

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS PIRES DO RIO
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

LEONARDO JOSE DOS REIS COIMBRA DE MELO

**(DES) ENCONTROS NO AMBIENTE ESCOLAR: XAKRIABÁS NO INSTITUTO
FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ**

LEONARDO JOSÉ DOS REIS C. DE MELO

**(DES) ENCONTROS NO AMBIENTE ESCOLAR: XAKRIABÁS NO INSTITUTO
FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Pires do Rio, como requisito de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação do Prof. Me. Ademir Divino Vaz

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MM528(Melo, Leonardo José dos Reis Coimbra de.
(Des) Encontros no Ambiente Escolar: Xakriabás no Instituto Federal Goiano
Câmpus Urutaí / Leonardo José dos Reis Coimbra de Melo;
orientador Ademir Divino Vaz. -- Pires do Rio, 2019.
90p

Graduação - Geografia -- Câmpus-Pires do Rio, Universidade Estadual de Goiás,
2019.

1. Relações Etnicorraciais. 2. Encontros Interétnicos. 3. Alunos Indígenas.
4. Não Índios. 5. Espaço Escolar. I. Vaz, Ademir Divino, orient. II. Título.

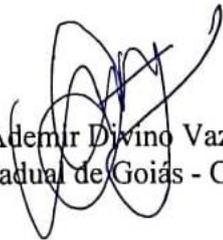
LEONARDO JOSÉ DOS REIS C. DE MELO

**(Des)Encontros no Ambiente Escolar: Xakriabás no Instituto Federal Goiano Câmpus
Urutai**

Esta monografia foi avaliada e aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Pires do Rio, 02 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Ademir Divino Vaz – Orientador
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Pires do Rio



Prof. Dr. Júlio César Pereira Borges – Examinador
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Pires do Rio



Prof. Dra. Marise Vicente de Paula – Examinadora
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Pires do Rio

Dedico a minha querida avó Ilda Mendes Coimbra (in memoria), que com muita sabedoria me ensinou valores para toda a vida e dentre estes a importância do estudo.

E ao meu companheiro Lázaro Cesar Batista Alves, meu grande incentivador e colaborador.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse iniciar e concluir a realização deste trabalho;

Primeiramente agradeço a Deus, nosso Pai Celeste, pela vida e saúde; aos Espíritos de Luz, Mensageiros de nosso Pai Maior, que ao longo de minha vida traz-me boas vibrações e inspiração, irradiando sobre mim as bençãos de Deus.

Agradeço ao professor Ademir Divino Vaz, por ter aceitado orientar-me durante a realização deste trabalho de conclusão de curso, pessoa e profissional por quem tenho a mais elevada estima, tenho como exemplo no meio acadêmico.

A professora Cleusa Maria da Silva, que me auxiliou e contribui na elaboração do projeto de pesquisa e sempre se mostra solícita a ajudar.

As professoras Cristiane Dias e Maria Eni Sousa Dias Freire, que frente as atividades do PIBID, programa qual tive a oportunidade de participar, contribuíram grandemente na minha formação acadêmica e profissional.

A professora Marise Vicente de Paula, me orientou durante minha participação no programa Pró-Licenciatura, contribui grandiosamente em minha formação, pessoa atenciosa, que tenho o mais elevado apreço.

Ao professor Claudionor Henrique Dias, que a frente do Programa de Residência Pedagógica contribui em minha formação acadêmica e profissional.

A todos os outros professores que tive durante todo o período da minha graduação; professor Marcos Antônio Marcelino, professor Júlio Cesar Pereira Borges, professor Sandro Dutra e Silva, professora Neire Marzia Rincon, professor Marajá João Alves de Mendonça Filho, professor Lázaro Antônio Bastos, professora Marilene Julimar Aparecida Fernandes Jerônimo, professora Maria do Socorro Domingos, professor Silas Pereira Trindade e professor Fábio de Macedo Tristão Barbosa, dos quais levo um pouco do conhecimento que compartilharam durante as suas aulas.

Aos meus colegas de graduação, que assim como eu, encerram esta importante fase de suas vidas, agora não apenas como colegas de formação mas amigos; Axielle Silva Brito, Carlos Alberto de Oliveira Batista, Ely Antônio Mendonça, Jéssica Maria de Oliveira, Jessyca Cássia Cotrim de Carvalho, Lucas Cassiano Brito, Matheus Caldeira Alves Mendes, Maykon Favoritto Araujo e Phablo Paes Moreira, pessoas que apesar das diferenças, sempre se estimularam a continuar e concluir.

A Célia Nunes Correa, Célia Xakriabá, professora e importante ativista da causa

indígena e do povo Xakriabá, que mui atenciosamente, disponibilizou-me sua dissertação, trabalho este que foi de grande relevância para a elaboração do meu trabalho.

A professora Erica Aparecida Vaz Rocha, que muito atenciosamente me auxiliou durante a realização da minha pesquisa de campo nas dependências do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutai e a todos os outros funcionários desta Instituição que eu tive contato.

A todos os estudantes Xakriabás, que residem no Instituto Federal Goiano Câmpus Urutai; que se dispuseram a participar desta pesquisa, e contribuíram para a minha formação acadêmica, profissional e humana.

A todos os professores e professoras do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, que disponibilizaram um pouco do seu tempo para responderem os questionários a eles destinados.

A minha família, na figura de minha mãe Maria Natalina Coimbra de Melo, que sempre me apoiou ao longo deste meu trajeto na Universidade, durante minha graduação.

Ao meu companheiro Lázaro Cesar Batista Alves, que ao longo dos últimos dez anos, tem me apoiado e auxiliado, agradeço por sempre se fazer presente em minha vida especialmente nos momentos em que mais precisei de ajuda.

Agradeço as minhas colegas de trabalho as professoras e amigas, Tia Hilda, Tia Rosemary, Tia Marise, Tia Luciana, Tia Elen, Tia Tamiris e Tia Nice por sempre me auxiliarem no meu trabalho durante a realização de minhas aulas na Escola Caminho Feliz, e sempre compreenderem as várias vezes que se fez necessário a alteração dos meus horários.

A Tia Suzete, coordenadora, e Tia Rosemar, diretora, por sempre compreenderem as minhas limitações e ausências durante a realização de minhas atividades, facilitando a melhor maneira para que eu realizasse o meu trabalho.

Ao grupo ‘Bolsista Capes’ do *Facebook*; que ao longo desta trajetória de graduando e bolsista, me propiciou acompanhar importantes discussões acerca do meio acadêmico e de vários assuntos, arrancando-me risos em vários momentos, mas também, oportunizando-me ter acesso a dicas importantes acerca do mundo acadêmico.

Pires do Rio, 12 de novembro de 2019.

“Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão “politicamente correta” ou porque “os índios são nossas raízes”, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência sofridas pelos povos indígenas. Isso envolve todos nós (índios e não índios), uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente e à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas num estado dito democrático. Defendemos, pois, a ideia de que é preciso educar, sobretudo as crianças e os jovens, para a construção de um olhar crítico sobre a conformação da nação brasileira e as relações de desigualdade nela existentes.”

(Collet; Paladino; Russo, 2013)

RESUMO

O ambiente escolar é por natureza um espaço heterogêneo, constitui-se de relações e encontros intergrupais, em vários momentos essas relações transformam este ambiente em um espaço marcado por conflitos. Na atualidade não é raro, dentro do ambiente escolar, discursos de ódio, preconceito, racismo e xenofobia, neste espaço que deveria ser de aprendizagem, inclusão, debate e aceitação. Relacionado a estas questões este trabalho tem como tema compreender a dinâmica das relações interétnicas e culturais dentro do ambiente escolar. Baseando-se nas situações decorrentes destas interações intergrupais, o trabalho traz como objetivo compreender como são estabelecidas as relações interétnicas de dois grupos de estudantes; os indígenas e os não índios que estudam no Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí; buscando compreender como ocorrem os desdobramentos das relações entre índios e não índios dentro do ambiente escolar, apresentando como um dos grupos envolvidos na pesquisa, os alunos da etnia Xakriabá; são recebidos e percebidos dentro desse ambiente, composto predominantemente por alunos não indígenas e de que forma ocorre a interação entre estes sujeitos, a partir das diferenças étnicas culturais destes dois grupos e se surgem; quais são, os conflitos a partir dessa interrelação, pois o câmpus atende a estudantes da cidade de Urutaí e de várias localidades de Goiás; além de outros estados, criando um ambiente multicultural. A pesquisa caracteriza-se quanto aos seus objetivos como pesquisa explicativa, buscando pormenorizar como estas relações são estabelecidas; utilizando como método a Fenomenologia, método adequado para acessar os valores simbólicos e subjetivos que envolvem os construtos sociais destes indivíduos, perfilando nos pressupostos da Geografia Humanista Cultural, trata-se de uma pesquisa quantitativa-qualitativa, a priori foi realizado levantamentos acerca do número de alunos, indígenas e não indígenas que convivem dentro deste mesmo espaço, executou-se coleta de dados, analisados e interpretados de maneira qualitativa; durante o processo de pesquisa realizou-se levantamento bibliográfico acerca da temática, trabalho de campo, observação e aplicação de questionários. A relevância da temática baseia-se em cooperar para que a comunidade escolar, a comunidade acadêmica, gestores e políticos, possam perceber a importância das reflexões sobre identidade étnica, relações intergrupais e interétnicas no espaço escolar, e a relevância da Geografia para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a esta temática. São identificáveis na pesquisa, evidências que as diferenças etnoculturais tornam-se em elemento que pode despertar conflitos, atos de racismo e *bullying* dentro do espaço escolar, o que torna importante, dar visibilidade ao grupo de estudantes Xakriabás para que possam apontar atos preconceituosos contra sua etnia, também reivindicarem suas demandas.

Palavras-chave: Relações Etnicorraciais. Encontros Interétnicos. Alunos Indígenas. Não Índios. Espaço Escolar.

ABSTRACT

The school environment is by nature a heterogeneous space, constitutes intergroup relationships and encounters, at various times these relationships transform this environment into a space marked by conflicts. Nowadays it is not uncommon, within the school environment, hate speech, prejudice, racism and xenophobia, in this space that should be learning, inclusion, debate and acceptance. Related to these issues this work has as its theme to understand the dynamics of interethnic and cultural relations within the school environment. Based on situations arising from these intergroup interactions, the work aims to understand how the interethnic relationships of two groups of students are established; the indigenous and non-Indians who study at the Federal Institute Goiano – Câmpus Urutaí; seeking to understand how the unfolding relations between Indians and non-Indians occur within the school environment, presenting as one of the groups involved in the research, students of the Xakriabá ethnic group; they are received and perceived within this environment, composed predominantly of non-indigenous students and how the interaction between these subjects occurs, based on the cultural ethnic differences of these two groups and arise; which are, the conflicts from this interrelationship, because the campus serves students from the city of Urutaí and several localities of Goiás; in addition to other states, creating a multicultural environment. The research is characterized as to its objectives as an explanatory research, seeking to detail how these relationships are established; using Phenomenology as a method, an appropriate method to access the symbolic and subjective values that involve the social constructs of these individuals, profiling in the assumptions of Cultural Humanist Geography, it is a research quantitative-qualitative, a priori, surveys were conducted on the number of students, indigenous and non-indigenous who live within this same space, data collection was performed, analysed and interpreted qualitatively; during the research process, a bibliographic survey was conducted on the theme, fieldwork, observation and application of questionnaires. The relevance of the theme is based on cooperating so that the school community, the academic community, managers and politicians, can perceive the importance of reflections on ethnic identity, intergroup and interethnic relationships in the school space, and the relevance of Geography for the development of research related to this theme. They are identifiable in the research, evidence that ethnocultural differences become an element that can awaken conflicts, acts of racism and bullying within the school space, which makes it important, to give visibility to the group of Xakriabás students so that may point to prejudiced acts against their ethnicity, also claim their demands.

Keywords: Ethnicracial Relations. Interethnic Encounters. Indigenous Students. No Indians. School Space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Matriz Étnica da População Brasileira	18
Figura 2 – Atual fachada e vista superior do IF/Goiano Câmpus Urutaí	62
Figura 3 – Apresentação Cultural dos Alunos Xakriabás nas Dependências do IF/Goiano	68

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Alunos Xakriabás	66
Gráfico 2 – Controle das Questões 1 a 4	69
Gráfico 3 – Quantitativo de Professores por Disciplinas	72
Gráfico 4 – Classificação das Políticas Públicas de Inserção dos Indígenas ao IF/Goiano	74
Gráfico 5 – Opinião dos Professores da Percepção dos Alunos Indígenas pelos Não Índios ..	75
Gráfico 6 – Percepção de Dificuldades de Interação entre Alunos Indígenas e Não índios	76

MAPAS

Mapa 1 – Localização das Terras Indígenas Xakriabás	54
Mapa 2 – Localização do Município de Urutaí - Go	59
Mapa 3 – Localização IF/Goiano - Câmpus Urutaí.....	61
Mapa 4 – Deslocamento realizado pelos estudantes Xakriabás	63

QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo da Educação Escolar Xakriabá.....	56
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade, tempo de docência e sexo dos Professores	72
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CACI:	Cartografia de Ataques Contra Indígenas
CEB:	Câmara de Educação Básica
CEFETs:	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF:	Constituição Federal
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CR:	Currículo de Referência
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais
DN:	Diretrizes Nacionais
EAF:	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí
Fecice:	Festival Científico Cultural Esportivo do IF Goiano
FPA:	Fundação Perseu Abramo
FRL:	Fundação Rosa Luxemburgo
FUNAI:	Fundação Nacional do Índio
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH:	Índice de Desenvolvimento Humano
IF:	Instituto Federal
INCRA:	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL:	Movimento Brasileiro Para a Alfabetização
NAPNE:	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE:	Plano Nacional de Educação
RCNE/Indígena:	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SDH:	Secretaria de Desenvolvimento Humano da Presidência da República
SECAD:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEGPLAN:	Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás
Setec/MEC:	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / MEC
SIEG:	Sistema de Informações Geográficas de Goiás
SPI:	Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FORMAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL DO POVO BRASILEIRO	17
1.1 MATRIZES E ASPECTOS ETNOCULTURAIS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA	17
1.2 CONCEITO DE ESPAÇO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	21
1.3 O ESPAÇO ESCOLAR E O ESPAÇO VIVIDO	26
1.4 A FORMAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL NA ESCOLA	28
<i>1.4.1 Representações Étnicas e Culturais no Espaço Escolar</i>	<i>32</i>
2 ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL	36
2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA VERSUS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	36
2.2 TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NA ATUALIDADE	41
2.3 A INSERÇÃO DO INDÍGENA NA ESCOLA DO NÃO ÍNDIO	48
2.4 ETNIA XAKRIABÁ E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	53
3 RELAÇÕES ÉTNICAS E CULTURAIS ENTRE ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ	58
3.1 LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE URUTAÍ	58
<i>3.1.1 Caracterização da Área do IF Goiano – Câmpus Urutaí</i>	<i>60</i>
3.2 ETNIA XACRIABÁ: A ADMISSÃO AO IF GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ	63
3.3 (DES) ENCONTROS ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS	65
<i>3.3.1 Relação Indígenas e Não Índios, A Visão dos Professores</i>	<i>71</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES XAKRIABÁS	87
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	89

INTRODUÇÃO

Os grupos étnicos indígenas no Brasil historicamente são desconsideradas ou possuem pouca visibilidade durante os processos de elaboração de políticas públicas educacionais, sendo suas demandas em vários momentos negligenciadas nos espaços escolares localizados fora dos seus territórios tradicionais, nas escolas não indígenas. Em decorrência deste fato, este ambiente se torna um espaço em que as relações intergrupais¹ e interétnicas² apresentam conflitos, a partir da construção de fronteiras étnicas, entre indígenas e não indígenas.

