da UFT; oferta de cursos específicos para indígenas, tais como: cursos de extensão, cursinho pré-vestibular, cursos de especialização, dentre outros.

Comparando com as demandas dos estudantes indígenas reivindicadas durante o *II Seminário Desafios Indígenas*, realizado em 2017, verifica que, após dez anos, foram apresentadas as mesmas demandas/reivindicações, a saber: ingresso próprio; políticas exclusivas de pesquisa e extensão; melhoria da interação entre os estudantes e os professores; melhoria do ensino e aprendizagem; acompanhamento pedagógico e interação dos saberes indígena e acadêmico. Nesse sentido, outro questionamento se faz pertinente: por que essas discussões não tiveram continuidade e por que, novamente, estamos iniciando o debate sobre a permanência dos estudantes indígenas, depois de 14 anos de implantação da garantia das vagas/cotas?

Nesse sentido, ao analisar as reivindicações apresentadas pelos estudantes, nos anos de 2007 e 2017, nota-se que pouco foi feito para a inclusão dos estudantes na UFT. Num diálogo informal com um estudante indígena, dentre os vários que temos rotineiramente, ele afirmou que o sistema de cotas na UFT, cuja função histórica é de incluir e reparar, acaba por excluir o estudante, quando este chega dentro da universidade. Essa fala chamou minha atenção, e por isso, o indaguei sobre o porquê ele afirmava de forma tão contundente. Ele disse: “*professora, eu sou prova disso, sinto como se eu fosse um intruso, pois a universidade não é para nós. Estamos inclusive adoecendo psicologicamente, porque a pressão interna e externa é muito grande*”.

Esse depoimento traz à tona o debate sobre inclusão *versus* exclusão, sobre justiça social *versus* injustiça. Debate que apresenta situações antagônicas e complementares, à medida que são colocadas na dualidade. No entanto, dependendo da condução da política de ação afirmativa, pode gerar uma dupla exclusão, ou seja, uma exclusão carregada de estereótipos. Esse tipo exclusão traz consequências graves para o indivíduo, pois sua prática é legitimada pela instituição, por exemplo, quando a responsabilidade do fracasso de aprendizagem é colocada no estudante “cotista”.

Portanto, mesmo com todos os desafios que ora se apresentam à UFT, no que diz respeito à permanência dos estudantes indígenas, ainda assim, coaduno com a ideia de que, só a partir das Ações Afirmativas é que será questionada a exclusividade da meritocracia como valor acadêmico, pois ao redistribuir as vagas universitárias de forma distinta, elas também criarão um desvio no *habitus* (BOURDIEU, 1996) à medida que passarão a exigir da máquina

burocrática e da cultura acadêmica, movimentos em distintas velocidades e direções. Tais políticas têm o potencial de incutir embriões de mudanças sólidas nas instituições universitárias.

3 METODOLOGIA

Seguem, neste capítulo, os materiais e os métodos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados, o tipo de pesquisa, a classificação e a natureza do estudo desenvolvido. Em seguida, são descritas as etapas do processo de coleta de dados realizado junto aos estudantes indígenas e docentes da UFT. Neste capítulo, também, são descritos o cenário e os sujeitos da pesquisa. Por fim, é apresentado o método utilizado para o processo de análise dos dados, e a consequente elaboração dos resultados encontrados.

3.1 Tipos de pesquisa

Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para as indagações propostas. Vendo por um prisma mais filosófico, Minayo, Deslandes e Gomes (1993) consideram a pesquisa como:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1993, p. 23)

Neste sentido, Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.” Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, constituindo-se em um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Assim, o ato da pesquisa é um conjunto de ações propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem as informações para solucioná-lo.

Para enfrentar a tarefa a que nos propomos nesta pesquisa, optamos por um recorte metodológico qualitativo, tendo por apoio a etnografia – estilo de pesquisa centrado na descrição de pessoas, situações e acontecimentos. Esta opção nos pareceu a mais adequada ao considerarmos os objetivos propostos, visto que, no contexto investigativo, contribui para captar a visão de mundo e a construção de trajetórias (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ressalta-se que a pesquisa de campo é um processo sistemático de investigação e de construção de conhecimento, cuja motivação busca gerar novos conhecimentos e respostas para vários questionamentos, incluindo a busca de soluções para problemas já existentes. Segundo (TARTUCE, 2008, p. 14): “Pesquisa é o processo de desenvolvimento do método científico, seu objetivo é descobrir respostas mediante o uso de procedimentos científicos. De maneira bem simples é procurar resposta para indagações propostas.” A escolha por esse tipo de pesquisa foi feita com o objetivo de explorar o conhecimento relacionado ao tema.

Assim, o tipo de pesquisa escolhido para a condução desta investigação foi a pesquisa-ação, com o uso da técnica da escuta sensível. A utilização da pesquisa-ação como metodologia de trabalho requer do pesquisador um envolvimento efetivo com os sujeitos que compõem o objeto a ser investigado. Nesta lógica, a pesquisa-ação requer por parte do pesquisador, uma postura autônoma, ao mesmo tempo em que seu trabalho implica uma ação de condução ao reconhecimento de sua parte fundamental na vida afetiva, e no imaginário de cada indivíduo do grupo. É nessa perspectiva que Barbier (2002) afirma que:

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de

técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2002, p. 59)

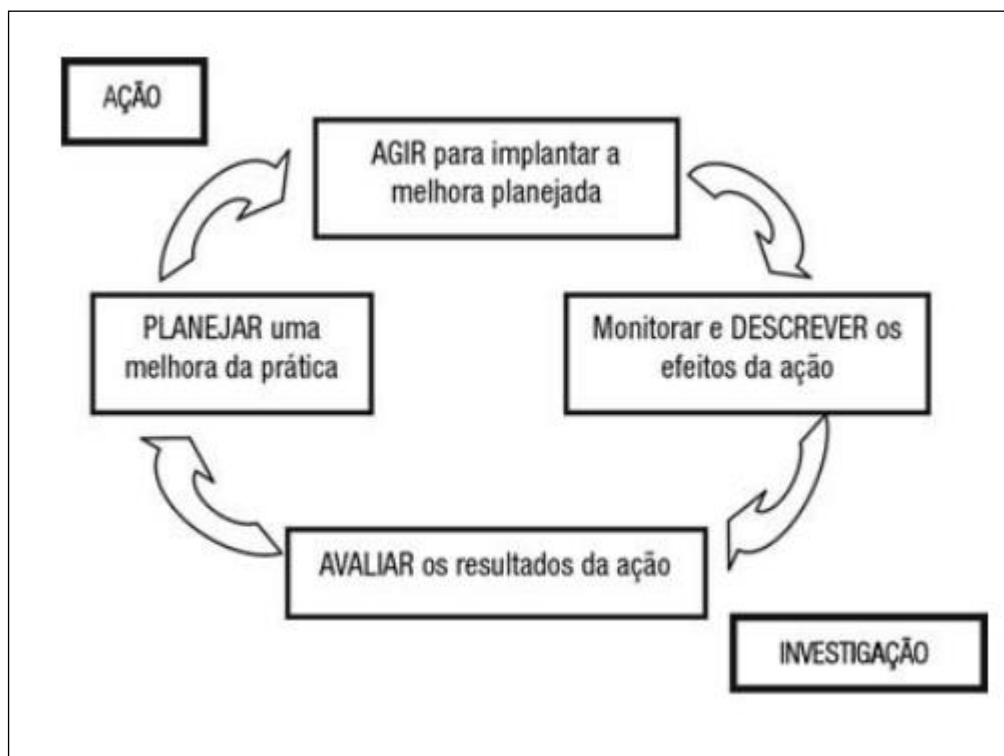
A pesquisa-ação se configura como uma metodologia bastante utilizada no campo educacional, tendo em vista que possui um caráter participativo e democrático. Sua característica indica a interação entre especialistas e práticas, processo que possibilita uma visão real dos resultados trazidos por determinado método. No âmbito educacional, esse tipo de pesquisa é realizado com a interação entre professor e estudantes, contribuindo para processos de reflexão crítica e, conseqüentemente, o desenvolvimento de condições para ações e transformações dentro do ambiente escolar (FOGAÇA, 2010). Sobre as contribuições promovidas pela pesquisa-ação Tripp (2005), disserta:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes. (TRIPP, 2005, p. 445)

Assim, a pesquisa-ação pode ser enquadrada como uma pesquisa aplicada, já que seus resultados visam a transformação de uma realidade. No caso desta pesquisa, o objetivo é contribuir para a transformação da relação de saberes indígenas e da UFT.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é desenvolvida em quatro fases: planejar, agir, descrever e avaliar, seguindo um ciclo, conforme apresenta a *Figura 11*:

Figura 11 – Ciclo básico da pesquisa-ação.



Fonte: Tripp (2005).

Dessa forma, nesta pesquisa, este ciclo foi seguido com o intuito de obter resultados significativos. Nessa perspectiva, em relação à autonomia do pesquisador e à singularidade da pesquisa, o autor deixa claro que:

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. (BARBIER, 2002, p. 19).

Além disso, na perspectiva da escuta sensível, foi possível uma aproximação, sem julgamento, dos interlocutores – estudantes indígenas e docentes – que atuam diretamente com o grupo. A escuta sensível é a sensibilidade de captar o que não foi dito, mas que pôde ser compreendido, ou seja, percebido através da sensibilidade do ouvinte. Ouvinte, nesta perspectiva, é o sujeito que busca captar e sentir as diversas formas de expressões de outros sujeitos, para que, possa compreender essas expressões em sua totalidade (CECCIM, 1997, p. 31 *apud* FONTES, 2005, p. 123).

3.2 Classificação e natureza da pesquisa

A pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória de natureza qualitativa. De acordo com Gil (1999), a pesquisa exploratória objetiva a familiarização do pesquisador com um assunto ainda pouco conhecido. O autor destaca que, assim como qualquer pesquisa, se faz necessário que, anteriormente, seja desenvolvido um estudo bibliográfico sobre o assunto tratado, mesmo que haja poucas referências disponíveis, pois seu intuito é verificar em que posicionamento o tema tratado se encontra, explorando os resultados que já foram verificados.

Neste processo, a partir da exploração do tema abordado, descreve-se o que foi observado na pesquisa, procedimento que a caracteriza como descritiva. Conforme define Gil (1999), esse tipo de pesquisa é responsável pela descrição de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987), busca-se analisar o significado dos dados, percebendo o fenômeno dentro do seu contexto. Assim, ressalta-se que esse tipo de pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, e ao pesquisador, cabe assumir a posição de principal instrumento. Sobre a caracterização da pesquisa qualitativa, Triviños (1987) explica tratar-se de:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.). (TRIVIÑOS, 1987, p. 132)

Desse modo, a natureza qualitativa adotada, nesta pesquisa, permitiu uma análise sobre as vivências de estudantes indígenas e docentes da UFT em relação à troca de saberes.

3.3 Interlocutores

Um grupo composto por estudantes indígenas e docentes da Universidade Federal do Tocantins foram os interlocutores da pesquisa (Ver *Quadro 8*). O local da pesquisa foi o Campus de Palmas. A escolha do local e dos interlocutores da investigação deu-se em virtude ser este o Campus com maior número de estudantes indígenas em deslocamento para Palmas, devido à proximidade com as aldeias em que residem. Além disso, a universidade é considerada um importante espaço na construção do sentido, dos saberes, da aprendizagem e

da maneira como foram tomadas as decisões em cada momento importante da orientação escolar e profissional dos interessados (COULON, 1995).

Quadro 8 – Colaboradores da pesquisa.

Categoria	Curso	Etnia
Estudante	Nutrição	Xerente
	Nutrição	Aticum
	Nutrição	Xerente
	Nutrição	Krahô - Canela
	Medicina	Pakararu
	Medicina	Karajá
	Direito	Xerente
	Medicina	Aticum
	Direito	Guarani
	Engenharia Civil	Pankará
	Engenharia Civil	Javaé
	Engenharia Civil	Guajajara
	Engenharia Elétrica	Aticum
	Engenharia Elétrica	Aticum
	Engenharia Elétrica	Xerente
	Ciências Contábeis	Karajá Xambioá
	Ciências Contábeis	Xerente
	Administração	Xerente
	Administração	Krahô- Canela
	Ciência da Computação	Aticum
Docente	Serviço Social	
	Zootecnia	
	Gestão de Cooperativas	
	Pedagogia	
	Educação do Campo	

	Biologia
	Medicina Veterinária
	Biologia
	Jornalismo
	Filosofia
	Geografia
	Arquitetura e Urbanismo
	História
	Enfermagem
	Engenharia elétrica
	Engenharia florestal
	Engenharia Civil
	Medicina

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Por outro lado, entendemos que as universidades, não só, podem deixar de serem espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas, ao contrário, podem constituir-se em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. Neste sentido, o acesso ao ensino superior pode servir como ferramenta para superar as tentativas/tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador, visando, assim, incentivar processos de autonomia regional e políticas de sustentabilidade dos povos indígenas.

Os interlocutores da investigação compuseram uma amostra aleatória – intencional e significativa –, a fim de garantir o critério pré-estabelecido, qual seja, o de serem: estudantes e docentes que participam do *Programa Institucional de Monitoria Indígena*¹⁹ (PIMI). No caso dos docentes, foi encaminhado para o correio eletrônico de todos os docentes que atuam no programa, sendo um total de trinta e três, mas participaram da investigação apenas vinte docentes, conforme apresentado no *Quadro 8*. Na sequência, foi realizado um momento com a equipe gestora da UFT, no qual foram apresentados os dados estatísticos de evasão, de coeficiente por curso, do número real de estudantes indígenas, além de depoimentos onde os

¹⁹ Este programa, contempla atividades de caráter didático-pedagógico, desenvolvidas pelos alunos da graduação e orientadas por professores, que contribuem para a formação acadêmica do estudante.

estudantes alegaram sofrer preconceito e discriminação na UFT, entre outros tópicos. O objetivo dessa reunião foi sensibilizar a equipe gestora para que possam ter um olhar e atitudes sensíveis para a diferença e a diversidade presentes na UFT.

3.4 Coleta de dados

Esta investigação contemplou a pesquisa teórica, a partir dos escritos de autores que trabalham com os principais conceitos e categorias do objeto de estudo. Assim, a pesquisa de campo foi realizada da seguinte forma: aplicação de questionário com perguntas abertas a estudantes e docentes; e Grupo Focal com os estudantes indígenas extraídos da amostra aleatória intencional (descrita no tópico anterior); e diário de campo com as impressões dos participantes da pesquisa, através dos relatos dos eventos dos quais participaram. Neste movimento da pesquisa-ação, participaram a equipe da macroestrutura da Universidade, em reunião provocada pela pesquisadora.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. O questionário é, geralmente, elaborado pelo pesquisador, que o envia ao informante, seja por correio, fax, Internet ou por portador. Este, depois de preenchido, é devolvido pelo pesquisado, adotando o mesmo procedimento. No caso desta pesquisa, os questionários foram entregues e recebidos pessoalmente.

O Grupo Focal é constituído por um conjunto de pessoas, escolhidas e reunidas pelo pesquisador, com o intuito de discutir e comentar o assunto em questão, a partir das experiências pessoais de cada indivíduo que participa da pesquisa. De acordo com Caplan (1990, p. 528) os grupos focais são “[...] pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas.”.

Para a coleta dos dados, os estudantes indígenas foram convidados a participarem da pesquisa-ação através da técnica de grupo focal. No total, participaram vinte estudantes, sendo 10 oriundos do período matutino e 10 oriundos do período vespertino. Iniciamos o debate, a partir de um vídeo realizado pelos estudantes indígenas da Universidade de Brasília, cujo título é: “Eu sou indígena e estudo na UNB”. Em seguida, fizemos um debate sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes de Brasília, ressaltando que a maioria são as mesmas vivenciadas pelos estudantes indígenas da UFT. Nesse debate, os participantes mostraram como estão insatisfeitos com alguns obstáculos vivenciados em sua trajetória acadêmica. Nesse momento, nos chamou atenção o descrédito dos estudantes quanto a

elaboração de qualquer política de permanência na UFT, pois segundo os entrevistados, muito trabalho foi iniciado e com várias promessas ainda não concluídas.

Na condução do diálogo, entregamos para cada participante uma folha de papel A3, um lápis e uma folha orientando para que um boneco fosse desenhado, e que a partir do desenho, eles respondessem as seguintes afirmações: 1. Da cabeça do boneco sai um balão com três ideias que vêm à mente quando se pensa na UFT; 2. Da boca sai um balão do lado direito com algo que foi falado na universidade e que ficou marcado; 3. Do lado esquerdo da boca sai outro balão com algo que não disse, mas que precisa dizer ou ainda quer dizer na universidade; 4. Do coração sai uma flecha com três paixões que não vão morrer; 5. Da mão direita três coisas que gostaria de levar para a universidade; 6. Do pé direito, escrever os objetivos a serem alcançados na Universidade; Do pé esquerdo sai uma seta com os passos a serem dados para se alcançar os objetivos. Logo após a realização desta atividade, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre a permanência e o diálogo de saberes (Ver exemplos no *Apêndice E*).

Neste processo, o diário de campo foi utilizado com o intuito de anotar todas as observações, de forma aprofundada, isso foi possível nos momentos com os estudantes indígenas no Grupo de Trabalho Indígena, nos eventos realizados, e nos encontros com a Equipe Gestora da UFT. Posteriormente, estas observações anotadas foram transformadas em relatos ampliados, englobando aspectos descritivos, reflexivos e comentários pessoais, com o maior número possível de detalhes sobre as atividades e situações abordadas, conforme descrito no APÊNDICE B.

3.5 Análise dos dados

Para a análise dos resultados foi escolhido o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2010). A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um aspecto mais amplo da teoria da comunicação, e tem como ponto de partida a mensagem.

Através desse método, foram utilizadas algumas formas de registro dos dados coletados, como, por exemplo, “palavras”, “tema”, “personagem” ou “item”. As formas de registro mais comumente utilizadas em pesquisas são a “palavra” e o “tema”. Esta última inclui a asserção do sujeito pesquisado sobre determinado assunto.

Consideramos que, necessariamente, toda mensagem expressa um significado e um sentido que não pode ser considerado um ato isolado. Nesta lógica, a mensagem é discutida

considerando a complexidade de sua manifestação, envolvendo a interação entre interlocutor, locutor e o contexto social de sua produção. Neste tipo de análise, as condições históricas e sociais são mutáveis, influenciando crenças, conceitos e representações sociais elaboradas, e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2003).

[...] os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (VARLOTTA, 2002 *apud* FRANCO, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção social, e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais nas relações estabelecidas entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2003).

Ainda, segundo Bardin (2010), as diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três pontos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados através da inferência e a interpretação.

Na pré-análise, tem-se a organização do material a ser analisado, fazendo-se a leitura flutuante, a qual consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados. Em seguida, procede-se com a escolha dos documentos, com a demarcação do que será analisado, para que possam ser formuladas as hipóteses e os objetivos do estudo. Por fim, fechando a etapa da pré-análise, referenciam-se os índices e elaboram-se os indicadores, por meio de recortes de textos nos documentos de análise. Esta pesquisa seguiu essas orientações das etapas para classificar os seus resultados.

Assim, na pré-análise realizada para este trabalho, optou-se por livros e artigos que auxiliassem no embasamento conceitual por meio da leitura flutuante dos mesmos, demarcando os textos que contribuiriam para este estudo, e descartando aqueles que foram considerados desnecessários. Em seguida, os objetivos foram verificados, para que fossem referenciados os índices e a consequente elaboração dos indicadores.

A exploração do material, correspondente a segunda fase da análise de conteúdo, conforme Bardin (2010), consiste em definir as categorias de estudo e identificar as unidades de registro, ou seja, considerar qual será a unidade base. Trata-se de uma das etapas mais importantes da análise de conteúdo, visto que consiste na submissão do material coletado a um estudo aprofundado, o qual foi orientado pelos objetivos da pesquisa.

Na terceira fase da análise de conteúdo, correspondente ao tratamento dos resultados, à inferência e a interpretação, ocorre à condensação e o destaque das informações necessárias para análise, configurando-se o momento de realizar uma análise crítica e reflexiva do estudo (BARDIN, 2006). Assim, por meio da análise de conteúdo, desenvolveu-se este trabalho, utilizando de material teórico e prático para que os objetivos deste estudo fossem verificados e alcançados.

Ressalta-se que após a realização e transcrição do conteúdo, o material coletado foi organizado, com a finalidade de ordenar as falas dos sujeitos, a partir das mesmas evocações temáticas realizadas na entrevista. Esse procedimento é definido por Spink (2000) como mapa de associação de ideias, que consiste na criação de uma tabela com tantas colunas quantas forem às categorias de análise. A fala dos/das entrevistados/entrevistadas é transposta em sua totalidade para as colunas, respeitando a ordem da fala original. No princípio, as categorias definidas são gerais, de natureza temática, refletindo, principalmente, os objetivos da pesquisa e sua dimensão teórica.

À medida que o processo de análise avança, as categorias são revistas, gerando novas categorias que visam integrar os conteúdos evidenciados, ora considerados pelo pesquisador sendo mais significativos para os objetivos centrais da investigação. Após a organização do material, procedemos, inicialmente, com a leitura flutuante, a qual nos permitiu um primeiro contato com o material, reconhecendo, a partir das primeiras buscas, as primeiras impressões e inferências a partir do referencial teórico que suporta a pesquisa.

4 DIÁLOGO ENTRE SABERES: O QUE DIZEM OS DADOS

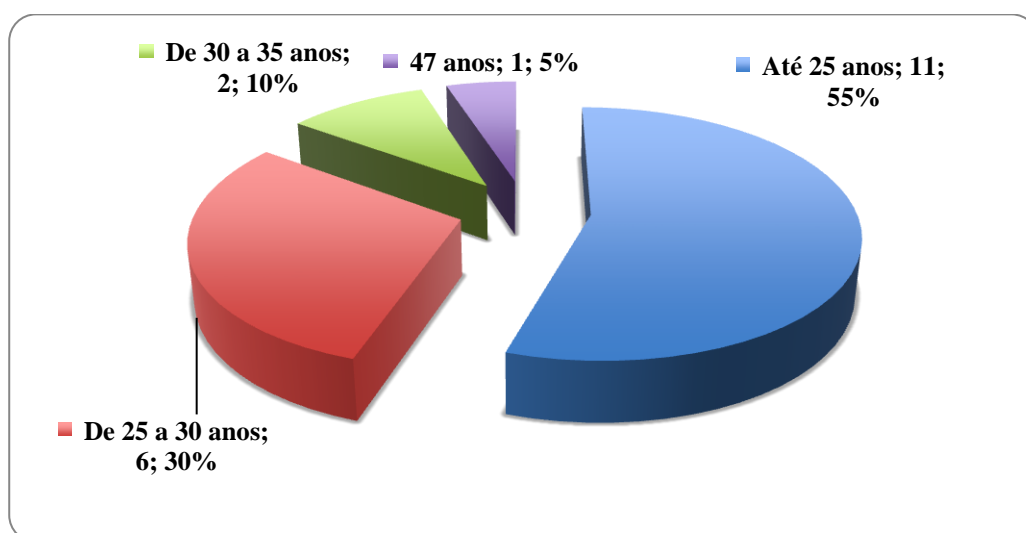
Neste capítulo é apresentada a pesquisa-ação realizada na UFT, desenvolvida com o objetivo de promover um diálogo entre os saberes indígenas e os saberes científicos na academia. Também, buscou-se discorrer sobre os desafios, as relações e os contrassensos para que haja esse diálogo. Para tanto, o capítulo apresenta as três categorias temáticas, destacando as considerações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes indígenas da UFT, participantes desta pesquisa. Em seguida, são apresentadas as percepções sobre os discursos dos estudantes indígenas e dos docentes sobre os saberes científicos, e a interlocução de

saberes na universidade. E, por fim, são tecidas algumas considerações, e contribuições, a partir das nossas compreensões e considerações relativas ao conhecimento possível à universidade.

4.1 Considerações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes indígenas da UFT

Nesta etapa, é apresentado o perfil socioeconômico dos estudantes indígenas da UFT que participaram desta pesquisa. Inicialmente, são apresentados os resultados por sua faixa etária, conforme demonstra o *Gráfico 1*:

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes indígenas por faixa etária.

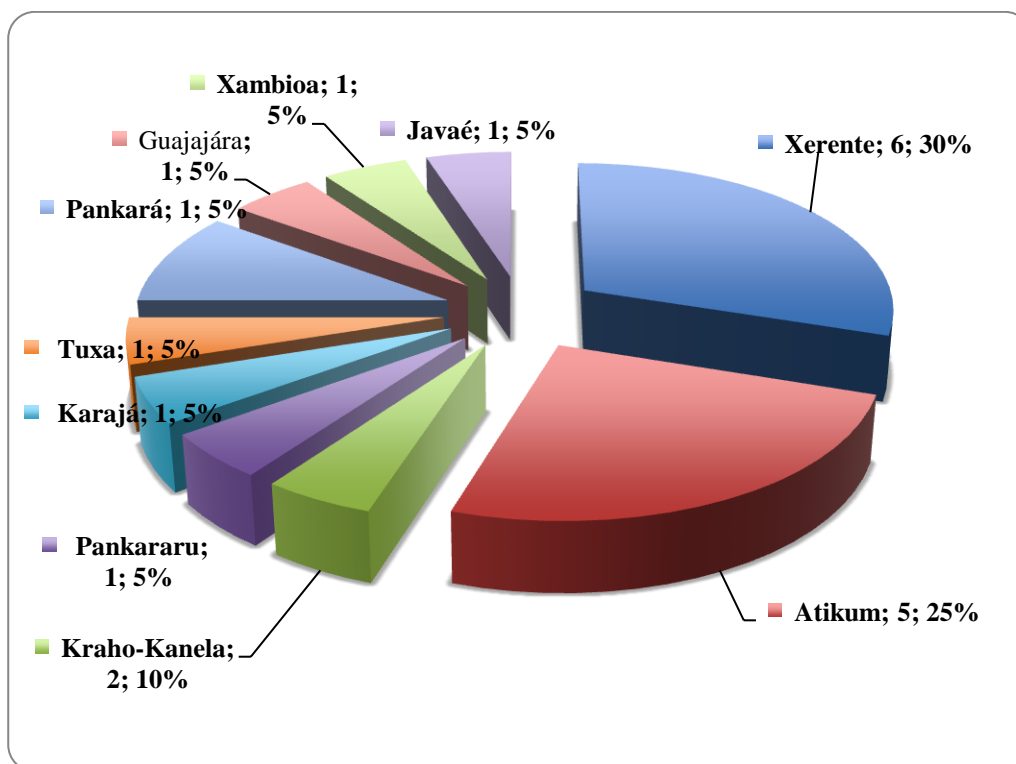


Fonte: Dados primários da pesquisa.

Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes indígenas da UFT, os dados mostraram tratar-se de um público jovem, cuja a maior parte tem idade de até 25 anos (55%) e de 25 a 30 anos (30%), destacando-se 10% com idade entre 30 e 35 anos e 5% com idade de 47 anos.

A etnia dos estudantes também foi verificada, identificando-se que 30% dos estudantes são pertencentes ao povo Xerente; 25% ao povo Atikum e os demais se subdividem entre: Kraho-Kanela (10%); Pankararu (5%); Karajá (5%); Tuxa (5%); Pankará (5%); Guajajara (5%); Xambioá (5%) e Javaé (5%), conforme os resultados apresentados no Gráfico 2.

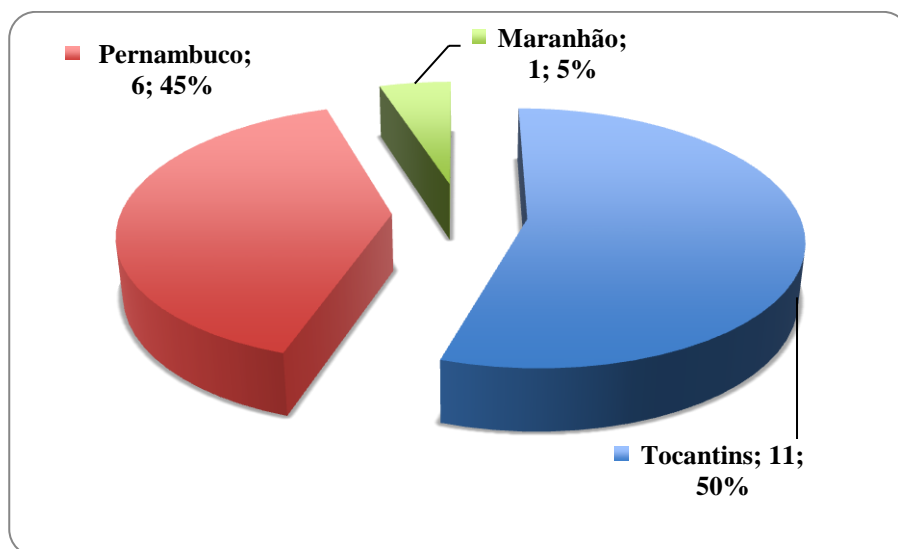
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes indígenas por etnia.



Fonte: Dados primários da pesquisa.

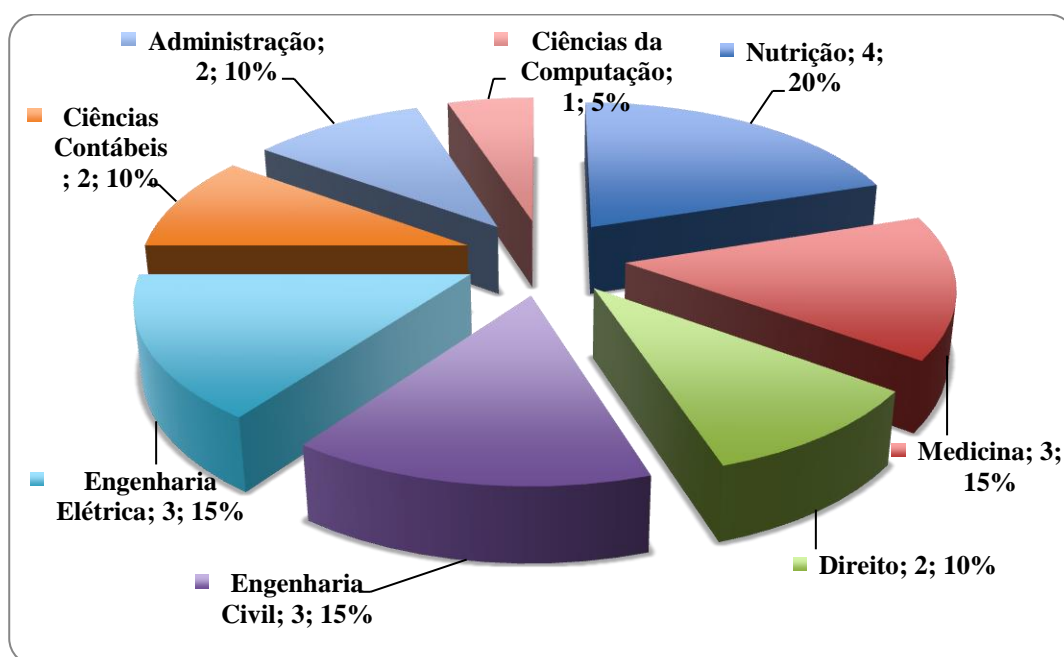
Como se pode verificar, nas etnias identificadas nem todos os estudantes indígenas da UFT são de origem do Estado do Tocantins. Os Estados de origem dos estudantes indígenas estão apresentados no *Gráfico 3*. Neste, os dados indicaram que os indígenas que são do próprio estado do Tocantins correspondem a 50% e os que são de Pernambuco, correspondem a 45%, com um percentual menor do Maranhão, que corresponde a 5% de estudantes matriculados. A partir desses resultados, foi possível verificar que os indígenas de outros Estados vêm para a UFT pela recepção dada aos povos indígenas, através do sistema de cotas. Os dados indicaram que os indígenas estão matriculados em diversos cursos da UFT, havendo mais concorrência nas áreas de Engenharia Elétrica, Medicina, Nutrição e Engenharia Civil, conforme os dados apresentados no *Gráfico 4*.

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes indígenas por Estado de origem.



Fonte: Dados primários da pesquisa.

Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes indígenas por Curso.

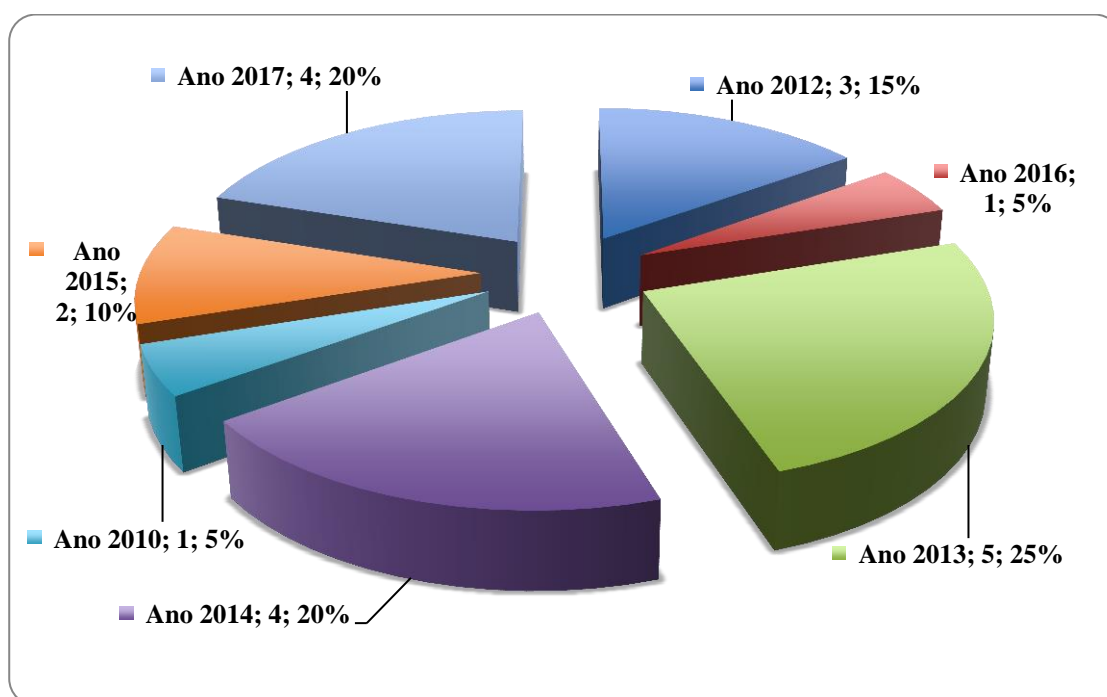


Fonte: Dados primários da pesquisa.