Os discursos de ódio, preconceito, racismo, discriminação e *bullying*, contra os povos indígenas dentro do espaço escolar podem ser detectados, neste que deveria ser de inclusão debate e aceitação, para a construção sadia, das identidades individuais e coletivas das crianças e dos adolescentes que ali estão.

Partindo destas considerações o trabalho de conclusão de curso, agora apresentado, teve como objetivo compreender como são construídas as relações etnicorraciais e culturais entre alunos indígenas e não índios dentro do ambiente escolar. O trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, que tem recebido, em contínuo fluxo, alunos indígenas da etnia Xakriabá; em um ambiente até então dominado culturalmente pelo não índio. Estes alunos indígenas antes residiam no município de São João da Missões, região Norte do Estado de Minas Gerais.

A investigação realizada para este trabalho centrou-se em compreender de que forma as relações são construídas diante do contato e da convivência dos alunos Xakriabás e os não indígenas, visto que ambos compartilham deste mesmo espaço.

Ao refletir sobre esta questão surgiram inúmeros outros questionamentos. Ocorrem conflitos decorrentes do convívio destes dois grupos? Os alunos indígenas se sentem à vontade para manifestar práticas culturais típicas do seu povo dentro deste ambiente? Quais são os principais pontos que corroboram para o surgimento de conflitos entre indígena e não indígena dentro do ambiente escolar? Como os temas relacionados à pluralidade cultural são tratados e debatidos por estes sujeitos? Quais são as políticas adotadas pelo IF-Goiano/Urutaí para criar um ambiente onde toda essa diversidade étnica e cultural seja tratada de forma equiparada e coexistam de maneira pacífica? A partir do ponto de vista do indígena de que forma eles são vistos e percebidos pelos não índios? A cultura do indígena é influenciada pela cultura do

¹ O termo no sentido utilizado se refere as relações ocorridas dentro da escola a partir do encontro de grupos de alunos de origem étnico-raciais e culturas diferentes, ao multiculturalismo existente na escola (CANDAUI, 2008).

² CANDAUI, op. cit.

homem branco a partir das relações construídas dentro do espaço escolar? No processo de convivência quais são as principais dificuldades que os indígenas passam dentro de ambiente escolar a partir desta interação indígena, não indígena? Os questionamentos postos e suas possíveis resoluções transformaram-se na base, na qual estruturou-se toda a problemática que sustentou esta pesquisa.

Ao refletir acerca desta temática, sua relevância apresentou-se dada a preocupação do pesquisador em compreender de que maneira ocorrem os desdobramentos nas relações entre indígenas e não índios dentro do ambiente escolar, buscando dar visibilidade as experiências e percepções dos alunos indígenas. Ponderando na maneira como os alunos da etnia Xakriabá são recebidos e percebidos dentro do ambiente escolar, que atualmente é composto predominantemente por alunos não indígenas e de que forma ocorre a interação entre estes sujeitos, a partir das diferenças etnoculturais postas. Investigando como os indígenas são recebidos dentro do ambiente escolar foi possível apresentar como as diferenças culturais interferem na convivência destes dois grupos e quais são os principais conflitos ocorridos a partir desta relação interétnica.

Enquanto pesquisador a escolha deste assunto justificou-se por se tratar de uma importante questão de cunho social que desperta interesse deste pesquisador; oportunizando visualizar as demandas dos alunos indígenas, demonstrando também a preocupação em apresentar a importância das questões relacionados a vivência escolar, a partir de uma perspectiva de análise que visibilize as experiências e percepções dos alunos indígenas.

Desde o ingresso ao curso de Geografia, em conversas com o professor Me. Ademir Divino Vaz³, verificamos a viabilidade da investigação relacionada a este tema, algo que foi realizado e são apresentados agora os resultados.

Desta forma o pesquisador, licenciado em Geografia; pretende cooperar para que a comunidade escolar, a comunidade acadêmica, gestores e políticos, possam perceber a importância das reflexões sobre educação multicultural e identidade étnica no espaço escolar, além da pertinência da Geografia para o desenvolvimento de pesquisas acerca deste tema.

Em relação a metodologia aplicada, a pesquisa caracteriza-se como explicativa, pois busca pormenorizar determinado fenômeno, deu-se de forma quantitativa-qualitativa, o método de análise utilizado pautou-se na Fenomenologia, a abordagem está assentada nos pressupostos teóricos da Geografia Humanista Cultural.

O trabalho estrutura-se em três seções, no primeiro capítulo realizou-se uma discussão

³ Orientador deste trabalho e coordenador do Laboratório de Estudos Étnicos (LABETI), Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Pires do Rio.

acerca da formação étnica da população brasileira, refletindo sobre a categoria espaço geográfico, articulada com outras duas categorias; espaço escolar e espaço vivido, refletindo sobre a formação étnica e cultural dentro do espaço escolar e de que forma estas diversidades étnicas apresentam-se no ambiente escolar.

No segundo capítulo as reflexões concentraram-se no processo de escolarização dos povos indígenas brasileiros, evidenciando a diferença do processo de educação e escolarização indígena, apresentando um histórico deste processo desde o século XVI até a atualidade, observando a inserção do indígena, a espaços escolares não indígenas, tal como vem ocorrendo com os estudantes da etnia Xakriabá.

Na terceira seção, são apresentados os dados materiais da pesquisa de campo e observação realizada junto aos participantes da pesquisa, articulando tais dados com os levantamentos bibliográficos realizados; encerrando com as considerações finais que contemplam as análises integrais de todos os dados coletados para a elaboração deste trabalho.

1 A FORMAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL DO POVO BRASILEIRO

"O povo que não conhece sua história e seu passado não terá a chance de construir um futuro melhor"

Luiz Inácio Lula da Silva

O respectivo capítulo apresenta uma análise do processo de formação da população brasileira, abordando especificamente a formação da estrutura étnica cultural do povo brasileiro. Partindo do processo de miscigenação etnorracial, entre portugueses, indígenas e negros; considerando os processos de inserção de novos grupos no território brasileiro, arranjo multicultural aos encontros destes grupos e resistência dos grupos étnicos indígenas para manter as suas práticas culturais vivas.

Posteriormente a categoria espaço será delineada dentro das principais correntes do pensamento geográfico; conseguinte conduzir-se-á uma análise acerca do espaço escolar - ambiente escolar, enquanto ambiente de relações e experiências de vida e/ou para vida.

As reflexões seguirão abordando acerca da formação étnica cultural que ocorre nas escolas brasileiras, observando de que forma as diversidades culturais e étnicas são recebidas, percebidas e como ocorre a socialização destas, dentro deste espaço; encerrando com uma concisa análise das representações étnicas e culturais dentro do ambiente escolar; estes são os pontos chaves que embasam as reflexões agora propostas, articulando as discussões pelos principais conceitos acerca dos temas apresentados.

1.1 Matrizes e Aspectos Etnoculturais da População Brasileira

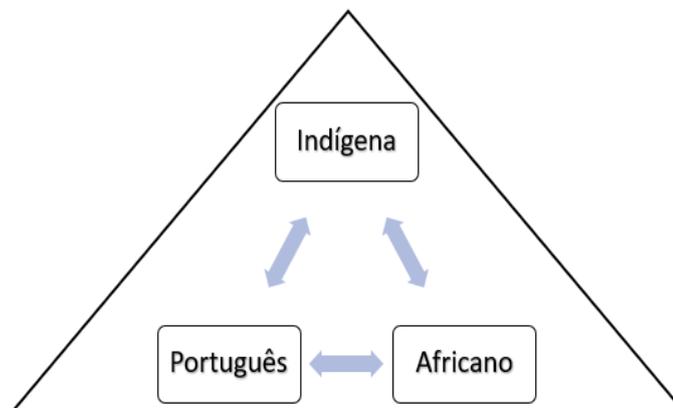
Para a compreensão da formação étnica do povo brasileiro faz-se necessário abordar o conceito de etnia que de acordo com Silveira e Nardi (2014), etnia relaciona-se com questões identitárias dos povos; as questões de cunho cultural tornam-se ponto central para o estabelecimento de fronteiras; o lugar de origem, o espaço vivido também são pontos característicos para que se alcance o conceito de etnia “na sociedade brasileira o conceito de etnia é coerente para os estudos sobre as populações indígenas” (p. 17); outro ponto importante são as configurações corporais, pois, geralmente, os indivíduos de determinado grupo étnico possuem traços físicos em comum; mas não apenas isto, possuem também características socioculturais semelhantes, elemento que colabora para a diferenciação dos vários povos.

No Brasil, de acordo com Ribeiro (1995) a região costeira já era habitada por uma série de povos nativos, grupos étnicos variados; segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2018) estima-se que fossem cerca de 4 a 5 milhões de indivíduos vivendo no litoral e no interior. Indivíduos estes que posteriormente foram chamados de índios, estes nativos formavam vários grupos autônomos.

No ano de 1500, estas terras foram apossadas pelos portugueses, na condição de dominadores, transformando-as em colônia, posteriormente trouxeram os negros africanos em circunstância de seres humanos escravizados; a base para a formação da população brasileira dá-se a partir desta tríade, ocorrendo a mistura; miscigenação destes três povos e culturas (ver figura – 1).

Como primeiro processo de miscigenação no território brasileiro, deu-se a partir da matriz europeia e a indígena, “não vieram mulheres solteiras, exceto, ao que se sabe, uma escrava provavelmente moura, que foi objeto de viva disputa. Consequentemente, os recém-chegados acasalaram-se com as índias, tomando-as como era usual nesta terra; tantas quantas pudessem, entrando a produzir mais mamelucos⁴” (RIBEIRO, 1995, p.89); originando dessa maneira, a primeira geração de mestiços.

Figura 1 – Matriz Étnica da População Brasileira



Fonte: Ribeiro, (1995)

Elaboração: Leonardo José dos R. C de Melo (2019)

Uma prática da época entre os nativos, era o cunhadismo, que de acordo com Ribeiro (1995), consistia numa instituição social indígena, que permitia a incorporação de estranhos a seu grupo, quando este casava-se com a mulher indígena, automaticamente criava-se laços com todos os parentes da moça consequentemente com toda a comunidade; “A função do

⁴ Mameluco foi a designação utilizada pelos portugueses para identificar os mestiços, filhos das índias com os não-índios, toda uma população que possuía ascendência indígena brasileira e europeia.

cunhadismo na sua nova inserção civilizatória foi fazer surgir a numerosa camada de gente mestiça que efetivamente ocupou o Brasil”(p. 82).

O terceiro grupo humano incorporado ao Brasil, no início de seu processo de composição étnica são os negros africanos, que são retirados a força das mais diferentes regiões do continente africano; os africanos assim como os indígenas brasileiros, em suas regiões de origem, organizavam-se em comunidades tribais e possuíam línguas e costumes culturais diferentes (RIBEIRO, 1995).

A contribuição cultural do negro, especialmente no período colonial, foi bastante reduzida, pois foi trazido na condição de ser humano escravizado, com o único propósito de incrementar a produção, “[...] os negros escravos se viram incorporados compulsoriamente a comunidades atípicas, porque não estavam destinados a atender às necessidades de sua população, mas sim aos desígnios venais do senhor [...]” (RIBEIRO, 1995, p. 115).

O quadro altera-se séculos depois, pois o negro passa a compor uma grande parcela da população brasileira, e luta para manter viva as tradições, trazidas da África, sua cultura e tradições ancestrais; por exemplo suas crenças religiosas “junto com esses valores espirituais, os negros retêm, no mais recôndito de si, tanto reminiscências rítmicas e musicais, como saberes e gostos culinários”(RIBEIRO, 1995, p. 117).

Da mesma forma como o ocorre o contato entre os portugueses e os índios, acontece entre os portugueses e os negros, segundo Campos; Silva e Silva (2018) a exploração sexual das escravas pelos seus senhores era algo normal;

Não se limitando ao contato entre o português e o nativo, essa mistura de povos estendeu-se aos negros, pois a exploração sexual dos senhores sobre as suas escravas, consideradas como propriedades destes, era comum, resultando em raça mestiça, que no ambiente colonial eram considerados inclassificáveis. Com o passar do tempo reconhecimento dessa nova gente mestiça passou a ser limitada pela cor da pele e na renda a distinção dos grupos sociais. (CAMPOS; SILVA; SILVA,2018, p.390)

Outros grupos étnicos também chegam as terras brasileiras, em grande fluxo, após a segunda metade de século XIX, com a proibição do tráfico de negros africanos e posteriormente com o fim da escravidão no Brasil, “[...] a força rude e encarecida do trabalho escravo acabou abrindo espaço para a entrada de outros povos. **Italianos, alemães, poloneses, japoneses, eslavos e tantos mais** [...]” (CAMPOS; SILVA; SILVA, 2018, p.390, grifo nosso). É importante ressaltar que cada povo, que chega ao Brasil, assim como os indígenas, que aqui estavam; possuem sua cultura, suas tradições, suas práticas simbólicas e lutam para mantê-las vivas.

Partindo das considerações realizadas, os grupos humanos apresentados, compoem os principais grupos humanos que contribuem para a formação étnica da população brasileira e quanto a cultura, de que forma essa constituição se deu, para isso é preciso compreender de que forma a Geografia pode conceber o conceito de cultura. Neste sentido, as autoras Rocha e Almeida (2005) apresenta a seguinte concepção;

Não é fácil definir cultura, visto ter inúmeros significados em diversos contextos, inserida em diferentes territórios. O conceito de cultura mais aceito pela Geografia é o da Antropologia Cultural, pois esta reconhece que os seres humanos vivem num mundo que foi construído por eles mesmos e nele encontram significado. A cultura é constituída pelo mundo cotidiano vivido por todos nós e onde todos nos movimentamos, relacionando-nos entre nós e com o entorno. Este mundo vivido acontece num território, cujas territorialidades se definem pelas diferenças culturais e onde o poder se manifesta. (ROCHA; ALMEIDA, 2005, p. 3)

Desta forma cultura, segundo Rocha e Almeida (2005), compreende-se as práticas e tradições simbólicas de um determinado grupo, sendo estas próprias, algo que os diferenciam e/ou aproximam de outros grupos humanos, “Essas diferenças é que constituem a cultura, que se manifesta através de uma linguagem verbal, com suas músicas, língua, mitos, lendas, crenças, e não-verbal, com seus símbolos, ícones e índices [...] A cultura é o resultado natural da interação entre o homem e a natureza e do homem com seus semelhantes, podendo ser compreendida como um processo de produção da própria existência humana. A cultura é o resultado de seu mundo de acordo como o vivem, o percebem e o concebem” (p. 3).

Compreende-se que cultura constitui-se de condutas, manifestações simbólicas, relações históricas, que possui significado para cada povo, que agrega a forma como concebem e percebem a vida, como convivem com outros grupos, indivíduos e situações, “Cultura, aqui, é definida pelas relações históricas de um povo, que dão sentido ao mundo-vivido num território que se torna lugar” (ROCHA; ALMEIDA, 2005, p. 12); todos os grupos humanos que chegam ao Brasil, assim como os que já aqui habitavam, contribuem com conhecimentos e *práxis* para a formação étnica e cultural do povo brasileiro.

Faz-se importante ressaltar que esta formação não se deu de forma equilibrada, onde todos os grupos tiveram a liberdade garantida para manter suas práticas culturais para que pudessem transmiti-las. Pois existia um grupo hegemônico, que impunha a sua cultura aos outros, no caso os portugueses, que impuseram uma cultura eurocêntrica aos indígenas e aos negros; a existência da cultura destes grupos na atualidade compõem-se verdadeiros atos de resistência; pois sobreviveram a um processo de supressão, que em determinados momentos deu-se com grande uso da violência e atos genocidas.

A configuração do Brasil foi constituída, sob uma base multicultural muito forte, visto que toda a América Latina formou-se a partir de relações multiculturais muito fortes; com a interrelação de etnias diferentes; uma história até mesmo dolorosa principalmente para certos grupos, que fizeram e fazem parte, como é caso dos indígenas e afrodescendentes, marcados por situações de conflitos, confrontos e massacres (CANDAUI, 2008).

Ainda hoje existem situações de conflitos contra estas populações, numa tentativa de desmerecer determinados grupos, posturas que remontam a momentos históricos de massacres, onde os grupos detentores do poder e hegemonia, buscaram de todas as formas, utilizando-se de todos os recursos; até mesmo de maneiras perversas e desumanas; impor-se sobre outros grupos “Existem alguns (pré)conceitos culturais que vêm de muito longe no tempo e que se cristalizaram na mente de muitas pessoas, difíceis de serem expurgados, apesar do avanço da ciência, da técnica, da informação.” (ROCHA; ALMEIDA, 2005, p. 6).

E todas estas interações entre os sujeitos e o grupo, organiza-se dentro do espaço vivido, onde as experiências são (re)construídas, espaço composto por um, ou vários lugares, onde os fatos, as relações e os fenômenos socioculturais ocorrem; um espaço repleto de significações, as autoras Rocha e Almeida (2005), apresentam este espaço constituído “[...] portanto, tudo aquilo que se desenvolve no espaço geográfico, formado pelas pessoas, pelos objetos, pelas relações intersubjetivas e com as coisas, as instituições, os fluxos que levam mercadorias, ideias, pessoas, informações”(p. 8).

Após as reflexões realizadas, faz-se relevante compreender a ideia de espaço com base nos estudos geográficos, de que forma tal conceito pode ser concebido, qual sua aplicabilidade e alcance; para que a partir daí, também se compreenda, a complexidade em que se dão as construções das relações socioculturais e como estas construções se (re)arranjam a partir da necessidade de cada sociedade, grupo, dentro do espaço vivido.

1.2 Conceito de Espaço na Ciência Geográfica

Os estudos produzidos em Geografia, são realizados a partir de um recorte temporal e espacial, a partir dos conceitos estruturantes de escala, tempo e espaço; que contribuem para a formulação de conceitos-chave dentro desta ciência, dentre estes conceitos, está o conceito de espaço geográfico ou simplesmente espaço. Partindo desta consideração realiza-se algumas ponderações acerca desta categoria, recorrendo a estudos realizados por teóricos acerca do tema percorrendo as principais correntes do pensamento geográfico.

A categoria espaço é considerada por Godoy (2010), como a principal dentro da Geografia, pois é a partir dela que se desenvolve a análise geográfica, que se dá por meio das categorias de análise. E para compreender a origem, o funcionamento e evolução desta, faz-se necessário conceituar esta categoria; pois todas as análises dentro da ciência geográfica partem da formulação do conceito de espaço geográfico, tornando-a como categoria principal e definidora do campo de atuação desta ciência.

De acordo com Santos, (1988) e Corrêa (2000), a palavra espaço tem sido usada ao longo do tempo carregada de vários significados e acepções, compondo variadas expressões; em alguns dicionários e enciclopédias aparece com centenas de significados e sentidos. A palavra espaço, tem servido para designar de maneira vaga determinada localização na superfície terrestre, nas mais variadas escalas; sendo por vezes substituída por outras palavras “[...] frequentemente substituída por lugar, território etc. A palavra é mesmo muito utilizada como substantivo, assim espaço do homem, do migrante, do sedentário etc. A própria palavra paisagem é comumente utilizada para designar o espaço.” (SANTOS, 1988, p.25)

Para Corrêa (2000), dentro da ciência geográfica o conceito de espaço possui os mais variados sentidos, sendo os debates acerca da conceituação desta categoria, baseado de acordo com a corrente filosófica vigente e aceita pelos geógrafos durante a elaboração e discussões que embasam cada corrente do pensamento.

Com a sistematização da Geografia enquanto ciência e sua instituição nas Universidades Europeias, por volta de 1870; desta data até meados do ano de 1950, este período é conhecido na estruturação do pensamento geográfico, como o designado de Geografia Tradicional ou Clássica. Período que a abordagem da categoria espaço foi realizada de forma secundária, presente nas obras de dois autores; Friedrich Ratzel e Richard Hartshorne, embora no caso de Hartshorne o conceito aparece subentendido em suas obras, (CORRÊA, 2000).

Nas obras Ratzel utiliza-se de dois conceitos fundamentais; o território e o espaço vital, segundo Corrêa (2000), o primeiro é entendido como a apropriação do espaço, realizada por um determinado grupo; já o segundo está ligado a relação entre território e sociedade, a necessidade de território que cada sociedade possui, considerando que quanto mais evoluída uma sociedade maior seria a sua necessidade de expansão territorial. “[...] essa noção está fortemente ligada ao determinismo geográfico, afirmando que aquelas populações que dispusessem de melhor espaço vital estariam mais aptas a se desenvolver e a conquistar outros territórios [...]” (POLON, 2016, p. 85). Neste sentido a política é fator determinante, pois através da política, a organização do espaço é feita através de poderes instituídos; o espaço se configura em território (CORRÊA, 2000).

Corrêa (2000) expõe que na visão de Hartshorne o espaço deve ser compreendido enquanto espaço absoluto, formado a partir de um conjunto de pontos, sua existência dá-se por si; essa ideia de espaço possuía forte ligação com a ideia de área enquanto delimitação; esta área torna-se o receptáculo, onde ocorrem os fenômenos, o conceito de espaço apresenta-se como “somente um quadro intelectual do fenômeno, um conceito abstrato que não existe em realidade [...] a área, em si própria, está relacionada aos fenômenos dentro dela, somente naquilo que ela os contém em tais e tais localizações” (p. 19).

O espaço então passa a constituir um quadro de referências que dependem da combinação única dos fenômenos naturais e sociais, “é como se cada porção do espaço absoluto fosse o *locus* de uma combinação única (unicidade) em relação a qual não se poderia conceber generalizações” (CORRÊA, p. 19); neste sentido todos os fenômenos que se organizam incorporados ao espaço tem como ciência responsável pelos seus estudos a Geografia.

Por volta da década de 1950 ocorre uma revolução quantitativista, ganha visibilidade a corrente dentro da Geografia, conhecida como Teorética-Quantitativa, segundo Corrêa (2000) essa corrente do pensamento geográfico foi fundamentada no positivismo lógico, utilizando do raciocínio hipotético-dedutivo, ampara-se principalmente em modelos matemáticos e técnicas estatísticas, necessários a quantificação de dados; “o conceito de espaço aparece como conceito-chave, de modo que o conceito de paisagem, por aparentemente possuir maior subjetividade, é deixado de lado, enquanto o de região é agrupado segundo normas estatísticas, com a finalidade de se enquadrar no movimento científico emergente” (POLON, 2016, p. 85); a categoria espaço passa a ser considerada sob duas perspectivas mutuamente excludentes; a noção de espaço enquanto planície isotrópica e também a partir de sua representação matricial.

O primeiro é definido como superfície plana com as mesmas propriedades físicas em todas as direções, homogênea. Enquanto o segundo se define por uma suposição de que o espaço possa ser tratado como uma superfície plana, onde cada célula está associada a uma porção do terreno. Portanto, uma visão objetiva e numérica, própria da concepção estatística que emerge no contexto, visando legitimar a Geografia enquanto ciência. (POLON, 2016, p. 85)

Segundo Corrêa (2000), a diferenciação do espaço se dá decorrente das ações e mecanismos econômicos que se desenvolvem sobre os lugares que compõem a planície isotrópica. A representação do espaço enquanto uma matriz decorre da noção de proximidade, expressão topológica, partindo de uma proposta de análise locacional com base em temas, movimento, rede, nós, hierarquias e superfícies; representação esta comum aos economistas.

Para Harvey (1969 *apud* CORRÊA, 2000), as relações econômicas configuram o

espaço transformando-o em espaço relativo “é nesse sentido que a noção de espaço relativo, apontada por Harvey (1969). É crucial no âmbito desta concepção de espaço. O espaço relativo é entendido a partir de relações entre objetos, relações estas que implicam em custos – dinheiro, tempo, energia” (p.21).

Em meados de 1970 ganha destaque uma nova abordagem na Geografia, a corrente de pensamento concebida como Crítica Radical, demonstra claro descontentamento com o método anterior baseado na simples quantificação; busca uma nova forma de análise, baseando-se no Materialismo Histórico e na Dialética, fundamentada nas ideias de Karl Marx (POLON, 2016).

Nesta corrente de pensamento, o espaço ainda se mantém como conceito chave articulado com o conceito de região, nas discussões aparece a preocupação se na obra de Marx, o espaço está presente ou ausente, além de sua natureza e significado; outra preocupação está na identificação da categoria de análise do espaço (CORRÊA, 2000). Analisar o espaço a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética se dá principalmente por conta do avanço das diferenças sociais, as contradições sociais e espaciais entre os países de centro e os periféricos, produzidas pelo modo capitalista de produção.

Para Corrêa (2000), neste momento, o espaço constitui-se enquanto acumulador das diferenças e contradições socioespaciais, (re)produzidas pelas relações de produção capitalistas, fazendo-se necessário um maior controle sobre estas relações; o espaço passa a ser entendido como produto das diferenças sociais, não mais como espaço absoluto, nem apenas como um espaço produzido socialmente; “o espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade” (p. 26 grifo do autor).

De acordo com Polon (2016), o autor que fez importantes considerações acerca do conceito de espaço dentro desta corrente foi o geógrafo brasileiro Milton Santos, que entende que é através do espaço que as sociedades se materializam, “seja do espaço que ela mesma produz, ou do espaço que é inteligível através da própria sociedade” (p.87), compreendendo o espaço como sendo composto por um sistema de objetos, atrelados a vida que os anima, a sociedade em movimento, considerado um sistema de valores que estão em transformação permanentes; produzidas pela relação da sociedade-natureza, através do trabalho humano, utilizando para isso das técnicas.

Concomitantemente ao florescimento da abordagem Crítica e Radical, também em meados da década de 1970 surge outra abordagem na Geografia, embora só tenha ganhado destaque por volta da década de 1990; que também desaprova a abordagem de cunho logico-positivista utilizada pela Geografia Teórica-Quantitativa; a Geografia Humanista, acompanhada da Geografia Cultural busca embasamento nas filosofias do significado,

principalmente na Fenomenologia e no Estruturalismo; “a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real” (CORRÊA, 2000, p. 30).

Segundo Corrêa (2000) nesta corrente de pensamento o conceito de paisagem é revalorizado, e o de território tem nesta, uma de suas matrizes; embora a categoria de análise mais importante seja o lugar, sendo este o conceito chave nesta corrente; já o espaço passa a ser analisado na perspectiva de espaço vivido; sendo este o local das experiências vivenciadas pelos indivíduos e pelos grupos.

Portanto, o mundo vivido é um mundo subjetivo. Três conceitos são fundamentais nesta perspectiva, são eles: espaço, paisagem e lugar. O espaço, diferentemente das concepções já expostas, não é concebido geometricamente, o espaço é vivido, experienciado. A superfície limitante do espaço experienciado é a paisagem. Finalmente, temos o conceito de lugar; este constitui o centro de significados expressando, não só a localização, mas o tipo de experiência com o mundo. (SUERTEGARAY, 2005, p.30-31)

Suertegaray (2005), assinala que o espaço vivido diz respeito às interconexões dos elementos geográficos, os espaços que inter-relacionam conectando-o as dimensões; naturais, sociais e culturais; também fundindo-se com os espaços da imaginação e da projeção “É um espaço concreto, porque vivido é único e não único, persistente e mutável, faz parte de nós e está à parte de nós. O mundo vivido, sendo a expressão de nossas experiências, está associado a sentimentos de prazer ou desprazer” (p. 31).

De maneira que o espaço vivido pode ser compreendido enquanto espaço relacionado as experiências, ações diárias, valores simbólicos e subjetivos que os indivíduos aplicam a ele. Assim aponta Tuan (1979 *apud* CORRÊA, 2000), que a Geografia Humanista deve considerar os sentimentos espaciais de um grupo ou povo, acerca do espaço, apoiando-se na experiência deles, também defende a ideia de vários tipos de espaços entre tais; o espaço individual onde são vivenciadas as experiências pessoais; o espaço grupal onde é dada a oportunidade de viver a experiência do outro além do espaço mítico-conceitual, que extrapola a experiência sensorial, partindo para estruturas mais abstratas, como por exemplo as experiências religiosas.

Após as reflexões realizadas, evidencia-se a complexidade conceitual sobre a categoria espaço, “assim, entende-se que o espaço geográfico é dinamizado a partir das relações sociais que nele se estabelecem em períodos históricos diversos.” (POLON, 2016, p. 88); dinâmica esta que busca atender os anseios de dada sociedade em determinado período histórico.

Diante das considerações acerca da categoria espaço, dentro das principais correntes

do pensamento geográfico, o tópico seguinte tem como finalidade realizar uma análise do espaço escolar, pautando-o nos pressupostas da corrente geográfica Humanista, compreendendo este espaço enquanto espaço vivido.

1.3 O Espaço Escolar e o Espaço Vivido

A ideia de espaço escolar perpassa também pela concepção de espaço vivido, pois este se torna *locus* de experiências individuais e coletivas, em que os estudantes agregam valores simbólicos, subjetivos e intersubjetivos a partir de sua vivência neste ambiente, seguindo esta perspectiva esta subseção objetiva refletir sobre o espaço escolar articulando esta categoria ao conceito de espaço vivido reverberando na categoria lugar.

Segundo Ribeiro (2004), todos os espaços de vivência possuem valores implícitos, contribuindo para que estes espaços se transfigurem em lugar ou não. Nesta perspectiva o lugar apresenta-se além das experiências; está envolvido por laços de afetividade, sentimento de identidade e de pertencimento, perpassando pelo conceito de topofilia⁵.

Adentrando a percepção de espaço escolar é possível compreender a articulação e a dinâmica entre este e espaço vivido, pois, no espaço escolar; assim como no espaço vivido, desenvolvem-se experiências, “o espaço escolar é visto como uma fonte de experiências e de aprendizagem que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas que comunicam e educam; a sua produção distribuição, posse e usos têm um importante papel pedagógico” (RIBEIRO, 2004. p. 103).

De maneira que o espaço escolar também pode se configurar em lugar, para os sujeitos que ali estão, se a partir de suas vivências, origina-se sentimentos de afetividade e pertencimento dos indivíduos sobre este espaço. “O lugar não é dado, é construído e experienciado à medida que o conhecemos melhor e temos plano para com ele. A subjetividade povoa os espaços e ajuda os homens a os habitarem, recriando-os e ressignificando os, dando uma nova definição, construindo lugares.” (SUESS, 2017, p.110).

Pensar a ideia de espaço vivido e lugar faz-se necessário pensar em duas categorias distintas, muitas vezes de difícil acesso dado a natureza simbólica e subjetiva destes dois conceitos, embora para Tuan (1983 *apud* MALANSKI, 2014), a ideia de espaço vivido se funda com o significado de lugar; visto que ambos agregam personalidade e se tornam familiar,

⁵ TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012

“Assim, para que um espaço se torne lugar deve passar pela experiência humana e um processo de apropriação e significação.”(p. 35), nisso observa-se que lugares se configuram enquanto espaços que possuem significados simbólicos aparentes aos indivíduos.