Conforme demonstra o *Gráfico 4*, a pesquisa possui representantes de diferentes áreas, podendo-se dizer, portanto, que os resultados encontrados, refletem uma percepção mais generalizada, tanto por envolver indígenas de diferentes etnias, quanto pela diversidade dos cursos identificados.

Quanto ao ano de ingresso dos estudantes indígenas na UFT, também foi verificado que participaram da pesquisa estudantes veteranos e calouros, conforme indicado no *Gráfico 5*.

Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes indígenas por ano de ingresso.



Fonte: Dados primários da pesquisa.

No que se refere ao ano de ingresso, pode-se constatar que está bem distribuído, verificando-se que os participantes da pesquisa estão distribuídos entre veteranos – desde 2010 –, até os novatos ingressantes, no ano de 2017. Neste quesito, é importante mencionar que todos os estudantes ingressaram pelo sistema de cotas da Universidade, e da mesma forma, todos participam do *Programa de Bolsa Permanência* do MEC.²⁰ Nesta análise, pode-se observar que somente dois estudantes indígenas são participantes de projetos de extensão sobre os temas de fitoterapia, etnobotânica e saberes tradicional, além dos cursos na área contábil e gestão familiar.

²⁰ A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu valor, estabelecido pelo Ministério da Educação, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 900,00 (novecentos reais).

4.2 O que dizem os estudantes indígenas e os docentes da UFT sobre os saberes científicos e o diálogo de saberes na universidade: uma breve etnografia

Através do grupo focal e do questionário, a opinião dos interlocutores foi analisada, considerando seus discursos nas diferentes perguntas relacionadas ao diálogo entre os saberes tradicionais e saberes acadêmico.

A primeira pergunta teve a intenção de conhecer quais foram às disciplinas que os estudantes consideraram ter obtido maior aprendizado. Analisando as respostas, pode-se observar que o gosto pelas disciplinas está relacionado à motivação para a aprendizagem, seja pela afinidade com a disciplina ou pela sua prática. Neste quesito, foram mais citadas as disciplinas do núcleo específico dos cursos. Outro fator abordado pelos estudantes, diz respeito à capacidade de motivação, demonstrada por alguns docentes, em motivá-los no desenvolvimento da aprendizagem, e, por consequência, no aumento do interesse pela disciplina.

Nesse sentido, a aprendizagem esteve correlacionada a fatores específicos, e estes, relativos a cada indivíduo, particularmente, relacionados aos chamados fatores internos, os quais se dividem em duas classes: fatores cognitivos e fatores afetivo-sociais. Em relação aos fatores cognitivos, estes foram formados pela existência de ideias, as quais podem ser conectadas por subordinação, superordenação ou de forma combinatória. Os fatores afetivo-sociais referem-se à disposição do aluno para a aprendizagem significativa, processo pelo qual a internalização das ideias existe a partir da vontade de fazê-lo, pois se trata de um processo ativo (AUSUBEL, 1976).

Nessa lógica, os fatores externos para a aprendizagem significativa, referem-se aos fatores que os professores têm acesso e, pelos quais são capazes de manipular à vontade, de forma a oferecer as melhores condições possíveis para que o aluno possa aprender com qualidade. Os fatores externos são assim denominados, por pertencerem às condições que não dependem do aluno, ou seja, são condições exteriores, tais como: as aulas, o material didático, etc., que caracterizam o ambiente escolar do qual faz parte (AUSUBEL, 1976).

Nos relatos dos estudantes, teve destaque à *Bolsa Permanência*, como uma ação da UFT para que os estudantes indígenas consigam concluir o Ensino Superior. Também, foi mencionada a monitoria²¹ indígena concedida pela Universidade, como ação motivada para apoio pedagógico estudantil.

²¹ O Programa tem o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para sua permanência e sucesso acadêmico. A função do monitor remunerado ou

Todavia, verifica-se que os estudantes sentem falta de ações voltadas para suas peculiaridades socioculturais, não refletindo suas necessidades e anseios. Os resultados encontrados nesta pesquisa se assemelham aos de Carvalho (2010), bem como, aos de Pereira (2011), dentre os quais pode-se observar que têm sido realizadas algumas ações referentes à assistência e à permanência do estudante indígena na universidade, como por exemplo, a monitoria indígena, a ampliação das bolsas de oferta de permanência e a criação de grupos de trabalho indígena.

A partir desse entendimento, foi perguntado aos estudantes o que eles acreditavam que poderia ser feito pela UFT para que tivessem sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, em sua permanência na Universidade. Os discursos dos estudantes sinalizaram a necessidade de uma maior proximidade da UFT, procurando conhecer melhor suas peculiaridades, suas dificuldades e facilidades, para que assim, consigam se articular junto ao seu processo de aprendizagem, com ações mais eficazes. Outro fator merecedor de destaque, é a busca por um acolhimento nos primeiros semestres de curso, com o objetivo de familiarizá-los aos programas e às políticas públicas vigentes na Universidade.

Os discursos dos docentes que participaram desta investigação apresentaram a permanência dos estudantes indígenas como principal problema. Também, relataram sobre a ausência nas aulas, que, segundo eles, seriam decorrentes de fatores, tais como a distância das aldeias para o campus e a própria aceitação social. Os docentes citam a falta de posicionamento da Universidade para que as dificuldades dos indígenas sejam reduzidas, além da falta de conhecimento dos próprios docentes em relação à realidade indígena. Tais fatores, segundo eles, são importantes para que possam dar mais sentido às aulas, como bem relata um dos docentes que participou da pesquisa:

A grande dificuldade, em minha opinião, falta um posicionamento maior do Campus enquanto tal, não apenas de certos professores e “monitores”. Isso porque no “nosso mundo” a grande maioria dos indígenas é silenciada, enfrenta uma enorme dificuldade de se expressar. É notável que eles ocupem lugares periféricos (os cantos das salas, por exemplo), tem dificuldade de permanecer na universidade, assistir aulas em épocas de chuva, vir a tarde em tempos de muito calor. Tudo isso (estigmas, distância espacial da universidade, falta de políticas mais estruturais, diferenças culturais/linguísticas, não familiarização com tecnologias) fazem com que a maior parte deles tenha problemas em acompanhar o conteúdo e participar da vida acadêmica de maneira satisfatória, pois falta Restaurante Universitário, Casa do Estudante Indígena, ambientes mais adequados para eles permanecerem no campus. (Docente participante da pesquisa)

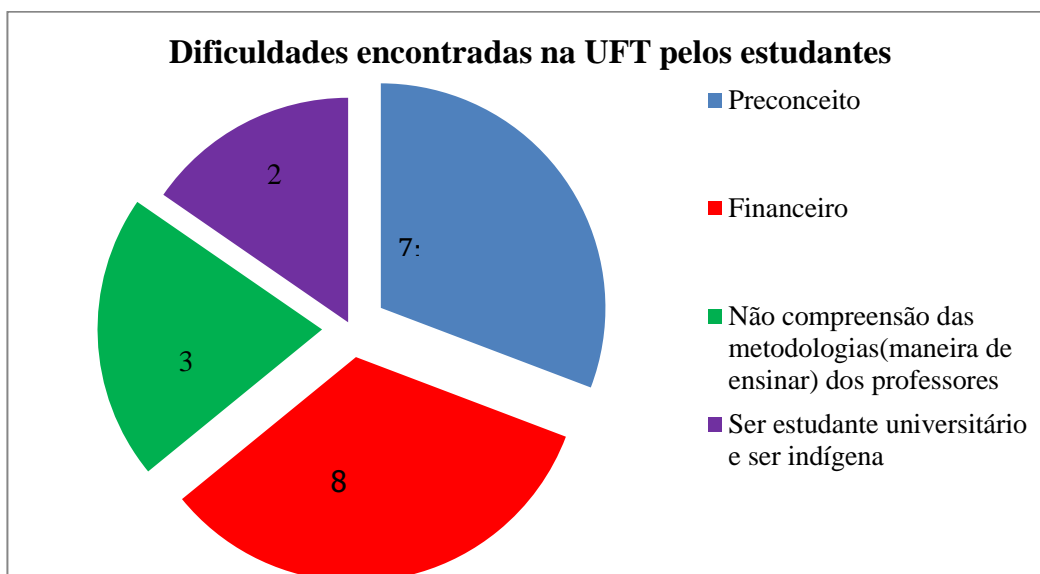
Assim, pode-se perceber nos relatos uma dificuldade relacionada à integração dos estudantes indígenas, destacando as dificuldades dos estudantes da monitoria, que também relataram aos professores as dificuldades de interação com os monitores, indicando haver uma resistência por parte deles. Tal fato, segundo relatos, sugere que os estudantes indígenas consideram a monitoria desnecessária, acreditando-se que, talvez, seja uma forma de autodefesa desse povo que tanto enfrenta preconceitos.

Outro ponto destacado refere-se aos relatos de preconceitos e estigmas constantemente percebidos entre os professores que participaram desta pesquisa. Estes relatos indicaram estas diferenciações como sendo algo natural ao cotidiano desses estudantes, que tendem a se excluir da comunidade acadêmica, podendo ser percebido, inclusive, nos locais em que sentam na sala de aula, buscando distanciarem-se, de serem menos vistos. Os professores acreditam que essa realidade somente pode ser modificada com ações mais efetivas por parte da universidade, principalmente no que diz respeito à capacitação dos professores no tocante à relação com os indígenas, sobre como interagir com eles, e apresentando a realidade desse povo para que as diferenças trazidas por eles possam ser compreendidas.

Em contrapartida quando os estudantes foram indagados sobre as dificuldades vivenciadas na UFT, estes afirmaram que as principais são: preconceito, questões financeiras, não compreender a metodologia dos professores, ser indígena e universitário, entre outras. No *Gráfico 6* estão indicados os dados que ilustram estas dificuldades.

Como bem elucida Walsh (2007), os indígenas trazem consigo uma longa trajetória de subalternização de sua linguagem, tradições e conhecimentos. Deste ponto, não podendo mais admitir que esse processo de subalternização prossiga com os índios universitários, tendo que se submeterem ao conhecimento dos “brancos”, sem qualquer relação com sua cultura e forma de vida. Ou mesmo, sem referências sobre como aplicariam seus conhecimentos em suas aldeias, dadas as realidades e lutas tão diferentes. A capacitação dos professores, portanto, é fator crucial para que se possam efetivar os direitos desses estudantes.

Gráfico 6 – Principais dificuldades encontradas pelos estudantes na UFT.



Fonte: Dados primários da pesquisa.

Nesse campo de dificuldades em trabalhar com estudantes indígenas, e da necessidade de capacitação dos professores, cita-se a fala do professor de Artes Visuais e Música, que diz: “Considerando que uma das habilidades do curso é música, a mesma acaba sendo uma das dificuldades da maioria dos professores da área em trabalharem essa linguagem com os indígenas, pois tiveram uma formação erudita e que não dialogam com as culturas indígenas”. Assim, verifica-se nesse ponto um choque de culturas, sendo necessário que os professores sejam orientados e capacitados sobre como dialogar com esses saberes. Essa necessidade de preparo do corpo docente foi relatada durante o *II Seminário de Desafios Indígenas* da UFT em 2017– que debateu o sistema de cotas e a permanência dos estudantes indígenas –, realizado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex), e com a participação de estudantes indígenas e quilombolas de diversos cursos do Campus de Palmas.

Durante o referido Seminário (Ver *Figura 12*) foi destacada a falta de preparo do corpo docente para ministrar aulas para estudantes que não sejam aqueles/as do modelo previamente decidido. Tal percepção indicou que abrir vagas por meio dos sistemas de cotas não se faz suficiente, apesar dos avanços observados na Universidade em relação à inclusão de estudantes indígenas, ainda se faz necessário rever pontos que promovam a permanência desses estudantes, acreditando-se que o diálogo entre os saberes é um caminho para que se garanta a permanência com sucesso.

Assim, pode-se perceber que os próprios docentes concordam que, de fato, não estão preparados, para tanto, todos destacaram não haver diálogo entre os saberes que os estudantes indígenas trazem de suas comunidades e os saberes produzidos na UFT, principalmente, em decorrência do próprio currículo, cuja prática, muitas das vezes, é engessada.

Figura 12 – II Seminário de Desafios Indígenas da UFT.



Fonte: Oliveira (2017).

Pontualmente, a articulação entre esses saberes pode ser vista na universidade nos eventos comemorativos ao dia do índio, na semana de iniciação científica, entre outros; ou em algumas disciplinas que permitem essa articulação, por exemplo, nos estudos de Antropologia. Todavia, os professores concordam que a articulação realizada é insuficiente, e que não promove a integração e a inclusão dos estudantes indígenas de forma efetiva, tanto que, as faltas ainda são relatadas como sendo uma constante. Sobre o assunto, bem destaca um dos docentes:

Projetos de extensão são insuficientes, pois eles não têm um caráter de obrigatoriedade e, devido à dificuldade dos indígenas de virem e permanecerem no Campus, certamente não será frequentado pelos acadêmicos. Ainda mais, “projetos de extensão” são muito voláteis (por diversos motivos). Em minha opinião, o acadêmico indígena que acessa a universidade (com exceção dos que tem português como primeira língua e dominam a tecnologia) deveria obrigatoriamente fazer uma formação continuada que o ajude a dominar melhor nossa língua, se expressar em

nosso mundo e se instrumentalizar com nossas tecnologias, principalmente as mais usadas na academia. Portanto, o indígena que não tem muita habilidade na língua portuguesa e no uso do computador deve, a meu ver, inicialmente, colocar um número mínimo de disciplinas e complementar seu horário com outras como: “Língua Portuguesa”, “Leitura Dramática” e “Computação Básica e Avançada”. Só desse modo, teremos mais indígenas egressos, um número menor de jubramento e quiçá, conseguiremos diminuir o tempo de formação dos mesmos. O pensamento é perdemos tempo no início para ganhar no final. Só não sei qual o caminho para isso, se é via PPC dos cursos ou há outra maneira que não seja “projeto de extensão”.
(Docente participante da pesquisa)

Assim, o docente prega uma necessária obrigatoriedade de articulação entre os saberes, todavia, acredita-se que, se partirmos de capacitações com os docentes, é possível que essa articulação seja feita de forma natural, no dia a dia das aulas, acolhendo os discentes e, também, aprendendo com eles, a partir de suas vivências e de sua cultura.

A partir disso, destaca-se o evento realizado pelo Grupo de Trabalho Indígena e a Pró-Reitoria de Extensão que buscou a integração dos estudantes à Universidade, por meio da realização da IV Calourada de Indígenas e Quilombolas em 2018 com atividades culturais, atividades esportivas e, também, com a apresentação de instâncias administrativas para os novos estudantes. O evento contou com a articulação de saberes a partir da presença da equipe de Gestão da UFT, membros das comunidades indígenas e da Secretaria de Educação do Estado, que apresentaram as ações a serem realizadas pela Universidade em prol dos povos indígenas. Os estudantes promoveram a realização de pinturas corporais, torneios esportivos, elementos da cultura indígena pintados nas paredes, ações do Grupo de Trabalho Indígena e a degustação de comidas típicas, conforme ilustrado na *Figura 13*.

A programação visou aproximar a cultura indígena da UFT, fazendo com que a presença das pinturas nas paredes os aproximasse de sua cultura e, com elas, que pudessem sentir sua comunidade como parte da Universidade, incluindo-os através dos artefatos culturais de seus povos.

Apesar de saber que esses eventos isolados não são suficientes para promover a integração dos estudantes indígenas, acredita-se que eles assumem grande importância nesse processo, trazendo resultados positivos. A articulação entre os saberes pode ser vista como um ganho para ambos os lados. O ideal, portanto, é buscar que façam parte do cotidiano da Universidade. Como bem destaca (LUCIANO, 2006):

Os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. (LUCIANO, 2006, p. 1)

Figura 13 – IV Calourada de Indígenas e Quilombolas.



Fonte: Tamioso (2018).

Outro fator merecedor de destaque nos discursos dos docentes, é a questão da infraestrutura da Universidade, sendo mencionada a falta de um restaurante, bem como, de

um ambiente que possa acolher os estudantes indígenas, fazendo-os se sentirem em casa, com vistas a reduzir o número de faltas e, conseqüentemente, aumentar sua produtividade e aproveitamento das aulas.

Quanto à linguagem, os estudantes que participaram do *II Seminário Desafios Indígenas* enfatizaram que é uma dificuldade a ser considerada pela Universidade, pois os estudantes que têm o Português como segunda língua, tem chance de terem mais dificuldades de aprendizagem. Como sugestão, foi enfatizada a necessidade de aulas específicas para estes estudantes.

A falta de transporte para ir até a Universidade também é mencionada pelos docentes, como parte dos relatos diários referenciados pelos estudantes indígenas para justificar suas faltas. Essas mesmas dificuldades relatadas pelos docentes puderam ser vistas durante o *II Seminário Desafios Indígenas*, por estudantes que participaram do mesmo. Um aluno do curso de Engenharia Civil relata sobre sua realidade, destacando as necessidades materiais, de comida, saudade da família, do impacto da vida na cidade, e reforçou que a Universidade não está preparada para a presença dos/as estudantes indígenas.

Neste mesmo evento, outro estudante fez uma reflexão sobre suas condições dentro da universidade, afirmando: “[...] será que temos que usar as armas dos brancos? Que devemos agir na pressão, para que as coisas aconteçam? Existem 13 anos de cotas na UFT e é necessário reavaliar os programas criados e criar a política de permanência de indígenas e quilombolas [...]”. Ressalta-se, assim, que a colonialidade do ser, mencionada por Walsh (2009), parece mais diretamente estar voltada à produção das diferenças e das identidades indígenas. Neste sentido, a colonialidade do ser se traduz na inferiorização, subalternização e desumanização do sujeito colonizado. Trata-se da “[...] desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados”.