Para Viñao Frago e Escolano (2001, p. 27), a ambiente escolar compõem os espaços educativos e “como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares”.

Segundo Ribeiro (2004) o espaço escolar, trata-se de um espaço construído por múltiplas concepções e interesses, manifestos ou ocultos; tende a afetar a vida dos sujeitos que ali estão, gerando situações de inclusão e/ou exclusão; visto que normas e valores, muitas vezes não explícitos, são efetivamente transmitidos aos alunos pela instituição escola; de forma que os debates acerca da criação de uma escola inclusiva plural e que atenda as diversidades, atingindo realmente a toda população, independente das diferenças está sempre em questão, discussões acerca da construção e estruturação do espaço escolar tornam-se importantes.

A análise do espaço escolar, segundo Viñao Frago e Escolano (2001), deve ser realizada considerando este espaço enquanto uma construção cultural que tem reflexos além de sua estrutura físico material, utilizar teorias da percepção faz-se necessário observando este espaço também como um mediador cultural de formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, uma fonte importante de experiências e aprendizagem.

Faz-se necessário ampliar a concepção levantada por Viñao Frago e Escolano (2001), pois é preciso perceber este espaço não apenas como um mediador dos primeiros esquemas cognitivos e motores; mas como um espaço que extrapola a mera ideia de convivência, pois, os indivíduos passam vários anos de suas vidas ali e este período pode representar momentos de experiências positivas ou negativas, que os sujeitos levam para ao longo de suas vidas.

Pensar o espaço escolar a partir da Geografia Humanista, é compreender este espaço enquanto representação espacial de um todo, estando presentes valores simbólicos que os sujeitos, individual ou coletivamente atribuem a este; podendo aproximar ou repelir os sujeitos deste espaço, questão pontuada por Silva e Lopes (2014, p. 10);

Constata-se que, com já escrito, a percepção do ambiente (quer afetiva ou de rejeição) é pessoal, e dependente do conjunto de experiências que uma pessoa traz consigo, haja vista que, em um mesmo ambiente físico ou social, dois seres humanos, porém com históricos de vida diferentes - portanto com experiências e atitudes diferentes -, percebem o ambiente de distintas formas, baseados sobretudo em suas vivências.

Da mesma maneira a ciência geográfica deve pautar-se numa perspectiva de colocar

os sujeitos, seus anseios, percepções, sentimentos e experiências vividas em destaque; buscando a valorização do ser humano e de suas experiências espaciais, compreendendo as relações que se constroem no espaço geográfico, (SUESS, 2017). O geógrafo humanista tem a atribuição de pensar a escola enquanto espaço vivido e analisar a estruturação deste espaço tendo como preocupação e ponto de partida, critérios que enfatizem as relações, as construções socioespaciais que são desenvolvidas neste ambiente.

É necessário analisar o ambiente escolar, algo que tem sido negligenciado; este espaço deve atender a um todo, de forma coerente, visto que ali desenvolvem-se práticas pedagógicas; construindo um ambiente de possibilidades ou de limites, “o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive por isso, tem significações e marcas de quem o elabora, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p. 103).

Desta forma, compreendendo o espaço escolar como um espaço de vivência, convivência com o outro e construção de experiências subjetivas e intersubjetivas, a seguir, no próximo item, serão realizadas algumas reflexões acerca de que forma ocorre a formação étnica e cultural no espaço escolar.

1.4 A Formação Étnica e Cultural na Escola

O Brasil é composto por uma multiplicidade étnico-cultural, como posto por Ribeiro (1995) no plano étnico-cultural o povo brasileiro é resultado de uma gestação, que concebe a uma nova etnia, vinda de matrizes dos indígenas, dos negros trazidos da África e dos europeus, Neste sentido, esta subseção tem como propósito realizar uma discussão acerca de questões relacionadas a multiplicidade étnica e cultural da população brasileira que perpassam no ambiente escolar e como ocorrem as interações entre estes grupos.

Segundo Almeida e Oliveira (2014) o processo educacional pode ser analisado levando em consideração os diferentes espaços onde ocorre e as diferentes definições de cada modalidade. As autoras destacam três modelos de educação⁶; a educação não formal, informal

⁶ As autoras caracterizam três modalidades de educação: a educação formal, sendo a educação institucionalizada, seguindo uma diretriz pedagógica, presente nos espaços escolares; a educação não formal que acontece no ambiente onde o sujeito se encontra “sendo, portanto no próprio local de interação do indivíduo, [...] pouco assistida pelo ato pedagógico e desenvolve uma ampla variedade de atividades para atender interesses específicos de determinados grupos” e a educação informal, que “é resultado das ações que permeiam a vida do indivíduo. Ocorre nas experiências do dia-a-dia, tem função adaptadora e os conhecimentos adquiridos são passados para as gerações futuras”.

e formal, embora estas três modalidades complementem-se, o foco das reflexões será a educação formal que acontece na instituição escola.

Na concepção de Almeida e Oliveira (2014) educação formal tem por finalidade a aquisição e construção de conhecimentos eruditos, sendo inserida no planejamento político-pedagógico da escola. Quanto aos espaços onde se aplica o modelo de educação formal, deve-se considerar que “a educação formal é uma educação institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares” (p.4); este espaço apresenta-se caracteristicamente como um espaço constituído por normas e a partir de atos disciplinados.

Portanto uma das exigências impostas a educação formal, é que atinja um diversificado número de sujeitos e grupos, devendo ser representativa; refletindo as demandas de todos que busquem ali desenvolvimento intelectual; sendo também este um dos seus principais desafios.

Contudo, os indivíduos que compõem as chamadas diversidades etnicorraciais e culturais, tais como as comunidades; indígenas aldeadas e não aldeadas, quilombolas, afrodescendentes, ribeirinhas, ciganas, rurais, litorâneas, dentro várias outras que coexistem e são tidas povos tradicionais; no território brasileiro consideradas minorias, são desconsideradas ou possuem pouca visibilidade durante o processo de elaboração do planejamento político-pedagógico, das instituições escolares e das políticas públicas educacionais, que regulamentam o modelo de educação formal no Brasil.

As autoras Almeida e Oliveira (2014), consideram que este modelo formal de educação, apresenta-se com o propósito primordial de atender a todos os grupos de pessoas, embora no mundo globalizado exista momentos, em que algumas pessoas e grupos são excluídos; sendo impedidos de exercerem seus direitos de cidadãos. Em decorrência disso, o ambiente escolar torna-se um espaço, em que as relações intergrupais, do ponto de vista étnico-cultural e social apresentam-se de forma conflituosa e de muita rivalidade.

Relações intergrupais conflituosas, dentro do ambiente escolar assim sucedem pois, de acordo com Moura e Zucchetti (2010), a escola apropria-se de valores sociais da cultura hegemônica, proclamando-os como eruditos, como padrão; considerando as culturas populares desviantes, inferiores e até subversivas, pois mesmo que a escola busque apresentar os valores culturais do grupo dominante; dentro deste espaço circulam conhecimentos e práticas, próprias, típicas de diferentes regiões e de diferentes comunidades; que fogem ao padrão estabelecido, que são desprezados, “nessa perspectiva, tendemos a concordar que educação desenvolvida nas escolas ocorre fora do **‘mundo da vida’**” (p.636, grifo nosso).

Situações de segregação e de conflitos entre grupos diferentes dentro do ambiente escolar contribuem para a ocorrência de atos discriminatórios neste espaço, caracterizados como racismo institucional ou racismo sistêmico como é apresentando a seguir;

A partir da perspectiva acima compreenderemos o racismo institucional, também denominado racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. (GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA, 2016, p. 17)

Corroborando com a afirmação anterior, Correa Xakriabá (2018) pesquisadora indígena e ativista da causa indígena, salienta que o racismo institucional acontece nos espaços institucionais e órgãos públicos, e pode ser compreendido como ato de discriminação, tendo diversos motivos; a origem, cultura, identidade ou religião dos sujeitos discriminados; em diversos casos pode não ser intencional, mas sim estrutural, manifestado através de pessoas que fazem parte ou utilizam estas organizações ou instâncias.

Não é raro na atualidade notícias relacionadas à discursos de ódio, preconceito, racismo, discriminação e xenofobia dentro do espaço escolar; desprezando preceitos básicos da civilidade como a inclusão, debate de ideias e aceitação, para a construção sadia, da identidade individual e coletiva das crianças e dos adolescentes que ali estão. Neste sentido as condições de reprodução da vida e de suas configurações sociais devem ser pilares para a educação, orientada não apenas pelo respeito as diferenças, mas também por princípios como o da solidariedade e considerando também a felicidade que pode ser compartilhada (MOURA, ZUCCHETTI, 2010).

Para compreender a educação formal na contemporaneidade brasileira, faz-se necessário regressar a meados do ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF); que rege todos os instrumentos e aparatos legais do Brasil, nela é oficializado que a educação institucionalizada deve ser oferecida pelo Estado de forma gratuita sendo um dos direitos primordiais dos brasileiros, educação esta que propõe desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania e sujeitos aptos ao mundo do trabalho, como fica evidente no artigo 205º; “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.123)

Tomando por base a Constituição, (1988), fica evidente que o Estado deve proporcionar uma educação inclusiva que agregue a todo um conjunto de culturas, considerando

a multiplicidade étnica e cultural existente em nosso território; transformando o processo educativo em algo dinâmico mas ao mesmo tempo característico, adaptando-se a cada comunidade; resultante da preocupação com a diversidade; com as identidades étnicas que cada grupo ou povo está imersa, evidenciando a valorização da dimensão imaterial composta pelas “sensações, saberes, sentidos, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem” (BRANDÃO, 2009. p.717).

É preciso observar a escolarização, a educação formal, enquanto um reflexo das demandas sociais, visando atender as necessidades de vida de um povo, ou da interrelação de vários grupos distintos num mesmo território; necessitando agregar elementos dos vários tipos de conhecimentos; empírico, religioso, filosófico, mítico, científico; educação e escolarização esta construída a partir das percepções culturais, da realidade vivida, do mundo vivido e dos conhecimentos dos indivíduos, os conhecimentos são múltiplos e sua aplicabilidade também, haja visto como e colocado por Paulo Freire (1987, p.68): “Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”, demonstrando assim, uma perspectiva de valorização da diversidade.

De maneira que, Zenella; Fussinger; Fussinger; Pacheco e Gregolon, (2014), destacam a importância de propiciar condições aos alunos, dentro do ambiente escolar, de reconhecerem-se, como indivíduos sócio históricos, que pensam, se comunicam, tem sonhos e que assumem um papel na sociedade; dando-lhes o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Ao analisar o ambiente escolar é importante observar que trata-se de um espaço regido por modelos culturais pré-estabelecidos e por vezes rígidos; um espaço normativo e disciplinado (MOURA, ZUCCHETTI, 2010; ALMEIDA, OLIVEIRA 2014), que marginaliza grupos e/ou práticas culturais distintas daquela matriz hegemônica que rege tanto a forma de ensino quanto o modelo pelo qual os indivíduos devem organizarem-se dentro daquele espaço, inclusive a maneira como os sujeitos inseridos naquele espaço devem se portar.

Modelos pré-estabelecidos que são produtos de interesses de uma classe dominante, que recria um ambiente de hostilidades, marcados por atos discriminatórios e preconceituosos contra grupos minoritários, fenômeno este que, em especial as comunidades indígenas; vêm sofrendo ao longo de mais de 500 anos como fica evidenciado no relatório da **Violência contra os povos indígenas no Brasil, Dados – 2008 e Dados – 2017**.

Os casos de violência não manifestam-se apenas de maneira isolada; pois quando a população de determinada etnia, busca escolas que não estão localizadas dentro dos territórios das comunidades; escolas estas, que de certa maneira não são *adaptadas* as necessidades dos

indígenas, mas visam apresentar conhecimentos restritos as demandas do não índio, podem ocasionar uma série de conflitos ao encontro destas culturas diferentes.

Deste modo, apresenta-se necessário repensar a educação escolar numa perspectiva que leve em consideração, como ocorre a formação étnica cultural e etnoracial na escola, pois para preparar verdadeiros cidadãos estes são pontos de grande relevância. Desta maneira Moura e Zucchetti (2010) diz que não tomar como ponto de partida para a construção de uma educação escolar, a realidade e as ações de cada grupo e indivíduos é cometer um equívoco “Isso implica também romper com a certeza de que partilhamos um mundo comum com pontos de vista idênticos sobre uma realidade incontestável.” (p.646).

Fazendo-se necessário oportunizar os grupos que tem suas demandas negligenciadas ou suprimidas por outros grupos, ou grupo hegemônico; de serem inseridos integralmente no processo de elaboração de políticas públicas escolares e verem sua história e sua cultura ser valorizada dentro do espaço escolar, sem sofrerem nenhum tipo de restrição e discriminação.

Na sequência serão realizadas algumas reflexões acerca das representações étnicas e culturais manifestas no ambiente escolar como estes grupos distintos são recebidos, percebidos, permanecem e interagem dentro deste espaço, pois, são possuidores de construtos socioculturais distintos, que constituem a sua identidade.

1.4.1 Representações Étnicas e Culturais no Espaço Escolar

O espaço escolar é por essência um ambiente de encontros socioculturais, dada a própria diversidade da população brasileira “a diversidade cultural se faz presente na sociedade, sendo que, cada grupo, cada povo, tem suas peculiaridades, e expressam das formas mais variadas os seus valores culturais.” (RAMALHO, 2015, p.30); partindo deste pressuposto este subtópico traz como objetivo analisar de que maneira os indivíduos e grupos apresentam-se, representam-se e percebem as diferenças etnoculturais dentro deste espaço.

A riqueza cultural brasileira está sempre presente na vida diária da população, o país está longe de ser uma homogeneidade cultural, falando a mesma língua embora com sotaques diferenciados, dependendo da região em que se encontra; marcando o encontro entre grupos diferentes, que embora vivam juntos possuem suas peculiaridades, podem perfeitamente conviver em harmonia (RAMALHO, 2015). Nos espaços escolares não é diferente, visto que este atende a toda a população.

Pensar a diversidade cultural da população brasileira deve-se levar em consideração

os vários grupos humanos que vivem neste território, embora o autor supracitado indique que a língua utilizada no Brasil seja uma língua única, o Português, deve-se levar em consideração as comunidades que também possuem dialetos ancestrais a exemplo de algumas comunidades quilombolas e as comunidades indígenas que são possuidoras de línguas vernáculas seculares.

Ao que remete as comunidades indígenas, a partir de dados da Fundação Nacional do Índio, (FUNAI, 2018), no território brasileiro estas comunidades contam com uma população remanescente, dos 4 a 5 milhões estimados no período da chegada dos portugueses; de apenas 817.963 mil indivíduos, distribuídos em um total de 305 grupos étnicos diferentes; possuindo 274 idiomas distintos, de toda esta população 17,5% não fala a língua portuguesa; nesta perspectiva deve-se considerar que 82,5% da população indígena brasileira seja bilingue, pois embora conheçam e utilizem a Língua Portuguesa, a sua língua materna é a sua língua tradicional, vernácula, aprendida dentro de suas comunidades e territórios.

Refletir acerca de temas relacionados as diversidades étnicas, culturais, raciais e o multiculturalismo de maneira geral; na escola faz-se de grande relevância; pensar como os diferentes grupos são recebidos, como os outros alunos reconhecem e percebem o diferente neste espaço; se todos os grupos que estão presentes neste espaço sentem-se representados, de maneira que Gomes (2003) assinala as seguintes questões;

A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a **relação** entre eu e o outro. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferenças presenças se encontram. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? (GOMES, 2003, p. 69, grifo da autora).

De acordo com a autora, grupos humanos diferentes, encontram-se dentro do espaço escolar, isso é fato; mas ela levanta importantes questões, estas diversidades estão sendo respeitadas dentro deste ambiente? Embora a educação escolar seja um direito, realmente existe inclusão do diferente neste espaço? Existe representatividade para todos os grupos que estão presentes dentro do ambiente escolar? Questões que norteiam a importância de se pensar de que maneira as representações das diferenças, e dos grupos, acontecem na escola.

De acordo com proposições do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) faz-se necessário refletir acerca das regras sociais que cada grupo étnico possui, algo que é estabelecido pelas tradições nas quais cada comunidade está envolvida e desenvolve-se; pois estas regras de vivência e de convivência são perpetuadas de geração em geração; no âmbito dos grupos étnicos são as pessoas que pertencem aos grupos sociais e aos seus territórios

ancestrais; ao contrário do que ocorre em nossa sociedade (INCRA, 2015); neste sentido sentimentos de preservação da cultura, costumes e práticas de cada grupo tornam-se importantes, posto que são imprescindíveis para que efetivamente ocorra uma preparação educacional para a vida.

A diversidade não é algo recente na sociedade, é algo que sempre existiu; consequentemente nas escolas também, algo que sempre se fez presente; de forma que é preciso que se abra este espaço para as diferenças, buscando valorizá-las no processo educativo; promover a identidade cultural de cada ser humano; quebrando paradigmas de superioridade e de inferioridade de alguns grupos sobre outros, pois, todos têm os mesmos direitos, e os alunos precisam aprender a respeitar as diferenças, não simplesmente ser tolerantes; mas entendendo que a cultura de um grupo não é melhor do que de outro (RAMALHO, 2015).

Para compreender esta multiplicidade cultural existente em nosso país é preciso entender a amplitude do tema e realizar recortes temáticos, para que a compreensão de cada recorte temática seja irrestrita facilitando, ao juntar tudo; uma compreensão global “o reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente com a luta desses e outros em prol do respeito a diferença.” (GOMES, 2003, p.70); pois é preciso entender as singularidades e peculiaridades de cada grupo, dando-lhes um espaço arquitetado a partir do diálogo e respeito para que reivindiquem suas demandas.

A escola enquanto instituição tem um papel fundamental para a construção do diálogo saudável entre estes grupos, embora a escola não consiga resolver todas as questões relacionadas as situações de conflitos e/ou preconceito entre estes grupos ela possui um papel relevante dentro da sociedade, e pode contribuir para a coexistência plena dos vários grupos étnicos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar “nesse sentido, a educação escolar, não possa resolver sozinha todas as questões, ocupa lugar de destaque em nossa sociedade e na discussão sobre a diversidade cultural” (MUNANGA, 1999 *apud* GOMES, 2003, p. 71)

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta de nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico, nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, ainda encontramos entre nós opiniões do tipo “não vi e não gostei”. Como a diversidade é vista nessa perspectiva? (GOMES, 2003 p. 73).

Segundo Gomes (2003), é preciso conhecer as diferenças existente na escola; respeitando os grupos, todos devem ser evidenciados, dando condições para que o preconceito, e estereótipos sejam desfeitos, pois, muitas vezes a falta de conhecimento acerca do outro pode gerar opiniões distorcidas que não condizem com a realidade. Seguindo nesta perspectiva Ramalho (2015, p. 35), apresenta um dos basais princípios que a escola deve seguir;

Logo, um dos principais propósitos da escola deve ser proporcionar uma educação pautada no reconhecimento das diferenças e na construção da igualdade, com objetivo de formar indivíduos atuantes na sociedade para que a mesma seja justa e democrática para todos. Sendo assim, a escola precisa priorizar o ensino e a aprendizagem sob o prisma de uma pedagogia pautada na democracia, que seja capaz de admitir existam existência das diferenças e valorizá-las, tendo em vista sempre a construção de uma nova sociedade, ajudando a transformar os alunos em seres solidários, respeitosos e capazes de conviver em união.

Pois como posto por Ramalho (2015) para ocorrer a quebra de paradigmas impostos pelo senso comum que corroboram com o racismo, e toda forma de intolerância é preciso o engajamento de todos que atuam dentro do ambiente escolar, na melhoria desta problemática; as mudanças que precisam ser feitas ainda são muitas, visto que, todos tem o direito a uma educação escolar de qualidade; embora a construção das dinâmicas na escola favoreçam a um determinado público, não se deve causar desconforto a outros; deve ser um espaço de troca de experiências entre os alunos, atendendo a todos e evitando situações de discriminação, exposição e humilhação.

Pensar uma educação com enfoque na diversidade, na pluralidade e multiculturalismo foi e continua sendo um dos desafios para a educação brasileira, pois os dados e a própria mídia, evidenciam ainda muitos casos de intolerância dentro do ambiente escolar motivados por diferenças etnoraciais e culturais.

Após as reflexões apresentadas, na próxima seção, são abordadas algumas questões relacionadas a trajetória dos grupos étnicos, indígenas brasileiros e seu processo de escolarização, seguindo o modelo de educação formal, realizando um histórico do processo de escolarização destes povos, do século XVI até os dias atuais, e de que forma ocorre a inserção dos indígenas a sociedade dos não índios, enfocando o ambiente escolar.

2 ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.”
Rosa Luxemburgo

Nesta seção será discutido o processo de inclusão dos povos indígenas brasileiros ao modelo de escolarização formal, conceituando o processo de educação indígena e diferenciando-o do processo de educação escolar indígena; apresentando a maneira como a educação escolar indígena, foi historicamente estruturada em nossa sociedade brasileira; partindo de um levantamento bibliográfico acerca da temática.

A abordagem será realizada a partir de dois recortes temporais enfocando de que forma a educação foi ministrada aos indígenas do século XVI, com a chegada dos primeiros europeus as terras brasileiras até meados dos anos de 1970, momento este em que ocorre a organização de movimentos indígenas e indigenistas que buscam visibilizar as demandas destes grupos. E posteriormente a análise partirá da década de 1970, já com a conquista de várias de suas demandas, mas ainda em luta para o reconhecimento de outras, visíveis até os dias atuais.

Concomitante a estas reflexões também será realizada uma análise dos principais aparatos jurídicos e normativos que garantem os direitos dos indígenas a educação escolar, dentro do processo de educação formal; apresentando uma diagnose acerca da inserção do indígena na escola do não indígena e de que forma são incorporados a este espaço, um ambiente formatado para atender as demandas dos não índios.

As reflexões realizadas neste capítulo encerram-se com a apresentação da etnia indígena Xakriabá e o um sucinto histórico de suas origens e organização enquanto povo, além de seu processo de escolarização, perpassando por seu transcurso de luta buscando reconhecimento e visibilidade de suas demandas coletivas.

2.1 Educação Indígena *versus* Educação Escolar Indígena

De acordo com Santos e Lima (2014), para uma melhor compreensão acerca da educação escolar indígena faz-se necessário discernir educação indígena de educação escolar indígena; segundo Luciano (2006 *apud* SANTOS; LIMA, 2014) quando refere-se aos processos próprios utilizados pelos indígenas para a produção e transmissão dos conhecimentos caracteriza-se como educação indígena; noutro sentido quando trata-se da transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas, mas que ocorre através do intermédio

da instituição escolar, caracteriza-se como educação escolar indígena, tipo de educação este que ocupa-se em realizar a apropriação por parte dos indígenas, do espaço escolar e dos conhecimentos ali transmitidos, “[...] para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (p. 148).

A educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida, ao longo da história, em dois modelos o assimilacionista e emancipatório como apresenta os autores;

No processo de colonização do Brasil, na gênese da educação escolar indígena, Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha de Jesus M. Maher (2006) nos diz que **Educação Escolar Indígena pode ser encaixada** em dois paradigmas: o assimilacionista e o emancipatório. Na década de 70 foi predominante o **paradigma assimilacionista**. Segundo esse modelo de educação, a história e cultura indígena não contam, daí a necessidade de catequese, implicando a negação de valores, práticas culturais, línguas indígenas, (SANTOS; LIMA, 2014, p.148 grifo dos autores)

O modelo assimilacionista tem início desde a implantação das primeiras tentativas de escolarização das populações indígenas, século XVI e prevalece até a década de 1970; durante esta década este modelo é retomado ainda com maior intensidade; já o modelo emancipatório foi introduzido a partir da década de 1980. O primeiro modelo conta apenas com a necessidade da catequese, a educação a história e a cultura indígena em nenhum momento e levada em consideração; acarreta a negação dos valores, práticas culturais e línguas indígenas, é o “modelo educacional onde o índio é ‘convidado a deixar de ser índio’” (SANTOS; LIMA, 2014, p.149).

Com o modelo emancipatório, pretende-se promover o respeito as crenças aos saberes e as práticas culturais indígenas, através do enriquecimento Cultural e Linguístico, promovendo o bilinguismo, insere-se a língua portuguesa ao repertório linguístico dos indígenas, também busca a proficiência em suas línguas vernáculas “favorecendo o fortalecimento das práticas escolares das escolas indígenas, cada vez mais abandonando-se o paradigma assimilacionista” (CAVALCANTI; MAHER, 2006 *apud* SANTOS; LIMA, 2014, p. 149).

A partir da invasão dos portugueses, século XVI, ao território que hoje organiza-se a nação brasileira; ocorre o primeiro contato entre os nativos, que aqui viviam, e o homem branco, europeu (RIBEIRO, 1995). Relação que foi marcada por certa hostilidade, pois os indígenas foram vistos apenas como primitivos e selvagens que necessitavam serem domesticados.

Na concepção do europeu os povos nativos demandavam receber a cultura e educação aos mesmos moldes que as sociedades europeias, rebaixando uma vasta cultura que aqui já existia; “a inferiorização e desumanização da diferença é algo que acompanha a nossa história,

marca os encontros intergrupais e opera integrando traços físicos e biológicos a teorias implícitas de personalidade” (LIMA; FARO; SANTOS, 2016, p. 219).

Os exploradores europeus, na condição de dominadores buscaram formas de apresentar e nova cultura a esta população nativa; passando a estruturar um método de escolarização voltada as comunidades indígenas, por volta de 1549, com a chegada da primeira missão Jesuítica ao território brasileiro, por ordens de Dom João III, missão composta por missionários da Companhia de Jesus, chefiada pelo padre Manoel da Nóbrega, tendo como um dos propósitos a conversão dos nativos à fé católica (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Iniciando um processo de desvalorização e de segregação da cultura dos povos originários destas terras, recém descobertas pelos não índios; rejeitando qualquer forma de educação e de conhecimento elaborado pelos indígenas; o modelo assimilacionista é imposto. Momento este em que estas populações deveriam, mesmo que coercitivamente, abraçar o novo modelo de cultura e educação imposta pelo povo europeu, implantado primeiramente pelo modelo de escola dos jesuítas, em que simultaneamente lhes eram impostos não só a educação mas também a religiosidades, todos seus conhecimentos e divindades, foram completamente descartados, pois baseados no modelo eurocêntrico não passava de conhecimentos e práticas primitivas; cultos pagão sem nenhum valor, uma série de conhecimentos, indígenas perde valor diante desta nova sociedade que os colonizadores almejam implantar.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43 *apud* SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.171)

Como pode-se constatar de acordo com os autores supracitado, o propósito deste tipo de educação era meramente a expansão de poder a soberania de um grupo humana, sobre outros, dominação realizada pela força; imposta pelas nações e reinos, na condição de dominadores, subjugar utilizando-se da educação, através do adestramento; da supressão dos conhecimentos destas populações autóctones, impondo práticas de convivência baseadas nas condutas culturais e religiosas exclusivamente da população europeia;

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Ou seja, era um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar alterações profundas na cultura indígena brasileira. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.173-174)

A partir de então, o povo europeu busca com que o indígena, volte-se aos moldes de civilidade adotado na Europa, sendo que para isso, estas populações nativas brasileira, deveriam descartar completamente o seu modo de vida e suas práticas, pois como fica claro a educação que o europeu empunha aos indígenas visava uma transformação social e os que não adaptaram-se a este novo modelo foram marginalizados.

A educação destinada aos indígenas neste momento, tenciona contribuir apenas para acumulação de bens e exploração de matérias primas pelos conquistadores; algo que só seria possível através do trabalho ao modelo capitalista de produção, modelo este que passava por um período de expansão; acumulação de capital e venda de produtos, algo que não era típico ao nativo pois esse vivia da terra e seus recursos, retirando dela o alimento e plantando apenas o que fosse necessário para o consumo em suas aldeias; como evidenciam os autores;

A exemplo de outros europeus (conquistadores e colonizadores), os padres jesuítas, num primeiro momento, tinham uma imagem do índio que o caracterizou como o “bom gentio”, bem como o seu modo de viver e seus costumes eram motivo de admiração, visto serem considerados exóticos. Já num segundo momento, os indígenas passam a ser encarados pelos padres jesuítas como um empecilho para a consecução de seus objetivos, pois, ao não se adaptarem às exigências do trabalho árduo, rotineiro e contínuo, destinado à acumulação e não mais apenas à sobrevivência, tornam-se insubordinados, abandonando, dessa maneira, as missões e retornando para suas aldeias. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.173-174)

Ocorre a criação de Missões e Vilarejos destinados ao ensino da cultura padrão europeia aos indígenas, utilizando, em certos momentos estas populações como mão-de-obra escrava; contudo o conhecimento dos indígenas acerca do território facilita processos de resistência e fugas para regiões interioranas do país. Desta forma, o indígena é considerado não adaptado para a vida em sociedade aos padrões eurocêntricos, sendo estes segregados; uma educação que visasse a autonomia destes povos enquanto grupos detentores de práticas próprias nunca foi pensada neste momento.

De acordo com Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) o período da Escola de Catequese; caracterizando um primeiro momento no processo de escolarização dos indígenas, dura do ano de 1549 até, entre os anos de 1756 e 1767, intervalo em que os jesuítas são expulsos dos territórios sob o domínio dos portugueses e dos espanhóis aniquilando a incorporação do indígena à sociedade nacional.

Num segundo momento com a implantação da Escolas de Primeira Letras em meados do século XVIII até meados do século XX, subdividindo-se em duas fases; caracterizadas a partir de um novo Projeto Civilizador; em sua primeira fase; este período “[...] é caracterizada pela Fase Pombalina, que vai de meados do século XVII até meados do Século XIX, e

caracterizou-se pela instituição da lei que ficou conhecida como Diretório dos Índios (1757-1798) [...]” (SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL 2017, p. 61), todas as mudanças nas políticas educacionais foram destinadas aos indígenas aldeados, que tinha como principal objetivo a conversão dos índios a fé cristã.

A segunda fase, abrange o período do Império, da Primeira República e da Ditadura de Getúlio Vargas; tem início por volta do século XIX até meados do século XX; “no período do Império, a principal medida vem em 1845, com o Decreto nº 426, que contém o Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Neste documento estabelecem-se as bases do sistema indigenista do Império, que permaneceu em funcionamento até 1889.” (SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL 2017, p. 61).

No ano de 1910, durante a Primeira República foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI); órgão instituído para gerir a relações entre as comunidades indígenas e o governo, tinha como propósito realizar uma ação pacificadora e integracionista, buscando incorporar os indígenas a sociedade brasileira e ao estado nacional, salvaguardando a soberania nacional, desde sua criação até 1967, ano de extinção das suas atividades “[...] há necessidade de desvelar ‘uma história por ser pensada e escrita, seja no passado mais tardio que se teve coragem de desnaturalizar, seja para os anos mais recentes para os quais tem, também, o papel de denúncia’” (LIMA, 1992, p.170 *apud* SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL 2017, p. 62).

Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) ressaltam que, com o fim das atividades do SPI, no ano de 1967, também ocorre a criação de outro órgão de proteção aos indígenas, em substituição ao anterior; a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em atividade até os dias de hoje; em sua primeira fase mantem a política integracionista implantado nos últimos anos do SPI;

Amparado nos princípios e metodologia do chamado *bilinguismo de transição*, a prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas. Na prática, a aliança FUNAI/SIL é utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, visando somente à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com intuito meramente de integração. SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL 2017, p. 62 grifo dos autores)

A partir do apresentado, nesse período histórico específico, fica evidente que as políticas integracionistas adotadas desde o século XVII até meados do século XX; tiveram como objetivo apenas a inserção dos indígenas ao mundo e as práticas do não índio, a socialização e integração à sociedade não indígena; e para isso era preciso introjetar outros valores simbólicos e sociais práticos aos indígenas, mantendo modelos educacionais que apenas

impunha conhecimentos, formais do não indígena, a estes povos originários; buscando com que deixassem sua cultura tradicional incorporando esta nova cultura.

Continuando as discussões acerca da inserção do indígena a sociedade não indígena, com ênfase no processo de escolarização dos indígenas, no próximo subitem, as reflexões estão voltadas especificamente o período que compreende por volta das décadas de 1970-1980 até o período atual.

2.2 Trajetória da Escolarização Indígena na Atualidade

A partir das décadas de 1970-1980 os povos originários brasileiros organizam-se e passam a reivindicar seus direitos enquanto cidadãos; exigindo a valorização de suas etnias e de toda uma cultura já existente antes mesmo da estruturação do Brasil enquanto nação; rechaçando os ideais integracionistas impostos pelo governo, busca-se a autonomia e a consolidação de órgão que realmente representassem as demandas de todas estas comunidades, neste sendo este subitem tem como propósito apresentar de que forma ocorre a integração/inserção do indígena a sociedade do não índio, pós 1970 até os dias atuais, enfatizando o processo de educação, escolarização dos membros destas comunidade tradicionais.

Com a organização e mobilização das comunidades indígenas pós década de 1970-1980, estas comunidades iniciam um novo seguimento, que busca visibilizar suas demandas enquanto povos; conquistando um espaço também novo para reivindicar suas demandas, nesta mesma década, no ano de 1973, é criado o Estatuto do Índio, através da Lei nº 6.001/73; ainda em vigor, em seu quarto artigo o Estatuto garante aos indígenas a condição de brasileiros natos possuidores dos mesmos direitos que os demais cidadãos “Art.4º. Os indígenas são brasileiros natos e a eles são assegurados todos os direitos civis, políticos, sociais e trabalhistas, bem como as garantias fundamentais estabelecidas na Constituição Federal” (BRASIL, 2009, p. 3).

Também, determina a criação de políticas públicas para a proteção e promoção dos direitos indígenas;

Art. 6º. A política de proteção dos povos indígenas e promoção dos direitos indígenas terá como finalidades:

I - Garantir aos indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade brasileira e sobre o seu funcionamento;

II - Garantir meios para sua auto-sustentação, respeitadas as suas diferenças culturais;

III - Assegurar a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e de subsistência; (BRASIL, 2009, p. 3).

Deste momento em diante estabeleceu-se de fato a preocupação com o processo educacional indígena, algo já previsto no Estatuto do Índio, “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973)” a partir de uma educação escolar emancipatória, com a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas a atender as necessidades dessas comunidades; preocupadas não apenas com a inserção do índio a sociedade do não índio; mas também visando conhecer e preservar, o mundo e as experiências dos indígenas como fica claro no trecho a seguir;

Art. 179. A educação escolar indígena será implementada por um sistema nacional de educação escolar indígena, nos termos desta lei.

Art. 180. A educação escolar indígena terá como princípios:

I - o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas;

II - a interculturalidade;

III - multilinguismo;

IV - a organização administrativa em áreas delimitadas como territórios etno-educacionais; [...] (BRASIL, 2009, p. 44).

Mais que um processo educacional, busca-se a valorização de todos os aspectos e sentidos, envoltos a vida e as *práxis* das comunidades indígenas. Para Ferreira e Prado (2013, p.2552) somente com a promulgação da Constituição de 1988, institui-se uma verdadeira preocupação com a temática das sociedades indígenas; este documento torna-se o marco da revolução provocada pela reivindicação dos seus direitos, as populações indígenas passam a terem reconhecidos os seus direitos, sua autonomia como cidadãos brasileiros efetivamente.

A Constituição (1988) passa a ser um dos pilares para a elaboração de políticas públicas voltadas as comunidades indígenas; preocupa-se com uma educação contextualizada a realidade destes povos, adaptada a suas exigências, como deixa evidente no artigo 183º;

Art. 183. A educação escolar indígena será oferecida em todos os níveis e modalidades.

§1º. O ensino infantil deverá ser oferecido de acordo com a necessidade e interesse de cada comunidade.

§2º. O ensino fundamental pode ser organizado em ciclos de aprendizagem, atendendo à diversidade sociocultural e a organização social de cada povo. (BRASIL, 2009, p. 44).

O direito a educação, das populações indígenas; a partir de então passa por um processo de ampliação, e reestruturação institucional; direito que não fica limitado apenas ao

acesso, mas também, direito a representatividade, cultural e histórica de cada grupo étnico, na Constituição (1988) estabeleceu-se princípios básicos para o ensino; princípios estes que deveriam alcançar a todos os cidadãos brasileiros inclusive os indígenas,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII – garantia de padrão de qualidade;
 VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p.124)

Outra conquista importante foi quanto ao uso das suas Línguas tradicionais indígenas, como fica evidente no artigo 210 parágrafo dois; “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988, p.124)

[...] a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, na qual já ecoa, em parte, a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos sugerida um ano antes, em Recife (PE), pela Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, uma agência da Unesco. O artigo 210 da Constituição, embora reafirme a imposição da língua portuguesa no ensino fundamental brasileiro – posta em prática, inicialmente, no século XVIII, pelo Marquês de Pombal –, **assegura às comunidades indígenas a possibilidade de também utilizar nas escolas suas línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem, uma primeira sinalização de mudança no planejamento de status de línguas minoritárias brasileiras, com a abertura para o seu uso como meio de instrução. (CUNHA, 2008, p. 150, grifo nosso).

Com o uso das línguas indígenas assegurado, estas comunidades conseguem amparo para também assegurar suas histórias orais, através da escrita; pois intensifica-se recursos para a estruturação gráfica destas línguas, facilitando a documentação de suas práticas culturais; outro ponto importante foi o incentivo na formação de professores bilingues.

Após a declaração da CF (1988), são criadas uma série de outros dispostos jurídicos e jurídicos normativos em consonância com a Constituição, para garantir aos indígenas o real acesso à escola, recebendo uma escolarização adequada, pautada na qualidade e condizente com a realidade das suas comunidades e etnias, voltadas para a sua formação enquanto cidadãos brasileiros, tanto uma educação especializada através de escolas indígenas, quanto a sua inclusão as escolas não indígenas.

Dentre alguns dispositivos jurídicos, atualmente destacam-se: as Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena, 1998), o Caderno de Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena Ressignificando a Escola (SECAD 30), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Nacional para o funcionamento das Escolas Indígenas (DN); os Currículos de Referência (CR) de Estados e Municípios; além “das Leis 10639/2003 e 11645/ 2006 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Currículo Escolar.” (SANTOS, 2017, p. 1).

A LDB foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, possui um caráter jurídico normativo ao que se refere as políticas educacionais brasileira; exhibe de maneira bastante clara os direitos dos indígenas a educação escolar, determinando a diferenciação entre escolas indígenas e não indígenas, além da criação de legislação específica para a escolas indígenas; quanto ao seu acesso ao sistema educacional público; prevê no parágrafo 3º do artigo 32, a garantia do aluno indígena ter acesso a aulas ministradas em português, mas também em sua língua materna, outro ponto importante apresentado no artigo 78 deixa claro a importância de um processo de escolarização bilingue evidenciando a valorização das interculturalidades:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 49)

Outros pontos apresentados de grande importância apontados pela LDB (1996), que se tornam de responsabilidade do poder público são:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; (BRASIL, 1996, p. 50)

Através deste documento também se demonstra a necessidade de desenvolver currículos em consonância com a cultura destes povos originários, e garantindo tanto o apoio financeiro quanto técnico, currículos adequados em toda fase do ensino fundamental e médio e no ensino superior.

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado
 § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996, p. 50)

Promovendo a garantia de programas integrados de pesquisa e ensino, com parcerias entre professores e Universidades contando sempre com a participação das comunidades indígenas, colaborando para a construção de materiais didáticos adequados, corroborando tanto para o ingresso dos indígenas na educação superior quanto na sua permanência.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 / 2001 alterado através da Lei nº 13.005/2014, possui uma validade de 10 anos, após a sua aprovação; e apresenta como algumas de suas metas, a criação de programas de formação, envolvendo a escolarização indígena;

2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. (BRASIL, 2014, p. 4)

Dentre outros pontos o PNE, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem considerar as peculiaridades e as necessidades específicas de toda a população e grupos que residam naquela localidade assegurando a equidade educacional e diversidade cultural as comunidades indígenas quilombolas e populações do campo; “2.7) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena.” (BRASIL, 2014, p. 4)

O RCNE/Indígena, possui função formativa e não normativa; orienta que não será apenas a União responsável por rever as políticas educacionais destinadas as comunidades indígenas e os currículos, mas também os Estados e Municípios e neste processo, deve

considerar toda a multiétnicidade, pluralidade e diversidade destas comunidades, pois, visto que a população originária brasileira é dividida em várias etnias distintas

Um dos primeiros pontos apresentados no RCNE/Indígena (1998) e já previsto anteriormente na LDB; que seja feita a diferenciação entre escola indígena e escola não indígena, “ [...] é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão ‘**uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade**’”(p.13, grifo do autor) como registrado no objetivo geral do referencial;

O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998, p. 6).

Com a elaboração do RCNE/Indígena o governo também espera que as próprias escolas indígenas construam seu ‘referencial de análise e avaliação’ elaborando um planejamento adequado a sua realidade, também traz como proposta oferecer subsídios para “a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (BRASIL, 1998, p. 13).

No RCNE/Indígena, ficam evidenciadas algumas das especificidades que as escolas indígenas devem pautar-se, também apresenta os conteúdos norteadores para serem trabalhados; como aponta Ferreira e Prado (2013. p. 2558).

Este documento apresenta a diferença do currículo escolar para a comunidade indígena uma vez que as áreas de conhecimentos são: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Apresenta ainda seis temas transversais: terra e biodiversidade, autosustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde. Esses conteúdos servem de norteadores no processo de ensino nas escolas indígenas.

No ano de 2003 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), cria a Secad, consolidando “um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais” (BRASIL, 2007, p.17).

No caderno SECAD 3, são reforçadas as complexas demandas dos povos indígenas e busca contribuir para que possam autodeterminar sua diversidade; visibilizando as políticas que precisam ser implementadas, tais como; políticas de formação de professores indígenas;

prioritariamente de suas etnias envolvendo-os, de forma a atuarem em seus territórios tradicionais; estabelecimento de licenciaturas interculturais e também a criação de materiais didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas, visando ampliação da educação básica nas comunidades indígenas.

A partir da Resolução Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3, de 10 de novembro de 1999, são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, como fica evidente em seus dois primeiros artigos;

Art. 1º - Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º - Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena. (BRASIL, 2007, p. 114)

A partir das DN são tomadas outras providências estabelecer que as escolas indígenas sejam implantadas exclusivamente dentro dos territórios indígenas, atendimento apenas a estas comunidades garantindo o ensino em língua materna, autonomia da organização escolar e a adequada formação de professores realmente aptos a atuarem de acordo com a realidade das suas comunidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) busca-se realizar algumas adequações curriculares; para que as escolas pudessem adaptar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, podendo desta maneira atender a toda a diversidade do país; “Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.” (p. 63). Neste sentido tanto a escola indígena quanto a escola não indígena devem buscar maneiras de atender as necessidades dos alunos das comunidades indígenas.

De acordo com Ferreiro e Prado (2013), o PCN torna-se um documento importante para a reivindicação das demandas indígenas pois “este documento retoma uma questão muito importante ao mencionar que ao serem proclamados os direitos dos indígenas em leis, suas culturas, costumes, linguagem devem ser consideradas importantes para a formação de uma sociedade que respeita os próximos” (p. 2558)

Para Santos (2017) as Leis 10639/2003 e 11645/2006 propõem uma interessante reformulação nos PCNs, discutindo “um modelo de educação crítica acrescentarmos a estes outros conteúdos e outras ideologias, alguns dos quais demandados por grupos e questões sociais.” (p. 3), ampliando as discussões acerca da inclusão dos grupos negros e indígenas na

educação básica assim como o ensino de sua história e cultura, pois este dois grupos compõem um número significativo da população brasileira expressando “a necessidade de conhecermos a formação etnicorracial brasileira, compreender os processos que levam a esta complexidade e como isso se dá atualmente” (p. 6).

O direito a educação, das populações indígenas; tem sido ampliado; direito ao acesso à educação e a representatividade, cultural e histórica por cada grupo étnico, embora atualmente ainda existem desafios que precisem ser enfrentados; como a dificuldade de implantação de escolas no territórios indígenas; o acesso de alunos indígenas a escolas não indígenas; construindo assim ações de interação entre os alunos índios e não índios, também entre estes alunos e os espaços que abrigam a liturgia acadêmica, o espaço escolar.

Outro ponto de dificuldade é a formação de professores indígenas, através de licenciaturas multiculturais, para que atuem em suas comunidades, dominando o idioma materno e a língua portuguesa para que efetivamente construam o conhecimento dos alunos indígenas a partir de suas próprias realidades, além do que situações de preconceito e racismo contra alunos índios dentro de instituições de ensino, não indígenas, ainda é prática recorrente dificultando a sociabilidade entre estes dois grupos e o intercâmbio de conhecimentos.

Após as reflexões realizadas neste subitem, a próxima seção deste capítulo traz como propósito apresentar algumas discussões acerca da inserção dos indígenas na sociedade e na escola não indígenas.

2.3 A Inserção do Indígena na Escola do Não Índio

Embora muito tenha sido realizado, para a incorporação do indígena na sociedade não indígena, para que usufrua efetivamente dos seus direitos de cidadãos brasileiros, isso não tem ocorrido de forma completa, pois, atualmente os indígenas ainda tem sofrido com atos discriminatórios e racistas, neste tópico serão realizadas algumas ponderações acerca da inserção de alunos indígenas em escolas não indígenas.

Venturi e Bokany (2013) em pesquisa realizada entre os anos de 2010 e 2011, com o apoio das Fundação Perseu Abramo (FPA) e Rosa Luxemburgo (FRL); através da aplicação de questionários e entrevistas, coletou dados de 2006 pessoas, acima de 16 anos de idade; de todas as regiões do Brasil, pesquisa que demonstrou que 3% dos brasileiros não gostam de encontrar grupos étnicos e raciais, quanto ao grupo étnico que menos gostavam de encontrar 1% respondeu ser os índios, ocupando o 9º lugar na escala de má querência; demonstrando um

processo de desumanização quanto aos indígenas, processo este que concretiza-se através da exclusão moral; o que acarreta uma série de situações de conflitos;

Como resultados dos conflitos e da exclusão social acontecem às mortes provocadas pela violência contra os indígenas; além dos suicídios, que de acordo com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (2018) o índice é quase o triplo da média nacional. Com a fuga de seus territórios por conta da invasão pelos grandes fazendeiros, chegam às cidades onde na maioria dos casos sofrem preconceitos e perseguições terminando muitas vezes na morte dos índios. (MELO; BATISTA; OLIVEIRA; VAZ, 2018, p. 128-129)

Ainda de acordo com a pesquisa supracitada, 11% de todos os entrevistados já se sentiram discriminados(as); e o local onde a maioria dos entrevistados sofreram atos de discriminação está o ambiente escolar com 19% de todas indicações; ocupando o primeiro local em ambientes que ocorreram atos discriminatórios, seguido pelo ambiente de trabalho com 16% de indicações; já ao que se refere ao agente discriminador em primeiro lugar ficou, os alunos/ colegas de sala de aula/ turma, com 16% de indicações; seguido por desconhecidos(as) com 14% de indicações; demonstrando que o ambiente escolar possui um alto potencial de difundir discursos preconceituosos e racistas. E com relação aos indígenas de todos os participantes da pesquisa 80% concordam que exista preconceito contra os indígenas no Brasil.