Nesse mesmo sentido, outro estudante, representante da *União de Estudantes Indígenas do Tocantins* (UNEIT) destacou sentir-se abandonado na universidade, e sem apoio. Ele reforça que tratam os indígenas como se todos fossem iguais, e isso é uma maneira equivocada de conhecer as comunidades indígenas.

Nesse contexto, durante o seminário (Ver *Figura 14*), observou-se a necessidade de uma maior aproximação da UFT para com as comunidades indígenas, buscando conhecer suas realidades para identificar suas dificuldades e intervir com eficiência. Foi possível observar nos relatos dos estudantes indígenas que as dificuldades encontradas são advindas da Educação Básica, principalmente, por aqueles estudantes aldeados desde a infância, com dificuldade na língua portuguesa. Isso é comprovado pela fala do estudante: “[...] é preciso

que a UFT se aproxime das comunidades e perceba que as cotas, na verdade, só têm chegado para indígenas que já vivem na cidade [...]”.

Figura 14 – Estudante representante no II Seminário de Desafios Indígenas da UFT.



Fonte: Oliveira (2017).

Ainda, nas palavras do estudante:

Os/as professores/as indígenas não tem formação para além da cultura indígena, isso significou que os/as estudantes indígenas não conseguem passar no Enem porque a formação da escola não privilegiou a educação com o foco na universidade; os/as estudantes que são aldeados desde a infância tem mais dificuldade de aprender a língua portuguesa; não acontece com os/as estudantes indígenas que moram na cidade; isso significa que as cotas não chegam aos/as estudantes que estão na aldeia; [...].

Nessa seara, foi sugerida a realização de um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dentro das comunidades, com vistas a facilitar o acesso. Durante o seminário foi mencionado sobre a necessidade de políticas de permanência na UFT, além da necessidade de apoio pedagógico, e de um representante estudantil indígena nos Conselhos Superiores da Universidade.

Enfocando novamente na articulação de saberes, durante o grupo focal com estudantes de Palmas - TO, verificou-se que eles sentem a necessidade de trazer para a sala de aula as questões indígenas, como bem ressalta um estudante Guarani, do Curso de Direito, é necessário que: “[...] a universidade aborde os conhecimentos tradicionais. Eu faço o curso de direito do branco, mas eu vou trabalhar com o meu povo.” Sobre o assunto, BÓ, (2010, p. 41) elucida que os estudos, até hoje, se limitaram “[...] há apenas entender os conhecimentos indígenas como conteúdos e a defender sua inclusão em detrimento de uma análise mais elaborada de como isso poderia ser feito.”. Nesse contexto, novamente defende-se a necessidade de articulação dos saberes na Universidade.

4.3 Algumas considerações: as nossas compreensões e considerações ao conhecimento possível à universidade

Durante o grupo focal realizado com estudantes indígenas de Palmas - TO, verificou-se que os estudantes indígenas estão divididos entre: Tocantins e Pernambuco, existindo uma rejeição dos estudantes indígenas do Tocantins, para com os indígenas de outros Estados, principalmente do Nordeste. Isso, segundo os estudantes indígenas nordestinos, deve-se à falta do fenotípico, alegando que eles não são indígenas verdadeiros. Nas falas desses estudantes, foi percebido que muitos estão abalados psicologicamente em virtude da distância da família, da adaptação no Estado, das questões financeiras e de moradia, do preconceito entre os povos do Tocantins e do Nordeste, e entre não indígenas e indígenas. Alguns, levam seus filhos todos os dias para Universidade, além de sobreviverem com uma bolsa de R\$ 900,00, pois os cursos são em tempo integral.

É importante mencionar que as dificuldades desses estudantes também podem ser vistas em relação à avaliação nos cursos, consideradas como autoritárias e difíceis, conforme pode-se perceber no relato de uma estudante indígena Karajá da Ilha:

Outro problema que enfrentamos na universidade é a forma de avaliação dos professores. São autoritárias, não reconhecem a diversidade e é punitiva. [...] para o ensino na universidade atender a diversidade (no caso os indígenas) é necessário partir do chão, ou seja, mudar a lógica de ensinar. Os projetos interculturais devem ser pensados a partir do que os indígenas almejam. Pois a maneira de ver o mundo é diferente nas sociedades. Os conteúdos ensinados na universidade tão longe de serem interculturais, pois é muito teórico, ficam muito no plano das ideias. É pensado individualmente. Para os indígenas o trabalho é muito coletivo. Ou seja, na cidade eu sou uma pessoa, na aldeia eu sou outra diferente. (Fala do estudante indígena Karajá da Ilha)

Desse modo, essa dualidade nos papéis, e a rejeição à forma de avaliação, têm sido refletidas no desempenho acadêmico dos estudantes, com notas bem inferiores, por vezes, reprovando nas disciplinas. Um dos pontos nevrálgicos, no que se refere aos acadêmicos indígenas e quilombolas, portanto, é o baixo coeficiente de rendimento acadêmico, principalmente nas áreas de Ciências Exatas e Aplicadas. Os dados apresentados no *Quadro 9* correspondem ao desempenho geral dos estudantes indígenas em cada Curso/Campus.

Quadro 9 – Desempenho acadêmico de estudantes indígenas.

Campus	Curso	Média Geral de desempenho
Campus Araguaína	Geografia	6,4
	História	5,9
	Letras	7,1
	Biologia	3,7
	Matemática	4,9
	Medicina Veterinária	5,5
	Gestão de Cooperativas	5,9
	Gestão Turismo	5,7
	Tecnólogo em Logística	4,0
	Zootecnia	6,1
Campus Arraias	Disciplina	Média Geral de desempenho
	Educação do Campo	8,0
Campus Gurupi	Disciplina	Média Geral de desempenho
	Agronomia	4,8
	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	4,9
	Engenharia Florestal	5,8
Campus Miracema	Disciplina	Média Geral de desempenho
	Educação Física	4,5
	Pedagogia	5,7

	Psicologia	6,3
	Serviço Social	5,0
Campus Palmas	Disciplina	Média Geral de desempenho
	Administração	4,6
	Arquitetura e Urbanismo	5,4
	Artes	6,3
	Ciências da Computação	6,1
	Ciências Contábeis	4,5
	Ciências Econômicas	4,5
	Direito	6,5
	Enfermagem	5,3
	Engenharia Ambiental	4,4
	Engenharia de Alimentos	4,5
	Engenharia Elétrica	5,1
	Filosofia	4,4
	Jornalismo	5,3
	Campus Porto Nacional	Disciplina
Ciências Biológicas		5,6
Geografia		6,0
Letras		6,6
Relações Internacionais		7,0
Campus Tocantinópolis	Disciplina	Média Geral de desempenho
	Ciências Sociais	6,7
	Educação Física	6,8
	Pedagogia	7,1

Fonte: UFT (2017).

Ratifica-se, dessa forma, o baixo desempenho acadêmico desses estudantes, sendo fundamental que a Universidade ouça suas opiniões e busque fazer adaptações para modificar

essa realidade, que já vem sendo enfrentada há anos por esses estudantes, mesmo com todos os avanços já registrados. Salienta-se que durante o grupo focal com os estudantes de Palmas - TO, verificou-se que muitos destes estudantes preferem não dizer que são indígenas por receio de exclusão e discriminação, principalmente no curso de Medicina, considerado pelos indígenas como um grupo mais elitizado. A fala de alguns estudantes retrata o assunto:

[...] estamos com muitas dificuldades em passar nas disciplinas e existem os professores que tem compaixão e outros que não estão nem aí. Tenho uma disciplina no curso de direito que reprovei três vezes, e o pior ela tinha pré-requisito. (Fala do estudante Tuxá)

Quando a gente fala que somos indígenas todos os olhares vem para nós. (Fala do estudante Pankará)

Muitos acabam não revelando que são indígenas, por medo de preconceito. “eu numa aula do professor Weber Grácio sobre saúde indígena, me senti tocado e decidi falar. A partir desse dia todos começaram a martelar minha cabeça. O curso de medicina é muito elitizado. (Fala do estudante Atikum)

[...] o que realmente falta na UFT além do que os colegas falaram é que a universidade aborde os conhecimentos tradicionais. Eu faço o curso de direito do branco, mas eu vou trabalhar com o meu povo. (Fala do estudante Tuxá)

Assim, enfatiza-se que não existe diálogo entre os saberes tradicional e científico, apesar de iniciativas pontuais a partir de eventos de extensão. O que isso tem causado? Evasão e reprovação nas disciplinas, e falta de sentido em estar na Universidade, fazendo com que os estudantes se evadam dos cursos. Por isso, é urgente pensar numa política de permanência dos estudantes indígenas e quilombolas na UFT, e que nessas discussões os saberes dessas comunidades possam ter protagonismo. Nesse sentido, coaduno com o conceito de ecologia dos saberes de Santos (2006), que se refere ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

Para Santos (2007, p. 72-73), a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da Filosofia e da Teologia. Do outro lado da linha abissal, estão os conhecimentos populares – leigos, plebeus, camponeses ou indígenas. A ecologia dos

saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

Durante o grupo focal foi realizada uma dinâmica com os estudantes para compreender seus pensamentos sobre a UFT e o diálogo entre os saberes e de forma mais espontânea, assim, foi solicitado para que eles desenhassem um boneco e, inicialmente, registrassem suas impressões sobre a UFT e o que ela representa para cada estudante indígena. O *Quadro 10* apresenta o que eles apontaram sobre esse questionamento.

Como se pode verificar, os estudantes indígenas relacionaram a UFT, principalmente, aos seus sonhos e futuro, considerando ainda, ações de inclusão, conhecimento, cultura e qualidade. Todavia, em suas respostas, também foi possível verificar fardos, no sentido de esforços, preconceitos, lutas, desigualdade e dificuldades. A partir disso, é possível depreender que a UFT se configura como um espaço de ambiguidades, pois, apesar de estar diretamente relacionada à concretização de seus sonhos e de seu futuro profissional, também é percebida como um espaço negativo, permeado de exclusão, preconceitos e dificuldades variadas. Assim, dentre as percepções destacam-se a falta de articulação entre os saberes e as dificuldades desses estudantes em compreenderem o que é falado pelos professores.

Quadro 10 – Ideias sobre a Universidade Federal do Tocantins.

1. Adquirir conhecimento, futuro e uma profissão.
2. Conhecimento, cultura e qualidade.
3. Uma boa universidade com ótimos professores e um ensino de qualidade; para quem está chegando, está precisando de um apoio a mais. Deixa muito a desejar.
4. Não respondeu.
5. Não respondeu.
6. Futuro melhor, desafio, esperança.
7. Futuro, conhecimento, igualdade.
8. Futuro, conhecimento e conclusão do meu curso.
9. Inclusão, Amazônia legal, educação.
10. Aprendizado com o curso, integração com os colegas de classe.
11. Formação, esforço e cansaço.
12. Estudar, melhorar, formar.
13. Aprendizado, desigualdade e sucesso.

14. Estudo, TCC, lugar fácil de entrar e difícil de sair.
15. Lugar de realizar sonhos, aprendizagem e de interação.
16. Lugar de realizar sonhos.
17. Ensino de referência, greves e gratuidade.
18. Universidade nova, mas com muitas lutas e problemas para se resolver, é boa, eu gosto, faz parte de mim, desenvolvimento e sucesso.
19. Certificado, conclusão, dificuldade e oportunidade.
20. Diploma e prosperidade.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Assim, destacam-se as palavras de Paulino (2008, p. 148), que diz: “[...] se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem.”. Deve-se entender que esses estudantes se encontram em situações diferenciadas. Importante mencionar, aqui, as palavras de (BANIWA *et al.*, 2010), as quais falam sobre os interesses dos povos indígenas ao ocuparem o Ensino Superior.

Está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades. (BANIWA *et al.*, 2010, p. 8)

Assim, verifica-se que os interesses dos indígenas divergem dos interesses acadêmicos, fator que ratifica a necessidade de articulação de saberes. Prosseguindo com a dinâmica, foi pedido que fizessem outro balão do lado direito no mesmo boneco que desenharam e que escrevessem algo que foi falado na universidade, e que ficou marcado. O *Quadro 11* apresenta os resultados:

Quadro 11 – O que foi falado na UFT e que ficou marcado.

1. “Sou pernambucano, indígena Atikum” (falei no dia da apresentação em sala no intuito de deixar todos cientes de quem eu era).
2. Sinto muita dificuldade de acompanhar os profissionais em suas falas nas aulas ministradas em sala de aula.

3. Que vim com um objetivo e consegui realizar. Formei...uhuh
4. Indígenas não têm somente no Tocantins, no Pernambuco também tem indígena. No Pernambuco indígena verdadeiramente luta por todos os povos e pelo direito de todos.
5. Cotas para estudantes indígenas.
6. Não lembro.
7. Que iria criar uma diretoria para indígenas e quilombolas.
8. Que tenham menos preconceito e mais ajuda ao próximo.
9. Melhorar o apoio aos estudantes indígenas; Tenha mais respeito com os estudantes indígenas, pois nosso povo lutou para que hoje nós possamos estar aqui.
10. Interação com os colegas.
11. Não me lembro de nada especial, mesmo a UFT sendo importante.
12. Índio não tem capacidade de ser médico
13. Que os estudantes indígenas precisam de um olhar diferenciado.
14. Que iria criar uma diretoria para indígenas e quilombolas.
15. A bolsa saiu, caiu na conta.
16. Falaram que a UFT deveria atender os índios do Estado do Tocantins.
17. Esse ensino é para poucos, aqui se não estuda não passa.
18. Venha para UFT é a universidade pioneira no sistema de cotas.
19. Melhorar o apoio aos acadêmicos indígenas.
20. Melhor etapa da sua vida, amigos que viram irmãos.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se verifica, suas falas são voltadas para situações vivenciadas dentro do espaço da UFT, com relatos que evidenciam o preconceito contra esses povos. Destacam-se, nesse ponto, as frases “Índio não tem capacidade de ser médico”, e de melhorias a serem realizadas na Universidade para melhor atendê-los, por exemplo, “Que iria criar uma diretoria para indígenas e quilombolas”; “Que os estudantes indígenas precisam de um olhar diferenciado”, “Melhorar o apoio aos estudantes indígenas”; “Tenha mais respeito com os estudantes indígenas, pois nosso povo lutou para que hoje nós possamos estar aqui”. Dessa forma, entende-se que esses estudantes esperam uma universidade mais inclusiva, onde suas culturas também possam estar presentes na Instituição, ou seja, o fazer com eles e não para eles.

No *Quadro 12*, prosseguindo com o relato da dinâmica, são apresentados os resultados das respostas sobre a questão: “O que não disse, mas que precisa dizer na UFT”.

Quadro 12 – O que ainda quer ou precisa dizer na UFT.

1. Reunir todos os indígenas, todas as etnias presentes na UFT e falar que essa guerra interna entre nós tá ficando chato.
2. O preconceito e o respeito de deve ser discutido na UFT. Não importa quem somos e de onde viemos, mas sim temos que respeitar.
3. A importância dos acadêmicos em dedicar totalmente com o ensino.
4. Existem dois tipos de índios. Nós indígenas do Pernambuco não recebe auxílio e que nós não temos direito na casa do estudante indígena.
5. Melhorar a permanência do indígena.
6. Aonde iria está uma diretoria para indígenas e quilombolas.
7. Que tenha menos preconceito e mais ajuda ao próximo e mais igualdade.
8. Mais união e organização entre os membros da política indígena.
9. Que mesmo nas dificuldades não podemos desistir dos nossos objetivos.
10. Não é porque sou indígena que tenho que ser tratado como inferior.
11. Segurança, respeito e clareza.
12. Que os indígenas de fora seriam tratados da mesma forma que todos os estudantes.
13. Queria falar para universidade agir com igualdade com todos os povos, sendo do estado ou não.
14. Mais aulas práticas durante o ciclo básico em alguns cursos para os estudantes não desestimular e apoio ao esporte.
15. Inclusão dos povos indígenas.
16. Compromisso da universidade com seus estudantes; tratar os estudantes iguais perante as decisões.
17. Tenha mais respeito com os estudantes indígenas, pois nosso povo lutou para que hoje nós possamos estar aqui.
18. Mais respeito com nós indígenas.
19. A universidade não trata a questão indígena ao pé da letra tem que definir uma política reta e seguir.
20. Superei-me, superei as dificuldades diárias e agora formado volto para minha aldeia onde é meu lugar.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se verifica no *Quadro 12*, o desejo apresentado na fala dos indígenas direciona para uma melhor inclusão desses povos, no que se refere: ao respeito mútuo entre as etnias presentes na UFT; ao desenvolvimento de políticas de permanência; ao desejo de retorno para a aldeia já estando formado, com as dificuldades superadas e o sentimento de vitória. Além destas questões, segue a necessidade de tratamento de todos os povos indígenas com igualdade, independentemente de pertencer ao Estado do Tocantins ou não, visto que, foi demonstrado que os estudantes indígenas do Estado de Pernambuco sentem-se ainda mais excluídos, com relatos de tratamento desigual, fator fundamental para que a UFT esteja atenta e propositiva na proposição de ações para superação destes conflitos. No *Quadro 13* estão descritas as falas sobre paixões e sentimentos.

Quadro 13 – Paixões, sentimentos.