Com base nestes dados, faz-se importantes as investigações que visem compreender de que forma ocorre esta interação entre o índio e o não índio na escola, pois a partir do momento em que os indígenas são inseridos, no espaço escolar não indígena surge um novo paradigma, pois, trata-se de um espaço construído, na maioria dos casos, para atender as necessidades dos não indígenas que apresentam-se como o grupo hegemônico culturalmente na atualidade.

Pinheiro e Nascimento (2016) apontam que os povos indígenas têm sido tratados com hostilidade ao longo dos séculos e no ambiente escolar não tem sido diferente; [...] Nos dias de hoje por meio de canais de televisão, de reportagens podemos ver várias situações opressoras, que ferem o corpo e também o mais íntimo das pessoas indígenas” (p.69).

Em muitos momentos o próprio Estado negligencia o direito destes povos, até mesmo atenta contra os direitos já adquiridos por estas comunidades, como evidência o Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil - Dados de 2017;

Este relatório [...] apresenta a reflexão e denúncia de que os algozes dos povos indígenas estão, mais do que nunca, assentados dentro do Estado, e de lá agem impiedosamente contra aqueles que são os originários filhos do Brasil. Aqueles que pela Lei Maior deveriam ser respeitados, protegidos e valorizados. Ao contrário do que a lei manda e a Justiça clama, eles estão sendo esbulhados e dilapidados. (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2018, p. 9)

O atual presidente do Brasil, *Jair Messias Bolsonaro*, logo após ser eleito; em entrevista coletiva compara os povos indígenas que vivem nas áreas de reservas, a seres semelhantes a animais presos em zoológicos, (Dantas, 2018); algo que reflete o pensamento preconceituoso acerca dos indígenas, opinião que parcela significativa da população brasileira não indígena compartilha, como já apresenta Venturi e Bokany (2013) em sua pesquisa.

Utilizando-se de declarações racistas e preconceituosas, que atentam contra as comunidades indígenas e suas várias etnias; o presidente demonstra um completo desconhecimento acerca dos valores simbólicos que o território possui para estas populações, além de desconsiderar importância deste para a própria manutenção de suas tradições, negando-lhes o direito a dignidade humana e a posse de seus territórios ancestrais, deixando visível o seu descaso com as demandas destas populações, buscando deslegitimar suas causas e outras pautas relacionadas as diversidades etnoraciais e etnoculturais em âmbito nacional.

A escola, deve transfigurar-se em um local em que as diferenças étnicas e culturais devem ser trabalhadas tornando-se posto de combate contra atos de perversidades e de situações opressoras contra os alunos indígenas; trabalhando questões relacionadas ao preconceito contra as comunidades indígenas. “A educação passa a ser uma das vias para trabalhar a questão da valorização do outro, do respeito as diferenças, da inclusão, numa esperança de mobilidade contra o preconceito e a discriminação. (PINHEIRO; NASCIMENTO, 2016, p.69).

Compreendendo a identidade cultural dos indígenas como algo simbólico e unificador, pois como já posto, nem sempre as características advindas desta identidade são bem recebidas pelos não índios, situações de conflitos, de não aceitação e de *bullying*, dentro do espaço escolar são detectadas em vários momentos da interação entre indígenas e não índios.

Segundo Pinheiro e Nascimento (2016) faz-se necessário considerar as relações de fronteiras entre os alunos índios e não índios, pois a partir do momento que o aluno indígena passa a viver em uma área urbana, sob uma condição diferente da sua tradicional; a maioria sofre discriminação o que faz com que busquem adaptarem-se aos valores, práticas e costumes não indígenas.

O contato com a escola da cidade, com certeza coloca o indígena em uma situação tornando-se vulnerável a preconceito e discriminação, onde serão negados seus conceitos, sua cosmologia, para adotar outros conceitos que se distancia de sua cultura. Podendo muitas vezes sua presença ser ignorada em sala de aula, nos grupos de amizade entre os colegas denunciando a estranheza, ou também para ser aceito no grupo, negar suas raízes étnicas, talvez não pelo fato de não quiser ser indígena, mas uma maneira de driblar a situação excludente. (PINHEIRO; NASCIMENTO, 2016, p.72)

Dentro do ambiente escolar em vários momentos os indígenas são atacados, tratados de forma preconceituosa, não se sentem acolhidos dentro daquela realidade, cuja qual não é a que foram criados, e não se sentem representados. O choque de cultura é muito grande; o não indígena com uma visão estereotipada do indígena, acaba construindo uma ideia sobre os mesmos que não representa a realidade, colaborando com um processo de desumanização dos indígenas.

Para os autores Lima; Faro e Santos (2019, p, 220) o processo de desumanização decorre “[...] da criação de hierarquias entre os grupos, [...]. Nesse caso, um dos grupos se afirma possuidor de características especiais e, simultaneamente, nega ao outro a posse de tais atributos. afastando muitas vezes a possibilidade de convivência”.

Compreendendo o espaço escolar enquanto espaço vivido, ambiente onde as crianças, os adolescentes recebem instrução, conteúdos acadêmicos, criam relações que colaboram para a construção de suas identidades, suas individualidades; identidade também enquanto sujeitos pertencentes a um grupo; é preciso buscar com que o espaço escolar seja um espaço de representatividade de toda a pluralidade étnica cultural.

Uma das principais maneiras de configurar o espaço escolar em um ambiente de representatividades para os indígenas, que tem ganhando destaque nos últimos anos são as políticas públicas educacionais voltadas a inclusão de alunos indígenas em escolas não indígenas,

[...]Sabe-se que nesta última década as variáveis raça e cor têm ganhado mais atenção dos pesquisadores na área educacional. Com base no respeito à diversidade étnica e cultural que caracteriza o Brasil, novas políticas de educação têm sido propostas, as quais prevêem escolas específicas e diferenciadas para os povos indígenas. Pela ambiguidade que a caracteriza e pelo desafio que significa implementá-la, esse novo modelo de educação escolar tem sido tema de reflexão de antropólogos e pedagogos. (REZENDE, 2003, p.12)

As escolas destinadas especificamente as comunidades indígenas, são de grande relevância, mas também faz-se necessário que as escolas não indígenas oportunize ao indígena a possibilidade de ser um aluno deste estabelecimento de ensino e ali sinta-se representado e acolhido, através de um processo educacional contextualizado a suas demandas; estando ali, sem medo de sofrer nenhum tipo de ataque, muito menos ataques por motivação de origem, etnia e práticas culturais.

Na perspectiva apresentada, Rezende (2003), pontua algumas questões importantes para a ampliação dos conhecimentos acerca do tema;

No entanto políticas educacionais voltadas para escolas que trabalham com a diferença no seu cotidiano têm sido pouco desenvolvidas, não dando suporte para enfrentar uma realidade muito complexa quando se trata da relação de diferença étnico-cultural acentuadas do tipo indígena e não-indígena. Ao iniciar a pesquisa bibliográfica relativa ao tema me deparei com inúmeros estudos sobre educação indígena, inclusive estudos monográficos de cunho acadêmico, **mas apenas um dentre estes, para minha surpresa e alegria, trata da educação desses alunos noutro ambiente que não fosse sua escola específica.** (REZENDE, 2003, p.12 grifo nosso)

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus currículos e a aplicação real destes currículo na escola, uma vez que tal instrumento foi instituído para atender aos interesses de uma sociedade não indígena; que sempre foi representada como culturalmente homogênea e todo um complexo conhecimento indígena, existente no território brasileiro, só passa a ser considerado, recebendo um pouco mais de visibilidade recentemente.

As discussões acerca da inclusão dos indígenas, no espaço escolar não indígena; tem avançado; e para avançar ainda mais é preciso discutir sobre preconceito, discriminação e *bullying* contra estes grupos. Pois quando se fala sobre preconceito e discriminação muitas pessoas insistem em negar que exista; como se as relações entre indígenas e não índios se desenvolvessem de maneira harmoniosa e sem conflitos, ideia esta que pode ser refutada ao analisarmos criteriosamente como estas relações de fato ocorrem dentro da escola (PINHEIRO; NASCIMENTO, 2016).

Evidenciando que o processo de não aceitação do indígena dentro do espaço escolar decorre de um processo sócio histórico, e para que estas relações entre indígenas e não índios, dentro deste ambiente, ocorra de forma, um pouco mais harmoniosa e completa é preciso discussões sobre o tema e uma profunda análise das políticas educacionais que estão vigentes, além de sua efetividade e viabilidade, existe a necessidade de mudanças, diálogos e debates entre todos os envolvidos.

Após a reflexões realizadas, em sequência, a próxima subseção traz como objetivo apresentar um breve histórico acerca da constituição histórica do povo Xakriabá, cujo sujeitos indígenas, são os protagonistas desta pesquisa; salientando a organização sociocultural histórica e o processo histórico da escolarização deste povo, que acontece primeiramente dentro de seu território tradicional.

2.4 Etnia Xakriabá e o Processo de Escolarização

O direito a representatividade sociocultural, acesso à educação tradicional e também a formal são primordiais para manter-se viva a história e os costumes ancestrais das comunidades indígenas, neste sentido este subtópico tem como propósito apresentar um breve discussão acerca da estruturação da comunidade Xakriabá, pós século XVIII em seu território tradicional e também pontuando o processo histórico da escolarização dos indígenas desta etnia descrevendo as principais conquistas e sinalando algumas das demandas relacionadas a escolarização deste povo.

Segundo Rosa e Anaya, (2016) e Correa Xakriabá (2018) os Xakriabás compõem o maior grupo étnico indígena do Estado de Minas Gerais. Com relação ao histórico etnológico desta etnia, existem poucos registros como evidência os autores a seguir;

Escassos são os registros existentes sobre os Xakriabá na literatura etnológica e etno-histórica brasileira. A maior parte das informações se reduzem a classificações gerais e à localização de seu território. São, desta forma, identificados como pertencentes ao tronco central da família lingüística Gê, subdivisão Akwê. Quanto à localização, teriam ocupado, junto a outros grupos Akwê, vários territórios distribuídos pelas bacias dos rios Araguaia, Tocantins e São Francisco, de Goiás ao Maranhão (PARAISO 1987, p. 14 *apud* SANTOS 1994, p. 3 - 4).

A constituição do povo Xakriabá pós século XVII, de acordo com Sainthilaire (1975, p.341), deu-se a partir de agrupamentos indígenas da etnia Xakriabá com outros grupos indígenas que viviam as margens do rio São Francisco, e a miscigenação com grupos negros, quilombolas, e mestiços que também habitavam a região;

"Atualmente não se vêem mais índios nos arredores de Capão. Os descendentes daqueles que antigamente habitavam essas terras retiravam-se para outros lugares, mas sempre às margens do rio [São Francisco], e edificaram uma aldeia que tem o nome de S. João dos Índios. Esses índios fundiram-se com negros e mestiços; todavia, por ocasião de minha viagem, reclamavam do Rei o privilégio de serem julgados por um dentre eles, regalia que a lei não concede, creio, senão aos índios puros." (SAINTHILAIRE, 1975, p.341 *apud* SANTOS 1994, p. 6).

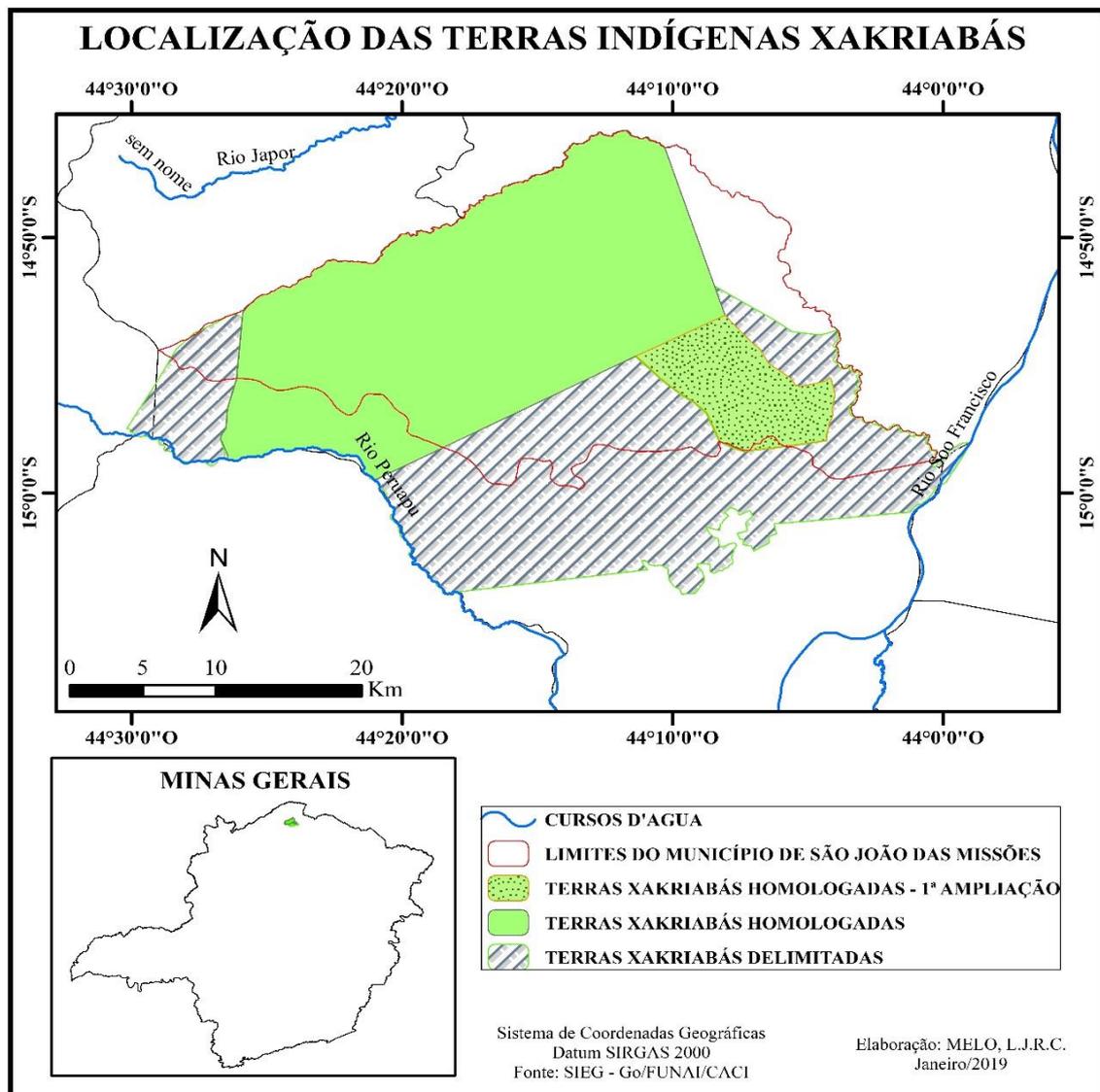
Todo o território original da comunidade indígena Xakriabá localiza-se, de acordo com relatos desta população e documentos existentes, em uma área que foi doada aos seus ancestrais no ano de 1728, por reconhecimento ao apoio que deram a Januário Cardoso de Almeida, no combate a outro grupo indígena que vivia na região os Kaiapó, “[...] Em reconhecimento, obtêm, além da liberdade, um lote de terras delimitado pelos rios Itacarambi, Peruaçu e São Francisco, pela Serra Geral e Boa Vista. A área coincidiria com os limites atuais do município

de Itacarambi, onde hoje se localiza o Posto Indígena Xakriabá [...]” (SANTOS, 1994, p. 5).