1. Minha mãe, minha vó e meu filho.
2. Ser uma profissional de ajude o meu povo e cuide da natureza na ilha do Bananal e ajudar minha família a ter uma vida melhor.
3. Luta, dedicação e cultura.
4. Um dia poder olhar e ver o respeito aos povos indígenas; forma no curso que muito almejo para voltar para minha comunidade e ajudar meu povo e minha família; com a minha formação ajudar aos que mais necessita.
5. Coragem; vontade de vencer; persistência.
6. Formar, advogar e ajudar meu povo.
7. Amizades; oportunidades que tive na UFT para melhorar minha vida; professores excelentes.
8. Minha família para sempre em minha memória, minha garra e determinação e minha honestidade.
9. Minha cultura; meu curso; minha família.
10. O ensinamento dos professores e a interação com outros povos.
11. Fé; amor e esperança.
12. Ter direitos iguais a todos; poder acabar com os preconceitos e poder acabar com a briga entre nós indígenas.
13. Fé, vontade de vencer. Orgulho em estudar em uma universidade federal.

14. Família; amor e esperança e fé.
15. Concluir o curso; trabalhar na minha comunidade; lutar pela garantia dos direitos indígenas.
16. Ética e moral; saber entrar e sair dos locais e sabendo que na volta vou ser bem-vindo e tratar todos com respeito.
17. O amor, a fé e a esperança.
18. Conclusão do curso; graduar na área profissional e ir embora para terra indígena.
19. Formação em docência; ver um dia que todas as nossas lutas valerem a pena.
20. Ajudar as pessoas a serem melhor a cada dia. Se superar; Ser médico junto com meu povo; mostrar que a medicina não é apenas se o físico e sim retornar.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

O que se percebe no *Quadro 13* é que os estudantes possuem o pensamento voltado para suas comunidades, para suas famílias. Percebe-se um forte viés de luta em seu contexto de vivência, destacando a coragem, a vontade de vencer e a garantia dos direitos indígenas. O respeito é algo constantemente percebido nos relatos dos estudantes indígenas, fator que demonstra o quanto sentem falta de vivenciar e ver esse sentimento.

A necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e, que culminou nas demarcações de terras para as coletividades. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 34)

Assim, a perspectiva de ajudar sua comunidade tem sido uma de suas principais motivações no Ensino Superior. Ainda, sobre seus sentimentos a respeito das realidades vivenciadas dentro da UFT, foi perguntado sobre o que gostariam de levar para dentro da UFT, conforme apresenta o *Quadro 14*:

Quadro 14 – O que gostariam de levar para dentro da UFT.

1. União entre os estudantes; espírito guerreiro para todos; humildade para alguns.
2. Cultura, conhecimentos dos direitos indígenas e que os professores soubesse nos entender melhor.
3. Conhecimentos tradicionais do meu povo, força, para conseguir o meu espaço.

4. Um apoio verdadeiro aos estudantes indígenas. Respeito a todos, pois a luta é uma só; respeito a todos, a luta é uma só e o preconceito já basta do branco; um espaço onde possamos expor nossa cultura, especificando cada povo.
5. Conhecimento; diversidade e amizade.
6. Museu indígena na UFT, oferta da disciplina direitos indígenas no curso de direito, respeito.
7. História do meu povo; o caminho percorrido para chegar até aqui.
8. Mais igualdade, respeito e clareza.
9. Cultura Pankararu; espaço de vivência e casa do estudante.
10. Os ensinamentos e mostrar a minha cultura.
11. Mais respeito.
12. Segurança, organização e respeito.
13. Carinho das pessoas; conhecimento e vivência.
14. Respeito; uma lição de vida e aprendizagem.
15. Direitos iguais para todos os indígenas; maior interação com as pessoas com maior dificuldade; um projeto onde possamos reunir e interagir todos os meses.
16. Políticas voltadas para o aluno não desistir; igualdade entre estudantes e professores para que posso ter um bom suporte durante sua vida acadêmica na universidade.
17. Mostrar mais a realidade indígena do Tocantins.
18. Ética, moral e respeito.
19. Mais respeito para as pessoas, o companheirismo e a perseverança.
20. Respeito; tolerância e projetos de combate ao preconceito.
21. Recebo conhecimento; gostaria de mais respeito às diferenças.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Os relatos apresentam que os estudantes indígenas matriculados na UFT não estão satisfeitos com que está sendo apresentado. Ou seja, Eles clamam por respeito aos seus saberes e aos seus direitos. Quando dizem o que gostariam de levar para a UFT, indicam: “*História do meu povo*”; “*Conhecimentos tradicionais do meu povo*”; “*Mais respeito para as pessoas, o companheirismo e a perseverança*”. Nesse mesmo sentido, o *Quadro 15*, mostra que há uma consonância entre o que eles e suas comunidades esperam da Universidade, e o que gostariam de levar para Instituição.

Quadro 15 – Os principais objetivos a partir do ingresso na UFT.

1. Além dos laços de amizade a formatura vem como principal objetivo.
2. Meu grande objetivo que é formar e um dia ajudar minha comunidade de alguma forma e dar um futuro melhor para minha família.
3. Formação de qualidade para que no futuro e possa contribuir com a minha comunidade.
4. Conseguir a união dos estudantes indígenas e assim poder ter o prazer de sentir em casa.
5. Mais valorização aos estudantes indígenas, integrar mais a cultura, valores e moral.
6. Trabalhar muito.
7. Formar e uma boa formação no curso.
8. Formar e acabar com as desigualdades e preconceito.
9. Conclusão do curso e mais conhecimento.
10. Formatura; melhoria de projetos sociais e integração dos acadêmicos indígenas.
11. Continuar a luta com os indígenas para se formar na universidade.
12. Conhecimento e uma pessoa melhor.
13. Estudo; foco e determinação.
14. Formar; deixar a universidade acessível para todos os indígenas que entram principalmente dos outros estados.
15. Formatura; conhecimentos suficientes para ser um bom profissional; uma boa convivência durante a vida acadêmica na universidade.
16. Vencer as dificuldades do dia a dia; passar de semestre; conseguir estágio; formar e pegar meu diploma.
17. Políticas públicas efetivas; quebrar tabus e preconceito entre os parentes.
18. Passar em todas as disciplinas; formar e contribuir com meu povo.
19. Conclusão do curso.
20. Diploma; mestrado e doutorado; estar em sala de aula como docente.
21. Alcançar meus objetivos: formar e voltar para minha comunidade.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Os resultados apresentados no *Quadro 15* indicaram os objetivos e quais as necessárias ferramentas para alcançar os objetivos traçados pelos estudantes indígenas, a partir da inserção no ensino superior. Essa escuta foi importante, à medida que os anseios e os

desejos apresentados nos depoimentos enfatizaram que nenhum estudante de ensino superior ingressa na universidade pensando em não obter sucesso acadêmico. No caso dos estudantes indígenas, esse sucesso se estende à suas famílias.

O *Quadro 16* complementa as reflexões, trazendo os relatos dos alunos sobre o caminho para a concretização desses objetivos.

Quadro 16 – O caminho para concretização dos objetivos.

1. Ter dedicação; força de vontade e persistência.
2. Preciso recuperar minhas forças e vontade de viver para assim chegar a alcançar meus objetivos de ter uma profissão, acredito que um dia serei um profissional indígena.
3. Requer dedicação de cada aluno, onde para obter sucesso tem que ter determinação, conhecimento e muito apoio em torno de si dando muita força, pois não são todos que resiste a saudade de sua comunidade.
4. Tentar conscientizar a todos através de informações e reuniões que aqui somos um só.
5. Me formar, voltar para meu povo e levar o meu conhecimento que adquiri.
6. Formatura.
7. Esforço, e compromisso com o curso.
8. Correr atrás dos objetivos e quebrar as barreiras e as dificuldades.
9. Estudar muito e obter mais conhecimento.
10. Focar nos estudos; participar dos movimentos sociais e cobrar da reitoria melhorias.
11. Compromisso, dedicação, amor, perseverança.
12. Aprender o que foi ensinado e por consequência passar nas matérias.
13. Formação profissional; tirar 10 em todas as matérias e me formar no tempo certo.
14. Correr atrás firme e com foco no objetivo; conquistar cada vez mais espaço e lutar por direitos iguais.
15. Foco; perseverança e fé.
16. Sei conviver bem com elas, afinal nunca foi fácil para mim; foco, força e fé e desistir não é opção, no final sei que dei o meu melhor; a esperança é a última que morre.
17. Não ter medo de lutar; não se intimidar com os obstáculos; nunca esquecer de meu povo.
18. Decisões iguais; tratar todos iguais; investir na igualdade e eliminar o preconceito.
19. Estudar; não deixar abater com os problemas relacionados a minha origem, tanto na

medicina quanto entre os povos indígenas.
20. Concluir o curso e voltar para minha terra natal.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Durante o grupo focal, o que se verificou foram as tensões, pois quando os estudantes falam sobre a possibilidade de que a universidade reconheça os seus saberes, indica ser um fator que os leva a exclusão. Por isso, ficam invisíveis para não chamar atenção em relação à sua cultura. Isso, ocorre porque os saberes,

[...] não é só conteúdo; são também formas de existência e de transmissão desse conteúdo. Assim, em vez de se pensar em escolarização, devemos propor programas de pesquisa de conhecimentos tradicionais estabelecendo pontes entre o conhecimento prático e o que se aprende na escola. (CUNHA, 2009, p. 371)

Os depoimentos dos professores confirmaram que não há diálogo entre os saberes indígenas – tradicional, e os saberes científico.

Consoante, a diferenciação entre os saberes tradicionais e os saberes científicos indica que a “[...] ciência moderna hegemônica usa conceitos e a ciência tradicional usa percepções.”. (CUNHA, 2009, p. 371). Assim,

ao criar espaços de interconhecimento, estará contribuindo para a passagem de um modelo eurocêntrico e monocultural de universidade para um novo paradigma que permita promover o que Boaventura de Sousa Santos chama de ecologia dos saberes. Para o autor, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não ocidentais essas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. (MEDEIROS; GITAHY, 2010, p. 29)

Para tanto, o grande desafio é a possibilidade da inserção dos outros saberes no currículo, de modo que, os estudantes se vejam como parte da Instituição. Para isso, se faz necessária a inserção destes saberes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e de pós-graduação, por meio de disciplinas que promovam o encontro de saberes, a participação dos mestres e mestras de notório saber. Por isso, em 2017 foi criada a *Coordenação de Políticas Afirmativas* na UFT, para que seja o espaço provocativo do diálogo entre os estudantes indígenas e os cursos – professores, coordenadores e demais estudantes.

Cabe ressaltar que a motivação para a criação da Coordenação foi a partir da reivindicação dos/das estudantes e lideranças indígenas, por não existir, até o momento, um

espaço físico, pedagógico e administrativo na UFT que atenda aos seus interesses. E, nem tão pouco, uma política com diretrizes para o ingresso e a permanência, com sucesso de indígenas, conforme mostra o depoimento de um estudante indígena: “*Políticas voltadas para o aluno não desistir; igualdade entre alunos e professores para que posso ter um bom suporte durante a vida acadêmica na universidade*”. Assim, parte-se do princípio que as ações afirmativas se configuram em um conjunto de políticas públicas, de uma determinada sociedade, para a proteção de minorias e grupos historicamente discriminados. Neste caso, especificamente, as ações afirmativas visam tencionar as barreiras institucionais e epistemológicas que impedem o pleno desenvolvimento humano e acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas.

Destaca-se, nesse ponto, a interculturalidade mencionada por Walsh (2005, p. 25), que busca a reconstrução de um pensamento crítico, na inter-relação entre culturas. Neste sentido, a coordenação tem como objetivo acompanhar a vida acadêmica destes e destas estudantes, garantindo e ampliando o acesso a todos os cursos de graduação e pós-graduação da Instituição, redimensionando os escopos teóricos e as metodologias educacionais, e fomentando a valorização dos saberes tradicionais das comunidades de origem.

Dessa forma, ratifica-se a necessidade pela busca da interculturalidade proposta por Walsh (2005), bem como da articulação dos saberes indígena e acadêmico. A realidade dos estudantes também foi abordada em reunião com a Equipe de Gestão da UFT, em conjunto com representantes de diferentes setores, a partir da apresentação de um diagnóstico – de ingresso, aprovação e reprovação –, de denúncias no sistema de ouvidoria da Instituição, e das demandas apresentadas pelos estudantes e lideranças nos fóruns/seminários realizados pela Pró-Reitoria de Extensão. No *Quadro 17* estão apresentados alguns dos resultados da reunião de Gestores da UFT.

Quadro 17 – Resultados da reunião com os Gestores da UFT.

Representação	Descrição
Representante Apoio Pedagógico Estudante	Fala sobre a responsabilidade com o atendimento pedagógico. Dificuldades dos estudantes, reprovação e jubramento sem o acompanhamento da coordenação. Sugere reformular o PIMI, pois no modelo que está não funciona. Indica necessidade de monitores para todas as disciplinas, pois como está dificulta o atendimento. O monitor do PIMI deveria ser um condutor, promovendo a interação dele (indígena) com os demais. O PIMI também deve ser reformulado. GTI funciona quando o professor

Representação	Descrição
	<p>está à frente do grupo, se o professor se ausenta o programa fica desassistido. Mesmo com espaço físico, os estudantes ficam sem coordenação.</p>
Representante PROGRAD	<p>Estudantes desconectados em função dos desencontros e da não formação de turmas, causando grande individualismo (refere-se ao modelo de matrícula por disciplina/crédito e não isolamento). Pensar em formação continuada com professores que atuarão com os estudantes indígenas/quilombolas. Reuniões colegiadas e pedagógicas. Escolher bem nossos representantes no NDE. Ter uma linha temática por curso, para apresentar a temática do semestre; O que é a religiosidade, o conhecimento para os indígenas? Eles conhecem muito. A gente tem que ouvi-los. A dificuldade é mostrar o encontro. Criar disciplina é segregar. Trazer pesquisas de técnicos e docentes que tem dados sobre estes estudantes para compor o grupo. Nossas ações devem extrapolar os muros da Universidade, buscando parcerias com as prefeituras que têm indígenas e quilombolas.</p>
Representante Gestão 1	<p>Modelo de reunião com temas transversais discutindo políticas, os acadêmicos dizem que falta política para tudo. Quando percebemos isso? Quando apresentamos um diagnóstico. Afirma que com o diagnóstico podemos pensar uma política para os estudantes indígenas e quilombolas. Preocupa-se com os dados referentes ao declínio de ingresso dos estudantes. Quais questões são internas e externas à universidade. Quando não temos objetivos específicos não chegamos a lugar algum. Qual é a identidade específica da UFT? Estamos muito preocupados com a parte operacional e pouco com o debate pedagógico. Falta projeto político pedagógico institucional. Deveríamos ter uma identidade coletiva, um caminho. Até que ponto conseguimos formar estudantes indígenas e quilombolas? Este poderia ser nosso carro chefe. Enquanto o norte-americano está patenteando nossos fármacos, estamos disseminando discursos de ódio e intolerância. Criar na Universidade: níveis estratégicos, tático e institucional. Os diretores dos <i>campi</i> precisam pensar no pedagógico. O diretor de Campus deve ser protagonista e discutir as questões pedagógicas do campus, como figura estratégica deve ser envolvido nesta discussão, para identificar quem atuará na área tática, operacional (coordenadores, professores, NDEs); Sentar e identificar como fazer o fluxo acadêmico. Necessidade de apresentar propostas para o orçamento de 2018; Propõe-se muitas ações que não se efetivam, a exemplo da Monitoria Indígena em Araguaína. Falamos sobre políticas e ferramentas que quando chegam aos <i>campi</i> não se efetivam, não dão resultado. Por falta de sensibilidade dos professores, comprometimento dos acadêmicos. É necessário avaliação dos programas.</p>
Representante	<p>O Núcleo Docente Estruturante em alguns cursos não funciona,</p>

Representação	Descrição
Gestão 2	<p>pois os professores são colocados circunstancialmente. O maior entrave é na graduação, é necessário levar isso a ANDIFES. A flexibilização do tempo no curso vai reduzir a avaliação da Universidade. A Pós-graduação e PROGRAD deve fazer formação para os coordenadores. Deve ter PIBIC AF (para estudantes cotistas). Levar estes dados para fóruns da ANDIFES, levar para o seminário a questão das cotas. Focar nas coordenações de curso. O que diz se uma universidade é boa ou ruim é o plano de ensino. É difícil fazer uma intervenção com os professores, coordenadores, posteriormente pós-graduações. Fazer reunião socializando as políticas que são desenvolvidas na Universidade. A ouvidoria deve ser mais pesada, há casos de assédio sexual, moral contra estudantes.</p>
Representante Gestão 3	<p>O Governo Federal fez mudanças nas normas de oferta das bolsas permanência com somente duas entradas ao ano. Gratuidade para os estudantes indígenas e quilombolas no Restaurante Universidade, cujo recurso é oriundo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Temos que institucionalizar as políticas. Professores não aceitam os estudantes indígenas e quilombolas. Quando falamos que 70% dos estudantes são vulneráveis, é por aproximação. Há conflito entre estudantes indígenas de diferentes etnias. Há necessidade de levantamento de estudantes com recorte econômico-étnico-racial.</p>
Representante da UFT	<p>Propôs disciplina em Administração para integrar estudantes indígenas. Propõe incluir educação e cultura indígena e quilombola obrigatoriamente nos concursos de técnicos e professores. Propõe que os técnicos com formação em áreas aproximadas ao ensino possam ser aproveitados para auxiliar os acadêmicos indígenas. Há resistência dos professores e dos Colegiados. Os indígenas são pessoas de diferentes grupos étnicos, os modelos de aprendizagem não são os mesmos. São outras lógicas. São povos resistentes e remanescentes. Nós matriculamos e não fazemos valer.</p> <p>A REDEDU – Rede de Educação da UFT – acompanhava os estudantes. É necessário cuidar dos estudantes desde a entrada até a saída. Integrar no Plano de Progressão o vínculo com o DTE. Sugestão de criar uma choupana juntamente com os indígenas. 70% dos estudantes são vulneráveis. Criar um espaço de identidade cultural dos acadêmicos, onde o espaço seja compartilhado com mestres da cultura tradicional. Colocar na construção orçamentária a formação da identidade multirracial.</p>
Representante Gestão 5	<p>Importante pensar em soluções. Qual de nós mudou sua forma de ensinar por conta das diferenças? Nós não estamos preparados para lidar com a diferença. Nossa formação não contemplou estes elementos. Quantos de nós estamos dispostos a mudar nossas</p>

Representação	Descrição
	<p>linguagens e modos de ensinar? É necessário um conjunto de ações para sanar estas situações. Estamos aprendendo a lidar com este público. Devemos construir uma agenda positiva e propositiva. Devemos construir uma política consistente para enfrentar o problema e não ações pontuais. Temos estudantes com grande dificuldade desde o Ensino Médio, o que retêm muitos estudantes. Pensar em trazer outras linguagens que tenham mais identidade com os estudantes, a exemplo das metodologias assistidas pela tecnologia. Vídeos-aula respeitando as diferenças dos estudantes. Entretanto, não há assessoria linguística para todos os grupos étnicos.</p>
<p>Representante Pró-reitoria de Extensão PROEX</p>	<p>As questões têm alto nível de complexidade e não podem ser realizadas unicamente pela Proex. O debate necessita da participação de todos, envolvendo coordenadores e demais segmentos da Instituição. A Proex está com espaço físico reduzido para as demandas que possui, o que inviabiliza que os acadêmicos sejam atendidos. No entanto, conduzirá a construção da política institucional para permanência dos estudantes indígenas, com participação das demais Pró-Reitorias, cursos e <i>campi</i>.</p>

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se verifica, os problemas recaem na aceitação do estudante indígena como parte da Universidade e na falta de preparo dos professores, como mostra a incursão de um membro da gestão: *“Qual de nós mudou sua forma de ensinar por conta das diferenças? Nós não estamos preparados para lidar com a diferença. Nossa formação não contemplou estes elementos. Quantos de nós estamos dispostos a mudar nossas linguagens e modos de ensinar?”*. Além disso, a integração dos estudantes indígenas e a necessidade de uma política de permanência, pautada no diálogo de saberes, são primordiais, e isso reflete a fala deste gestor: *“Criar um espaço de identidade cultural dos acadêmicos, onde o espaço seja compartilhado com mestres da cultura tradicional. Colocar na distribuição orçamentária a formação da identidade multirracial”*.

Fleuri (2003, p. 17), ao argumentar sobre a complexidade paradigmática que envolve a interculturalidade, assevera que “[...] a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.”. O autor considera a educação – inter ou multicultural – como possibilidades pedagógicas que têm interesse em

estimular relações de respeito, e a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, dentro de uma perspectiva dialógica.

Para Fleuri (2003, p. 17, grifo do autor), “[...] esta é a possibilidade de *respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule [...]*”, como uma forma de ultrapassar as barreiras culturais, que nos separam do “outro”, construindo, assim, uma predisposição para a interação, a inter-relação e o diálogo.

Na perspectiva de aproximar a Universidade das comunidades tradicionais, e de reduzir os índices de desistência e retenção dos acadêmicos, é necessário traçar ações efetivas, interdisciplinares, com ampla participação da Universidade (setores), na perspectiva de construir estratégias a curto, a médio e a longo prazo, institucionalizando as políticas de ingresso e permanência, possibilitando que estas se solidifiquem na Instituição. Assim elencamos algumas das ações necessárias na construção destas políticas, conforme pode ser observado no *Quadro 18*.

Quadro 18 – Plano de Ação para inclusão de políticas de ingresso e permanência de estudantes indígenas na UFT.

Ação	Quem	Quando	Metodologia
Criar Grupo de Trabalho formado por representantes das Pró-Reitorias, Diretorias, DCE, representantes de estudantes indígenas e quilombolas para construção de ações afirmativas sincrônicas e transversalizadas.	PROEX/CAF	Março/2018	Convite aos interessados
Compor Comitê permanente, com a participação de professores, técnicos, acadêmicos, movimentos sociais no intuito de acompanhar e avaliar as ações afirmativas.	PROEX/CAF	Março/2018	Convite aos interessados
Apresentar dados atualizados sobre as lacunas e as dificuldades nas políticas afirmativas	PROEX/CAF	Março/2018	Apresentar em reunião do CONSEPE e CONSUNI para

da Instituição e o campo de abrangência da coordenação de ações afirmativas, neste contexto, em reunião do CONSEPE e CONSUNI.			sensibilizar os participantes
Curricularizar ações de ensino, pesquisa e extensão que contemplem os saberes tradicionais, a partir de parcerias com povos tradicionais (indígenas, quilombolas, povos das florestas, ribeirinhos), na perspectiva do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais.	PROEX/CAF	Maio/2018	Reunião com os Comitês Setoriais e as coordenações de curso para debate e a criação da Resolução que regulamenta
Realizar formação continuada para os coordenadores de curso, e os professores, sobre as temáticas: direitos humanos, diversidade cultural e comunidades tradicionais.	PROEX/CAF	Junho/2018	Fomentar e apoiar a realização de fóruns, e rodas de conversas regulares, de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade
Realizar intercâmbio e Termo de Cooperação com outras Instituições de Ensino Superior que possuem experiências exitosas na implementação de políticas de permanência para estudantes indígenas e quilombolas.	PROEX/CAF	Junho/2018	Fomentar e apoiar a realização de fóruns, e rodas de conversas regulares, de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade
Realizar o I Seminário de Formação Intercultural para professores/as da UFT.	PROEX/CAF	Junho/2018	Reuniões e divulgações
Elaborar e encaminhar ao Conselho Universitário relatórios periódicos de avaliação acerca dos	PROEX/CAF	Agosto/2018	Fomentar e apoiar a realização de fóruns, e rodas de conversas

resultados dos Programas de Ações Afirmativas, bem como, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento.			regulares, de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade
Revisar e inserir nos documentos legais da UFT (Regimento Acadêmico, PPP, e outros) a temática da diversidade étnica.	PROEX/CAF	Agosto/2018	Fomentar e apoiar a realização de fóruns e rodas de conversas regulares, de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade
Fomentar e apoiar os programas de pré-acesso ofertados pela Universidade, na forma de projetos de extensão.	PROEX/CAF	Setembro/2018	Fomentar e apoiar a realização de fóruns e rodas de conversas regulares, de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade
Realizar os cursos de formação nas redes públicas de ensino e demais instituições públicas com temáticas voltadas à diversidade étnico-cultural;	PROEX/CAF	Setembro/2018	Fomentar e apoiar a realização de fóruns e rodas de conversas regulares, de reflexão sobre relações étnico-raciais na Universidade

Fonte: Coordenação de Políticas Afirmativas na UFT, 2018.

Diante do exposto, destaca-se a necessidade de articulação entre os saberes, pois, acredita-se que a mudança deve partir da raiz do problema, e estas, sendo necessárias na estrutura curricular, para que, de fato, os resultados possam ser alcançados. Neste sentido, este configura-se no grande desafio para a inclusão e a permanência de estudantes indígenas na UFT.

Portanto, como parte do diálogo de saberes tradicional e científico, realizou-se o *III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes* (ver ANEXO I), com o objetivo de estabelecer uma

maior proximidade entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico, uma vez que, as culturas indígenas se deparam com um conhecimento reificado e assentado no saber hegemônico. Presentes no evento, tivemos a participação de estudantes e professores indígenas, de professores da UFT, de mestres e mestras, e, de um modo geral, da comunidade acadêmica. O evento, realizado pelos estudantes indígenas e líderes indígenas, contou com palestras, mesa redonda (Ver *Figura 15*) e momentos culturais. Os estudantes indígenas e os/as mestres/mestras puderam se posicionar frente aos dissabores da permanência destes na UFT. Dentre as falas, as mais comuns foram: *“nós não somos nem pior e nem melhor que vocês brancos, somos apenas diferentes”*; *“Os professores precisam entender o estudante indígena”*; *“Os professores tem que ter metodologias diversas”*; *“Até quando a UFT vai continuar fechando os olhos para a não inclusão dos povos tradicionais?”*.

Figura 15 – Mesa redonda sobre Ser estudante indígena na UFT.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Outro ponto importante, depreendido desse momento, foi a possibilidade do exercício da prática de descolonização dos saberes, à medida que os estudantes indígenas e as lideranças participaram com voz e vez no evento. A todo o momento, fomos interpelados por concepções horizontalizadas, disciplinares e eurocêntricas por parte dos docentes que participaram da ação. O fato de verem o indígena com o poder de fala trouxe insegurança para

a classe branca, eurocêntrica e dominante. A fala de uma docente, branca, refletiu essa questão: “*vocês estão usando o racismo ao reverso, uma vez que vocês estão falando que o indígena não precisa de ninguém falar por ele*”. Outra docente, branca disse: “*não poderíamos ter racismo no Brasil, se somos todos índios e negros*”. Nesse sentido, depoimentos como esses ratificam mais uma vez que a universidade, e nesse caso a UFT, continua sendo um espaço racista e para poucos.

Ainda, durante o evento, nos reunimos com uma equipe de docentes e o Professor Dr. José Jorge de Carvalho, com o objetivo de iniciarmos uma cooperação entre o Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa/CNPQ, da Universidade de Brasília, e a UFT. Nesta reunião, iniciamos o termo de cooperação com a UFT para a implementação do projeto *Encontro de Saberes*. Os docentes que participaram da reunião mostraram-se interessados na proposta, uma vez que, a UFT encontra-se numa região privilegiada de diversos saberes e povos. A *Figura 16* apresenta o registro da reunião, importante passo no prosseguimento dos diálogos propostos nesta pesquisa.

Figura 16 – Reunião com os docentes para acordo de cooperação do projeto *Encontro de Saberes*.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entende-se que os povos indígenas fazem parte das raízes da história desse país, sendo eles, seus primeiros habitantes, aqueles que viveram em seu território quando mais ninguém os conheciam. Quando receberam os portugueses, foram enganados, com tentativas de serem escravizados. Nesse percurso, enquanto seu povo estava sendo destruído, perderam suas terras e seus familiares, por meio das ações daqueles que aqui vieram, em busca de riquezas.

Durante toda a história do Brasil, até os dias de hoje, esses povos nativos lutam pela conquista dos seus direitos, portanto, é inegável a importância que estes direitos sejam abordados em sala de aula, apresentando sua história e cultura aos estudantes e a toda a comunidade universitária. Desta forma devem compreender que esse povo foi fundamental para a construção identitária do país, e mais do que isso, que possam, por meio dessa compreensão proporcionar Institucionalmente, uma articulação entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmico.

Quanto ao sistema de cotas e seu fim social, analisou-se com base no princípio da igualdade, verificando-se que, no Brasil, visa-se atender ações afirmativas pelos sofrimentos passados por raças durante a história do Brasil, como é o caso dos indígenas. As ações afirmativas visam proporcionar condições de acesso a estes grupos que, no decorrer da história, foram excluídos de dentro da sociedade. Assim, é possível dizer que as ações afirmativas possuem a finalidade social de incluir esses grupos.

Também, é importante ressaltar que é nítida a introdução de políticas particularistas nas Instituições de Ensino Superior, dentre as quais, aqueles que subjugam as ações afirmativas de cotas sociais, trazendo à baila o discurso de assistencialismo do governo brasileiro, representando a demanda de grupos marginalizados. Essa adoção de cotas foi uma tentativa de ação do governo, no sentido de agir imediatamente na redução das diferenças de chances entre os estudantes menos favorecidos, oriundos destes grupos.

Vale destacar que a Universidade Federal do Tocantins foi uma das Instituições pioneiras na implantação de cotas para os estudantes indígenas e quilombolas. As políticas de inclusão destes estudantes na Instituição, para além do acesso, têm o compromisso de garantir sua permanência e inclusão social, além de um bom desempenho acadêmico. A garantia destas condições passa, necessariamente, por ações efetivas no espaço acadêmico, no sentido de equalizar, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais que atendam as demandas específicas destes estudantes.

A desistência, o baixo rendimento e as retenções destes acadêmicos são ocasionados por uma miríade de circunstâncias encontradas no espaço acadêmico, no qual, por vezes, decorrem por estes estudantes não encontrarem identificação e valorização, dos seus elementos culturais e cosmovisões.

As culturas quilombolas e indígenas, povos tradicionais e com características singulares, no que se refere às relações e às perspectivas de mundo e sociedade, se deparam, no espaço acadêmico, com um conhecimento reificado e assentado nos saberes hegemônicos eurocentrados. Estes dissonantes do conhecimento tradicional, por vezes, negam os conhecimentos que derivam dos saberes, das cosmogonias e epistemologias não hegemônicas, negando, por vezes, a própria existência destes estudantes, fato que se converte em situações de intolerância e de racismo institucional.

Nesse contexto, ao final do estudo, foi possível verificar que abrir cotas para indígenas não é suficiente, sendo, prioritariamente necessárias a criação e a manutenção de políticas de permanência. Assim, neste estudo, verificou-se que não existe articulação entre os saberes indígenas e os saberes oriundos da universidade, constatando-se como potenciais causas o despreparo dos professores, os preconceitos e discriminações, os estigmas e a exclusão social por parte da comunidade acadêmica. A estas causas, soma-se aos fatores que levam os estudantes indígenas a não conseguirem se integrar às regras atuais da universidade, não se sentindo parte dela, e, muitas vezes, preferindo esconder sua condição de indígena para evitar os preconceitos e as discriminações.

Portanto, defende-se a necessidade de mudança curricular nos cursos da UFT, com foco no encontro e diálogo de saberes durante as aulas, sendo necessário, para tanto, a capacitação dos professores da Universidade a partir de uma aproximação com as comunidades indígenas, bem como de adaptações ao seu ambiente, para melhor acolher esses estudantes, visto que, acredita-se que somente assim, será possível promover uma inclusão efetiva. Defende-se, ainda, uma mudança radical das estruturas da UFT, quanto aos documentos oficiais de ingresso, dos Projetos Pedagógicos dos cursos e um efetivo acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas.

REFERÊNCIAS

- AJARA, C. *et al.* O estado do Tocantins: reinterpretação de um espaço de fronteira. **Revista Brasileira de Geografia**, 1991.
- ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- ALMEIDA, G. R. de. **Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Krahô-Kanela**. Brasília: Funai, 2004.
- AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ARCANJO, J. A. **Toré e identidade étnica: os Pipã de Kambixuru da Serra Negra**. 2003. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- ATHIAS, R. Espaço, fecundidade e reprodução entre os Pankararu. In: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2002, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: ABEP, 2002. p. 1-23. Disponível em: <www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/download/1238/1202>. Acesso em: abr.2018.
- ATITUDE TOCANTINS. Ministra Kátia Abreu lança Matopiba e anuncia benefícios para o Estado. **Portal de Notícias**, Gurupi, 13 mai. 2015. Disponível em: <<http://www.atitudeto.com.br/ministra-katia-abreu-lanca-matopiba-e-anuncia-beneficios-para-o-estado/>>. Acesso em: abr.2018.
- AUSUBEL, D. **Psicología educativa: un punto de vista cognitivo**. México: Trillas, 1976.
- BACHA, C. J. C. **Economia e política agrícola no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BANIWA, G. dos S. *et al.* **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, J. G. O Estado do Tocantins: reinterpretação de um espaço de fronteira. In: IBGE - Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, p. 1-166, 1991. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9610-19-fevereiro-1998-365399-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- BARBOSA, Y. M. **O segredo das fronteiras: dominação e exclusão social**. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <<https://www.agbook.com.br/book/195772--OSegredodasFronteiras>>. Acesso em: 13/03/2018
- BARBOZA, T. M. **Língua Guajajara: um estudo dos fenômenos linguísticos induzidos pelo contato com o português**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter Mc Larem: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARRETO, C.; BATISTA, J. *UFT completa 14 anos com muitas conquistas em sua trajetória*. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/noticias0/18810-universidade-federal-do-tocantins-completa-14-anos-com-muitas-conquistas-em-sua-trajetoria>>. Acesso em: mai.2018.

BARTH, F. Introduction. In: BARTH, F. (Org.). **Ethnic Groups and Boundaries**. London: George Allen and Unwin, 1969.

BATISTA, M. R. R. **De caboclos da assunção a índios Truká**. 1992. 229 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

BECKER, K. B. Política regional e mobilidade populacional numa fronteira de recursos do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p. 146-168, 1979.

BIONDI, A. No centro das atenções. **Revista Caros Amigos**, v. 9, 2001.

BÓ, T. L. D. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar**. Uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BOAS, F. **Os métodos da etnologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e ao método**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas - SP: Papiрус, 1996.

BRAND, A. J. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: Ed. UFF, 2011. p. 201-214.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: abr.2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: abr.2018.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm>. Acesso em: abr.2018.

BRITO, E. P. Construir Palmas? Uma análise da construção da capital do Tocantins. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 74-90, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/16696>>. Acesso em 07 de out. de 2016.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

- CARVALHO, D. D. A. de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.** 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- CARVALHO, J. J. de. **A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil.** Brasília: INCT, 2016. 119 p.
- CLAUDINO, Z. K. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena Kanhgág.** 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- COULON, A. **Etnomentodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DA MATTA, R. **Um mundo dividido: estrutura social de Apinayé.** Harvard: University Press, 1982.
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- DINIZ, B. P. C. **O Grande Cerrado do Brasil Central: geopolítica e economia.** 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FIGUEIREDO, A. H. Contextualização histórica e geográfica do estado do Tocantins. In: MATTEO, K. C. de; ET AL (Org.). **Diagnóstico da Dinâmica Social e Econômica do Estado do Tocantins: inventário socioeconômico.** Palmas: Seplan/CZE, 2014. p. 385.
- FIGUEIREDO, A. H. de. **Diagnóstico da dinâmica social e econômica do estado do Tocantins: rede de cidades.** Palmas: Seplan, 2016. Disponível em: <<https://seplan.to.gov.br/zoneamento/publicacoes-tecnicas/tocantins/diagnostico-da-dinamica-social-e-economica-do-estado-do-tocantins/>>. Acesso em: mai.2018.
- FLEURI, R. M. Interculture and education. **Revista brasileira de educação**, v. 23, p. 16-35, 2003.
- FOGAÇA, J. Pesquisa-ação. **Brasil Escola**, 2010. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.html>>. Acesso em: abr.2018.
- FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 29, p. 119-138, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>>. Acesso em: abr.2018.
- FORNET-BETANCOURT, R. (Org.). **Culturas y poder: interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.
- FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.
- GALLOIS, D. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos, práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, L. D.; VIDAL, L.; FISHMANN, R. (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: Edusp, 2000.
- GARCIA, E. F. Os índios na história do Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 59, p. 279-282, 2010.
- GAUTHIER, J. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, M. V. (Org.).

Educação popular hoje. São Paulo: Loyola, 1998.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIRALDIN, O. Povos indígenas e não-indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins. In: GIRALDIN, O. (Org.). **A (trans) formação histórica do Tocantins.** Goiânia: Unitins-Goiânia: CEGRAF, 2004.

GOMES, H.; TEIXEIRA NETO, A.; BARBOSA, A. S. **Geografia: Goiás-Tocantins.** Goiânia: Ed. UFG, 2005.

GUARDA, Simone Dutra Martins. **Expansão urbana do entorno do lago do município de Palmas – TO** (1990, 1993, 1999, 2002, 2005): acompanhamento por dados de sensoriamento remoto. 2006. 129 fls. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente. Palmas.

GUIMARÃES, S. M. G. **A aquisição da escrita e diversidade cultural:** a prática de professores Xerente. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HISSA, C. E. V. Fronteiras entre ciência e saberes locais. **Revista Geografias**, v. 6, n. 1, p. 57-69, 2010. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/portaldeperiodicos/index.php/geografias/article/view/501/372>>. Acesso em: mai.2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). Departamento de Geografia. Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões – Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_2.pdf>. Acesso: 17/11/2015.

LADEIRA, M. E.; AZANHA, G. “Apinayé”, Povos Indígenas do Brasil. In: **Instituto Socioambiental**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinajé>>. Acesso em: abr.2018.

LÉO NETO, N. A.; GRÜNEWALD, R. de A. “Lá no meu reinado eu só como é mel”: dinâmica cosmológica entre os índios Atikum, **Tellus**, Campo Grande, v. 12, n. 22, p. 49-80, 2012.

LEONARDI, V. P. B. **Os historiadores e os rios:** natureza e ruína na Amazônia brasileira. Brasília: Paralelo 15, Editora Universitária de Brasília, 1999.

LIMA FILHO, M. F.; SILVA, T. C. da. A arte de saber fazer grafismo nas bonecas Karaja. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 38, p. 45-74, 2012.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: mai.2018.

MAIA, M. Representações da educação Karajá. **Educação & Sociedade**, v. 75, p. 149-173,

2001.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica masAllá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad central IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. E. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, 2009. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/617/278>>. Acesso em abr.2018.

MATO, D. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MATTOS, M. L. de B. *et al.* O povo indígena Javaé da Ilha do Bananal-TO: uma reflexão sobre desenvolvimento nessas comunidades. **Revista Cereus**, v. 5, n. 3, p. 116, 2014. Disponível em: <<http://ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/101>>. Acesso em: 2 maio 2018.

MAURO, V. F. Breves considerações acerca das atuais condições de vida do povo Pankararu. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 109-129, 2007.

MEDEIROS, I. A.; GITAHY, L. Universidade e integração de saberes: A formação de professores indígenas na UNEMAT. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIUDADANÍA Y POLÍTICA PÚBLICA EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 2010, Madrid. **Anais...** Madrid, 2010. p. 1-9.

MELO, V. M. C. de; GIRALDIN, O. Os Akwe~-Xerente e a busca pela domesticação da escola. **Tellus**, Campo Grande, v. 12, n. 22, p. 177-199, 2012.

MICHELOTTO, R. M. *et al.* Educação superior no Tocantins: 1991-2004. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/7926>>. Acesso em: abr.2018.

MOURA, M. C. O. de. **Índios de Goiás: uma perspectiva Histórico-Cultural**. Goiânia: Ed. da UCG; Ed. Vieira; Ed. Kelps, 2006.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, 2007.

NIMUENDAJU, C. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1939.

NIMUENDAJÚ, C. **O Sherente**. Los Angeles: The Southwest Museum, 1942.

OLIVEIRA, E. G. da S. Os Usos dos Recursos Naturais pelos Indígenas Pankará na Serra do Arapuá (Carnaubeira da Penha/PE). **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 3, n. 4, p. 155-174, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/>>. Acesso em: abr.2018.

OLIVEIRA, C. C. de. **The Language of the Apinajé People of Central Brazil**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Oregon, Oregon, 2005.

PACHECO de OLIVEIRA, J. **“O Nosso Governo”**: os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo: Marco Zero/MCT-CNPq, 1988.

PACHECO de OLIVEIRA, J. **Ensaio de Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, p. 175-195, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>>. Acesso em: abr.2018.

PALMAS. Instituto de Planejamento Urbano de Palmas. Palmas Sul: Plano Diretor de Ordenamento Territorial. Palmas, 2003. [s. n.]

PALMAS. Instituto de Planejamento Urbano de Palmas. Plano diretor de Ordenamento Territorial. Palmas, 2002. [s. n.]. (Caderno de Revisão do Plano Diretor de Palmas).

PAULA, L. R. de. **A dinâmica faccional Xerente**: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2491>>. Acesso em: abr.2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 248.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.;

GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistémica mas Allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad central IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RAFAELLA. **História dos povos indígenas do Tocantins**. Disponível em: <<http://professorarafaella.blogspot.com.br/2011/10/historia-dos-povos-indigenas-do.html>>. Acesso em: abr.2018.

RIBEIRO, E. R. **A grammar of Karajá**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Chicago, Chicago, 2012.

ROCHA, L. M. **O estado e os índios**: Goiás. 1850-1889. Goiânia: Ed. da UFG, 1998.

RODOVALHO, Sara Afonso. **Palmas, do projeto ao plano: o papel do planejamento urbano na produção do espaço**. 2012. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2012.

RODRIGUES, P. de M. 'O surgimento das armas de fogo: alteridade e feminilidade entre os Javaé. **Estudos Feministas**, v. 1, n. 2, p. 195-205, 1999.

SAID, E. W. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALOMÃO, R. D. B. **Etnicidade, processo de territorialização e ritual entre os Tuxá de Rodelas**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SANTANA SOBRINHO, O. S. **Palmas**: Uma cidade média no coração do Brasil. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SANTILLI, J. **Socioambientalismo e novos direitos**: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, v. 79, n. 71-94, 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2005. p. 19-101.

SANTOS, J. R. S. **Povos indígenas em Pernambuco**: o povo Pankará e suas especificidades geográficas. 2011. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, F. V. dos. **O governo das conquistas do norte**: trajetórias administrativas no Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1780). 2008. 441 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

- SANTOS, R. R. dos. **A estética karajá e a ótica ocidental**. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- SASSEM, S. **Expulsões**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- SCHROEDER, I. **Política e Parentesco nos Xerente**. 2006. 303 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SEDEN. **Tocantins-História**: trajetória de luta pela criação do Tocantins. 2018. Disponível em: <<https://seden.to.gov.br/desenvolvimento-da-cultura/tocantins---historia/j-trajetoria-de-luta-pela-criacao-do-tocantins/>>. Acesso em: abr.2018.
- SILVA, M. do S. P. da. **Letramento Bilíngue em contextos de tradição oral**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.
- SILVA, V. C. P. **Palmas, a última capital projetada do século XX**: uma cidade em busca do tempo. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- SOUSA, R. M. de *et al.* Apinajé intercultural bilingual school: for an education beyond the ethnic frontier. **JNT - Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/145>>. Acesso em: abr.2018.
- SOUZA, H. C. de; STIELER, M. C.; ALVES, L. F. La enseñanza superior para indígenas en Mato Grosso. In: PALADINO, M. (Org.). **Educación escolar indígena**: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: [s.n.], 2007. p. 279-295. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Acesso em: abr.2018.
- SPINK, M. J. P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**, v. 31, n. 1, p. 7-22, 2000.
- TARTUCE, T. de J. A. **Normas e técnicas científicas para trabalhos acadêmicos**. Fortaleza: UNICE, 2008.
- TERENA, M. O estudante indígena no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Org.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 9-13.
- TORAL, A. A. de. **Cosmologia e sociedade Karajá**. 1992. 287 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/rt/captureCite/27989/29770>>.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Ata da I reunião da comissão especial para a promoção de políticas de igualdade racial na UFT**. Palmas: UFT, 2004a. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em abr.2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Identidade Visual**. 2018. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/dicom/identidade-visual>>. Acesso em: mai.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político pedagógico de Educação do Campo de Tocantinópolis**. Palmas: UFT, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico de Medicina**. Palmas: UFT, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório da Comissão de implantação da UFT**. Palmas: UFT, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução Consepe nº. 3A/2004**. Palmas: UFT, 2004b. Disponível em: <<http://www.site.uft.edu.br>>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) nº. 20/2007**. Palmas: UFT, 2007. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 23 Abr.2018.

ULIAN, G. A “viagem da volta” dos índios de Atikum-umã: breves considerações sobre a etnogênese Atikum em Pernambuco. In: XV SEMANA DE HISTÓRIA, 2013, Três Lagoas. **Anais eletrônicos....** Três Lagoas: UFMS, 2013. Disponível em: <http://ndh.ufms.br/wp-anais/AnaisdaSemanaDeHistoria/documentos/textos completos/gabriel_ulian_-_a_viagem_da_volta_dos_indios_de_atikumuma-breves_consideracaoe.pdf>. Acesso em: abr.2017.

VAZ FILHO, F. A. **Identidade Indígena no Brasil Hoje**. 2006. Disponível em: <[http://www.geomundo.com.br/Florêncio Almeida Vaz Filho.pdf](http://www.geomundo.com.br/Florêncio_Almeida_Vaz_Filho.pdf)>. Acesso em: abr.2018.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

APÊNDICE A GRUPO FOCAL

Doutoranda: Maria Santana Ferreira dos Santos

Orientadora: Leila Chalub Martins

1) Texto introdutório para reflexão

EU e a Universidade

2. Dinâmicas:

a) Dinâmica do Boneco:

Desenho de um boneco em uma folha. Da cabeça do boneco sai um balão com três ideias que vêm à mente quando se pensa na UFT. Da boca sai um balão do lado direito com algo que foi falado na universidade e que ficou marcado. Do lado esquerdo da boca sai outro balão com algo que não disse, mas que precisa dizer ou ainda quer dizer na universidade. Do coração sai uma flecha com três paixões que não vão morrer. Da mão direita três coisas que gostaria de levar para a universidade. Saindo da mão esquerda, escrever coisas que recebeu, ou gostaria de receber da UFT. Saindo do pé direito, escrever os objetivos a serem alcançados na Universidade. Do pé esquerdo sai uma seta com os passos a serem dados para se alcançar os objetivos.

3) Histórias de vida: leitura e reflexão

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Doutoranda: Maria Santana Ferreira dos Santos

Orientadora: Leila Chalub Martins

Questionário para os estudantes indígenas

Prezado(a) estudante,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada: ***DA ALDEIA A UNIVERSIDADE: o estudante indígena na interlocução de saberes***. Sua participação é muito importante e contribuirá com a discussão sobre políticas de ação afirmativa no ensino superior e para o aprofundamento do debate em torno da política de cotas da UFT. Esclareço que será assegurado total sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa, que seu nome não será divulgado em nenhum momento. Informo que o preenchimento e entrega do termo de consentimento significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas, as quais serão utilizadas exclusivamente para as finalidades da pesquisa. Muito obrigada pela sua contribuição.

Tema: Eu e a Universidade

Idade:

Etnia:

Estado de origem:

Curso:

Ano ingresso na UFT:

Entrou pelo sistema de cotas: () sim () não

Qual programa interno da UFT você participa: PIMI () Bolsa permanência MEC ()

Participa de algum projeto de pesquisa? () sim () não

Participa de algum projeto de extensão? () sim () não

Qual temática de pesquisa ou de extensão, caso você participa? _____

1- Em qual/quais disciplinas você considera que teve maior aprendizado? Por que?

- 2- O que a UFT **tem feito** para ajudar no seu desempenho e permanência no ensino superior?
- 3- O que a UFT **precisa fazer** para que você tenha sucesso na aprendizagem e conseqüentemente na sua permanência?
- 4- Quais as dificuldades vivenciadas durante sua permanência na Universidade?
- () preconceito
 - () língua portuguesa
 - () não compreensão das metodologias (maneira de ensinar) dos professores
 - () ser estudante universitário e ser indígena
 - () questões financeiras
 - () não compreensão dos conteúdos trabalhados na universidade
 - () outras: Quais _____
- 5- Os saberes repassados no seu curso atende as expectativas do seu povo? Por quê?
- 6- Em sua opinião, como a UFT valoriza os seus saberes (conhecimentos)? Em algum momento você sentiu incluído. Dê exemplos
- 7- Você acha que as metodologias (a maneira de ensinar os conteúdos) utilizadas pelos professores favorecem o aprendizado dos estudantes indígenas? Porque?
- 8- A coordenação do seu curso realiza ações para superar as dificuldades do aluno indígena quanto à aprendizagem em alguma área do ensino?
- () Sim () Não () às vezes
- 9- Se você respondeu sim à questão anterior marque abaixo as ações/encaminhamentos tomados pela coordenação do seu curso:
- a) () Adequação das metodologias adotadas pelos professores para facilitar a aprendizagem dos estudantes cotistas;
 - b) () Encaminhamento do problema para os gestores superiores da UFT para que tomem as providências necessárias;
 - c) () Realização de reuniões envolvendo os alunos cotistas, professores, coordenação do curso e Pró-Reitorias, para discutir e buscar solução para o problema;
 - d) () Cobrança aos professores para que resolvam o problema em sala de aula, pois cabe a estes essa responsabilidade;
 - e) () Oferta de monitoria ou reforço na respectiva disciplina;
 - f) () Nenhum encaminhamento é tomado.
 - g) () Outro(s) encaminhamento(s). Qual(is)? R: _____

APÊNDICE C QUESTIONÁRIO PARA O COLEGIADO**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Doutoranda: Maria Santana Ferreira dos Santos

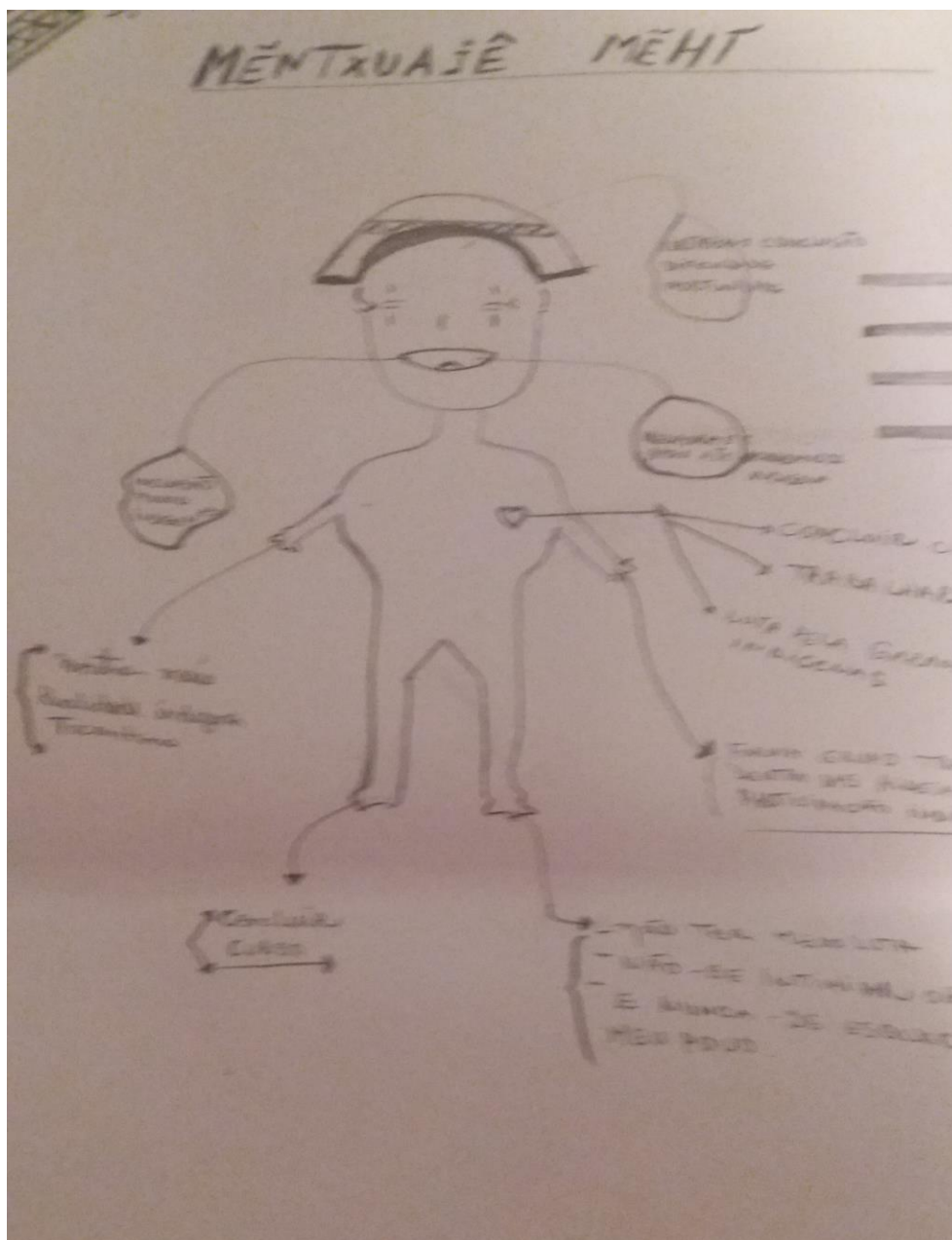
Orientadora: Leila Chalub Martins

Colegiado:

- 1) Quais são as principais dificuldades em trabalhar com os estudantes indígenas na UFT?
- 2) O que deve ser feito pela UFT para auxiliar os professores na condução da diversidade de povos?
- 3) Na sua concepção o que é ser índio?
- 4) Quais as principais dificuldades quanto à aprendizagem dos estudantes indígenas?
- 5) Existe diálogo entre os saberes que os estudantes indígenas trazem de suas comunidades e os saberes produzidos na Universidade? Porque?
- 6) Quais os principais motivos apresentados pelos estudantes indígenas quando estes faltam às aulas.
 - () Por dificuldade financeira para custear o transporte;
 - () Acompanhar a família em questões da própria cultura;
 - () Problemas de saúde;
 - () dificuldades de acompanhar as aulas;
 - () outros. Quais _____

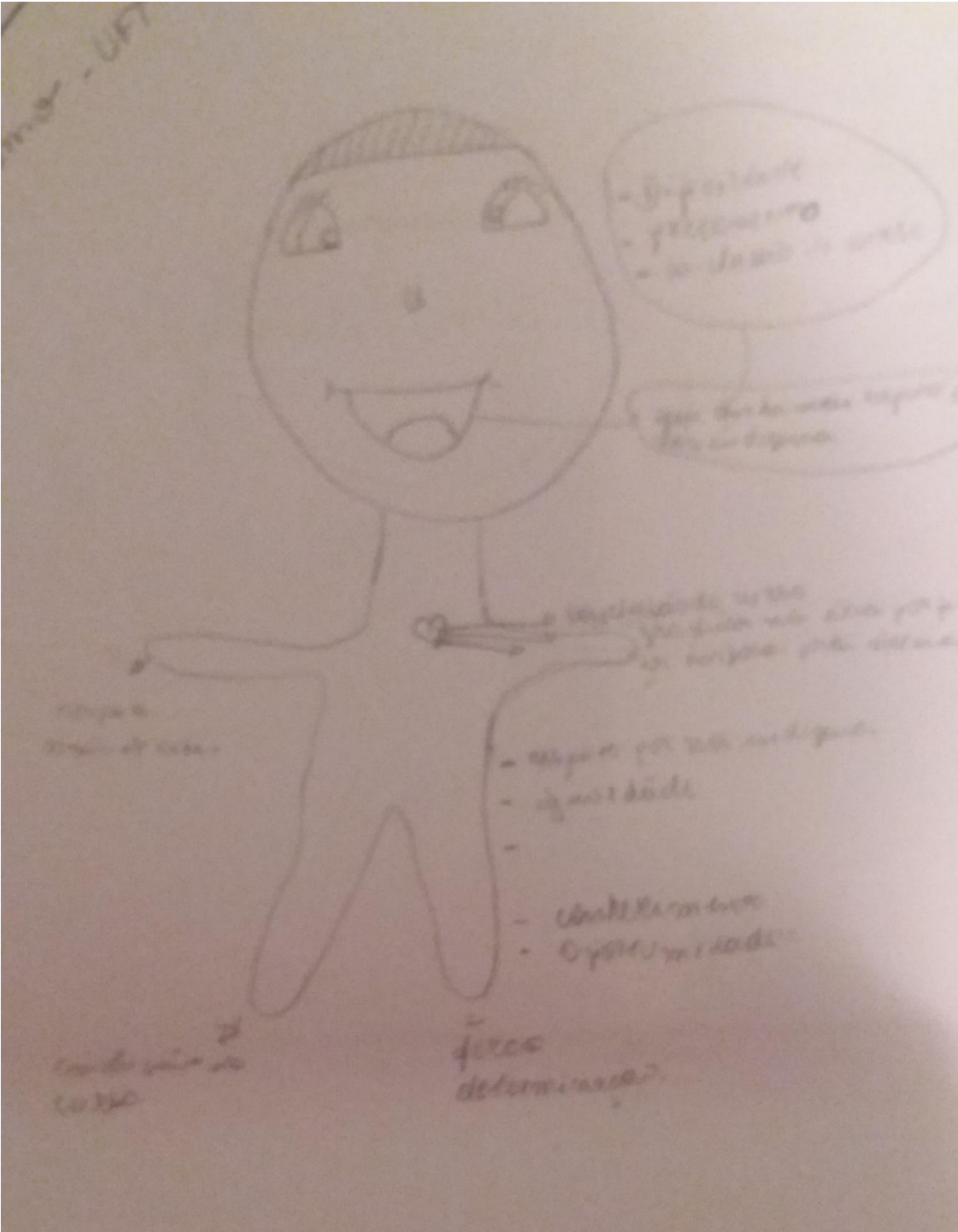
APÊNDICE D DESENHOS PRODUZIDOS PELO GRUPO FOCAL

Figura 17 – Desenho 1: Grupo Focal.



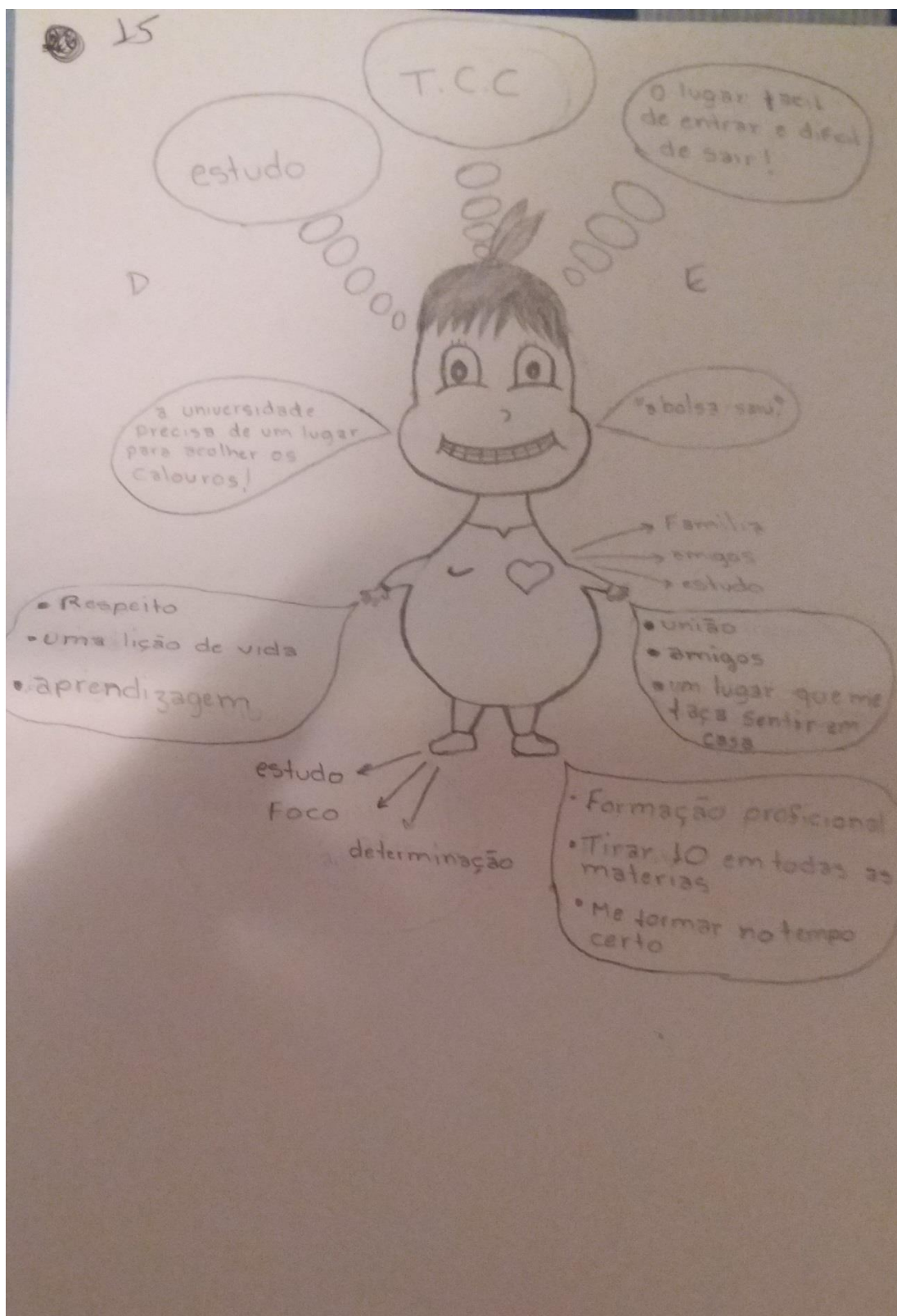
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 18 – Desenho 2: Grupo Focal.



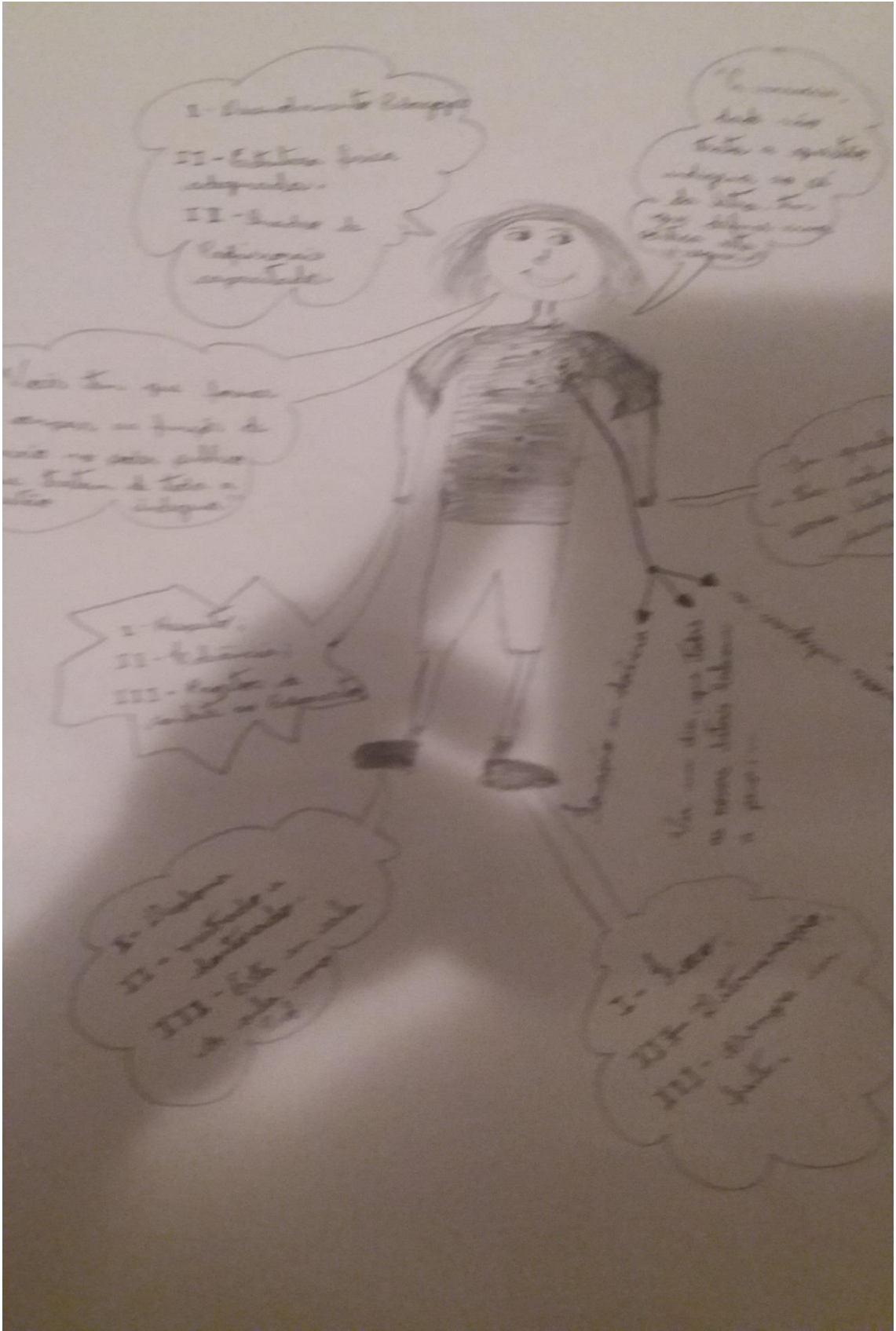
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 19 – Desenho 3: Grupo Focal.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 20 – Desenho 4: Grupo Focal.



**ANEXO I FÔLDER DO *III SEMINÁRIO INDÍGENA: DIÁLOGO DE SABERES*, DA
UFT**

Figura 21 – Fôlder do III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes (capa).



Figura 22 – Fôlder do III Seminário Indígena: Diálogo de Saberes (programação)

O "III Seminário indígena: diálogos de saberes" se caracteriza como uma ação proposta no sentido de estabelecer uma maior proximidade entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico. Entendemos que as culturas indígenas se deparam com um conhecimento reificado e assentado nos saberes hegemônicos. Estes, dissonantes do conhecimento tradicional, por vezes negam os saberes, as cosmologias e epistemologias não hegemônicas relegando lugar secundário desses saberes no espaço acadêmico.

Com ampla participação de acadêmicos e lideranças indígenas o evento objetiva avaliar as políticas de inserção destes alunos na universidade e discutir estratégias e ações que garantam o diálogo e a troca de saberes.



APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

Primeiro dia

Data: 8/05/2018
8:00 às 12:00

Diálogo sobre o projeto Encontro de Saberes: possibilidades de parceria com a UFT

Palestrante: José Jorge de Carvalho

Público: representantes dos câmpus e estudantes indígenas

Local: auditório bloco III

17h às 18h- Credenciamento

17h às 21h - Feira da Cultura Popular e exposição artístico-cultural

18h Recepção e Café Coletivo

19h Abertura

Momento cultural

19h30m às 22h Círculo de abertura

Mesa temática: Saberes tradicionais na universidade – desafios da atualidade

José Jorge de Carvalho (Universidade de Brasília)

Maria Alderes Gonçalves Ribeiro (Liderança Kraô-Kanela)

Júlio Kamer Ribeiro Apimajé (Liderança Apimajé)

Adriano Dias Gomes Karajá (Presidente Conselho Estadual de Educação)

Maria Massarello Nunes (Liderança Alikun)

João Werreria Karajá (liderança Karajá)

Mediação: Maria Santana Milhomem Waretí (Universidade Federal do Tocantins)

Local: Auditório Bloco III

Segundo Dia

Data: 9/05/2018

Momento cultural

Feira da Cultura Popular e exposição artístico-cultural

8h30m às 12h Círculo de conversa

Mesa temática: Direitos indígenas: desafios e perspectivas

Álvaro Manzano (Ministério Público Federal)

Josimar Sitbró (Conselheiro de Educação Escolar Indígena)

Maria Alderes (Liderança Indígena)

Mediação: Acadêmico Hiolo Karajá (Universidade Federal do Tocantins)

Local: Auditório Bloco III

12h às 14h- Almoço

14h às 17h:

1- Oficinas

Local: hall da biblioteca e pista poliesportiva.

19h- Encontro cultural

Local: Pratinha

Terceiro dia

Data 10/05/2018

8h às 12h- Feira da Cultura Popular e exposição artístico-cultural

8h30m 12h Círculo de conversa

Tema: Ser estudante indígena na UFT

Representantes Indígenas: GTI e UNEIT

Representante da União dos Estudantes Indígenas

Álvaro Manzano (Ministério Público Federal)

Mediação: Solange do Nascimento

Lançamento da Cartilha sobre os povos Krahô - Wagner Krahô

Local: auditório Bloco III

12h às 14h- Almoço

14h30 às 17h: Círculo de encerramento

Tema: Patrimônio Material, Imaterial e o Impacto do Agronegócio na Segurança Alimentar dos Povos Indígenas

Vanessa Xerente (liderança indígena)

Wagner Krahô (liderança indígena)

Daniel Barbosa (Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutrição)

Mediação: Ivan Guarani