As terras indígenas, posteriormente foram registradas no cartório de Ouro Preto no ano de 1856; mas somente no ano de 1978 uma porção das terras foram oficialmente demarcadas e reconhecidas como território indígena pelo governo; apenas no ano de 1989 ocorre a homologação da posse do território indígena, algo reivindicado pela comunidade Xacriabá.

Correa Xakriabá (2018) apresenta que a etnia Xakriabá é composta atualmente por uma população de aproximadamente 11 mil habitantes; a reserva indígena possui uma área de cerca 54 mil hectares, entre área demarcada e homologada; dividida entre 35 aldeias, das quais duas estão em processo de retomada (ver mapa 1).

Mapa 1 – Localização das Terras Indígenas Xakriabás



Fonte: SIEG/Go; FUNAI e CACI (2019)

Elaboração: Leonardo José dos Reis Coimbra de Melo (2019)

Cada uma das aldeias que compõem a comunidade indígena Xakriabá, conta com comando próprio, a área indígena demarcada, localizam-se, entre a região do Alto-Médio São Francisco composta predominantemente por uma área dentro dos limites do município de São João das Missões, “[...] comunidade localizada no norte do estado de Minas Gerais. O território Xakriabá, está localizado nas fronteiras dos Municípios de Itacarambi, São João das Missões, Cônego Marinho e Miravânia no Estado de Minas Gerais.[...] São João das Missões, de acordo as memórias do povo Xakriabá, era na verdade a antiga São João dos Índios, [...]” (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 24).

Embora possuam a posse de parte do território indígena, a comunidade Xakriabá ainda luta pela retomada de parte de seus territórios tradicionais ancestrais, especialmente ao acesso ao rio, que é referência espiritual para a esta etnia, como revela a autora;

[...] não temos acesso ao rio, apesar de ele ser parte fundamental de nossa **referência espiritual** e de nosso pertencimento étnico. Hoje ocupamos apenas um terço do nosso território tradicional, com área²⁶ demarcada e homologada de 54 mil hectares. O objetivo das retomadas é ampliar o território com o acréscimo de 94 mil hectares, possibilitando assim que tenhamos acesso ao rio São Francisco. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 25 – 26, grifo da autora)

Como fica evidente, desde o século XVIII os indígenas da etnia Xakriabá tiveram um intenso contato com os não indígenas, o que fez com que elementos da educação formal fossem gradativamente inseridos em sua comunidade.

A ativista e pesquisadora indígena Correa Xakriabá (2018) analisa o processo de educação indígena desta etnia, dentro e fora da escola denominando-o como sendo um processo de “educação territorializada” pois este é permeado pela a interação dos indígenas com o território, embora a autora ressalte que a princípio o processo de educação tivesse um propósito colonizador.

Segundo Correa Xakriabá (2018), o processo de educação formal, adentra a comunidade indígena Xakriabá no final do século XIX, com os dois primeiros leitores de cartas, alfabetizados em língua portuguesa; estendendo-se ao longo dos anos até os dias atuais, (ver quadro 1).

Algo que se torna importante ressaltar, é o fato de que ao longo dos anos a comunidade Xakriabá toma consciência da importância do processo educacional, e passa a reivindicar cada vez mais uma educação que atendesse às suas necessidades, suas especificidades, enquanto cidadãos brasileiros e povo indígena.

Quadro 1 – Linha do tempo da Educação Escolar Xakriabá

ANO	DESCRIÇÃO
1856	Necessidade de escrita, dois primeiros leitores de cartas;
1978	MOBRAL, (Movimento Brasileiro de Alfabetização) escola na casa de família;
1987	Escola durante a luta pelo território, 1ª Demarcação;
1992	Professores leigos; Substituição de professores leigos por professores formados;
1996	Programa de implantação das Escolas Indígenas; Magistério indígena; Marco da Escola Indígena em Minas Gerais;
1997	Substituição dos professores não indígenas por Xakriabás; Escola debaixo das árvores; Transição de escola municipal para escola estadual;
1998	Criação da primeira escola sede;
2000	Criação da 5ª série; 2º turno magistério indígena;
2004 2006	3ª turma do magistério indígena;
2006	Criação do Ensino Médio, território indígena Xakriabá. Primeira turma de professores indígenas em ensino superior;
2007	Criação do cargo de professor de Cultura
2015	Primeiro indígena na representatividade em cargo político do Estado de Minas Gerais; Criação de resolução específica para a educação indígena; Primeiro magistério nas Terras indígenas (MG), com professores formadores indígenas;
2015 - 2016	Criação da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena; Discussão da categoria de escola indígena;

Fonte: Correa Xakriabá (2018)

Organização: Leonardo José dos Reis Coimbra de Melo (2019).

Como fica evidente no quadro anterior, embora o processo de educação formal na comunidade Xakriabá tenha principiado, de forma bastante sutil, em meados do ano de 1856, somente no ano de 1978 o governo brasileiro buscou maneiras de alfabetizar os indígenas seguindo aos parâmetros institucionais; isso realizado dentro do território indígena através do MOBRAL; momento em que as aulas foram realizadas nas casas dos indígenas.

No ano de 1987 é instituída a primeira escola dentro do território Xakriabá e as aulas começam a ser ministradas por professores não índios, somente no ano de 1997 ocorre a substituição dos professores não indígenas por professores Xakriabás.

A implementação de uma escola com professores indígenas só foi possível em consequência da criação do Magistério Indígena (1996), que oportunizou formação acadêmica, desenvolvendo a primeira turma de professores indígenas para que atuassem em suas comunidades, algo que despertou o interesse da comunidade indígena Xakriabá, num processo

de implantação de uma educação formal, mas ao mesmo tempo uma educação territorializada;

Um dado que chama atenção desde a instituição do curso de formação de professores é a grande quantidade de indígenas Xakriabá interessados neste tipo de formação. Segundo os dados de Pereira (2009), 45 indígenas Xakriabá participaram do curso, enquanto as outras três etnias participantes somadas tiveram 21 alunos (seis da etnia Pataxó, cinco da etnia Krenak e dez da etnia Maxacali). (ALMEIDA, 2018, p. 12)

Após a construção da sede da escola (1998), continua o processo de alfabetização indígena e no ano de 2000, é iniciada a primeira turma de 5ª série, atual 6º Ano; entre os anos de 2004 – 2006 ocorre a formação da terceira turma de alunos do magistério indígena. Em decorrência da formação da primeira turma de professores indígenas em ensino superior, no ano de 2006 é instituído na escola indígena, também o ensino Médio, em sequência no ano de 2007, é criado do cargo de professor de Cultura.

A comunidade Xakriabá ganha seu primeiro representante em cargo político do Estado de Minas Gerais em 2015; neste mesmo ano é criada uma resolução específica para a educação indígena, é instalado o primeiro magistério em suas Terras com a atuação de professores formadores indígenas. Entre os anos de 2015 – 2016 ocorre a Criação da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena (MG); momento este, em que se volta as atenções acerca das discussões sobre a categoria de Escola Indígena e de que forma a escola deve receber e atender as demandas desta comunidade indígena.

Com base nos dados exibidos, fica evidente a preocupação que a população da etnia Xakriabá possui com o processo de educação e escolarização formal, “Os dados apresentados acima demonstram o grande interesse dos membros dessa etnia na chamada educação formal. É desse interesse e da oportunidade de se deslocar até o sudeste goiano que vem o contato desse povo com o IF Goiano – Campus Urutaí.” (ALMEIDA, 2018, p. 13).

Após as reflexões realizadas, a próxima seção deste trabalho traz como objeto apresentar e analisar os dados da pesquisa empírica e do trabalho de campo realizado para a construção deste trabalho.

3 RELAÇÕES ÉTNICAS E CULTURAIS ENTRE ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

Paulo Freire

Nesta seção, a posteriori as reflexões teóricas realizadas, tem-se como finalidade apresentar um breve histórico do município de Urutaí, localidade esta, onde encontra-se instalado o Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutai, (IF/Goiano), ambiente escolar este, onde realizou-se a pesquisa de campo e coleta de dados empíricos; que objetiva compreender de que forma ocorre a interação, no contexto das diferenças étnicas e socioculturais, entre os alunos indígenas da etnia Xakriabá e os alunos não indígenas dentro deste espaço de ensino, possibilitando visibilizar as experiências dos alunos indígenas.

Neste contexto, achar-se-á detalhado desde o processo de surgimento do município, em questão, até a posterior instalação da Escola Agrícola de Urutaí, escola esta que ao longo de décadas e transformações políticas e culturais transforma-se em Câmpus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; contribuindo para a compreensão da atual organização deste espaço destinado ao ensino.

Em sequência será apontado o momento da chegada dos primeiros alunos indígenas Xakriabás ao Câmpus Urutaí, encerrando com a apresentação dos dados empíricos coletados, a partir de pesquisa em campo, que contou com observação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e aplicação de questionários aos alunos indígenas e aos professores(as), dados que foram sistematicamente organizados e analisados

3.1 Localização do município de Urutaí

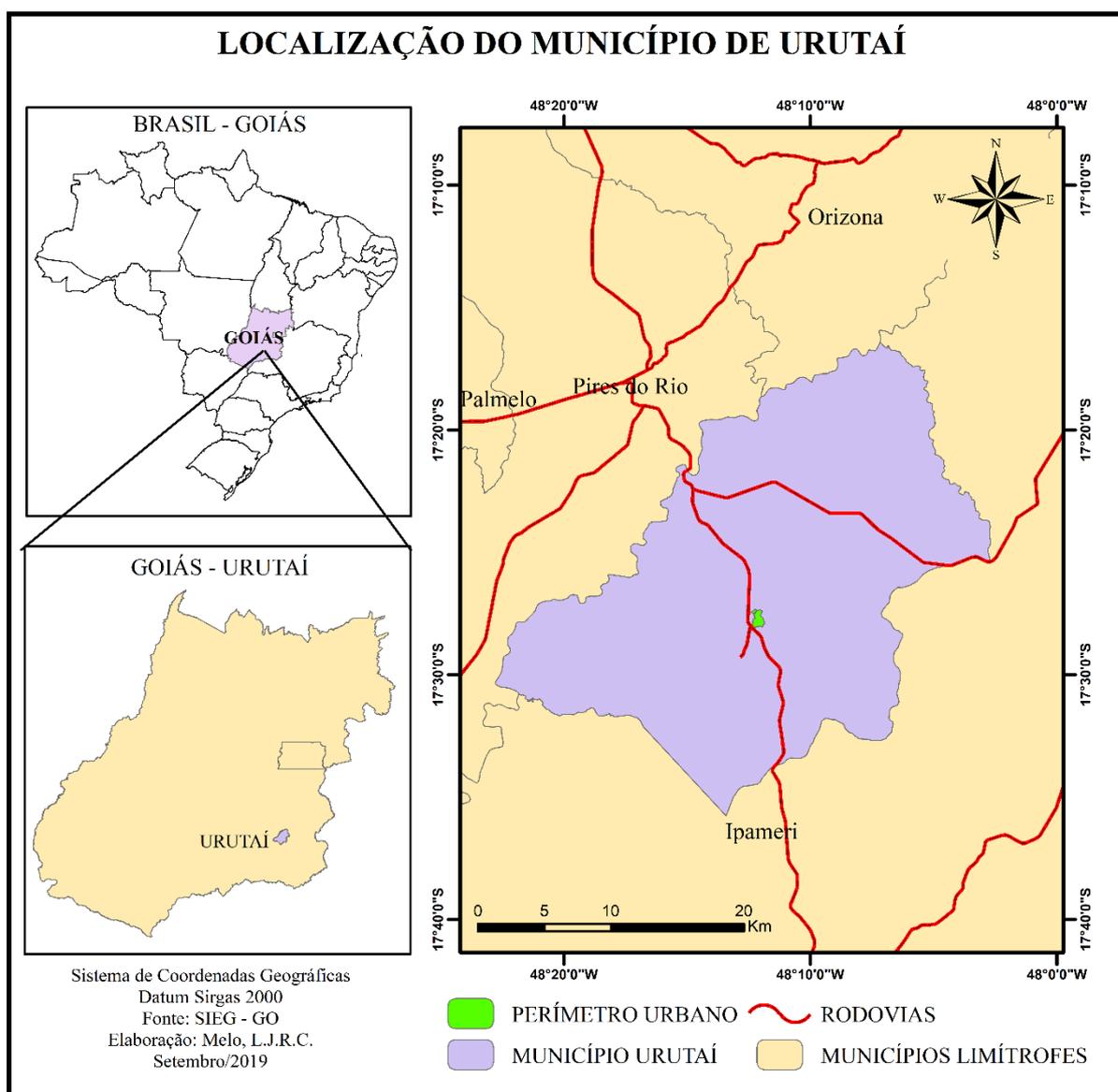
O surgimento do município de Urutaí arremete as primeiras décadas do século XX, com a chegada da Estrada de Ferro *Goyaz*; transpondo o estado de Minas Gerais; cruza o Rio Paranaíba, divisa entre os estados de Goiás e Minas Gerais; chegando primeiro à região Sudeste de Goiás, seguindo em direção à região Noroeste, pois, a estrada de ferro tinha como objetivo interligar as regiões centrais do estado de Goiás, a capital do deste, então cidade de Goiás; ao Triângulo Mineiro e aos estados da região Sudeste do Brasil (VIAÇÃO FÉRREA CENTRO-

OESTE, 1927); “Urutaí é fruto da Estrada de Ferro de Goiás, pois ao lado da pequena estação, perfilaram-se casas para ferroviários e alguns lavradores da região” (IBGE, 2018).

Segundo Neto (2014), nas primeiras décadas do século XX, a estrada de ferro adentra o território goiano, faz com que advenha o desenvolvimento, o esperado *progresso* na região Sudeste de Goiás, corroborando para o surgimento, ao longo do trajeto da ferrovia, de vilas e povoados que logo se transformariam em cidades, dentre as quais inclui o município de Urutaí.

Urutaí localiza-se entre as coordenadas 17° 27' 49” Latitude Sul e 48° 12' 06” Longitude Oeste (ver mapa 2), possui uma área territorial de 626,722 km².

Mapa 2 – Localização do Município de Urutaí - Go



Fonte: Sistema Estadual de Geoinformação de Goiás, SIEG/Go (2019)

Elaboração: Leonardo José dos R.C. de Melo (2019)

O município de Urutaí possuía uma população estimada no ano de 2018 de 3.078 habitantes, no último censo realizado no ano de 2010, averiguou-se que o município possuía 3.074 habitantes, desse total 2.162 munícipes residiam na área urbana e 912 moradores residiam na área rural, constituindo uma população majoritariamente urbana, com uma taxa de crescimento geométrico da população de 0,02%, resultando numa densidade populacional de 5,03 habitantes por km², o índice de desenvolvimento humano (IDH) foi de 0,732 e a taxa de mortalidade infantil (por 1000 nascidos vivos) foi de 12,6 (IBGE, 2018).

Urutaí faz parte dos municípios que compõem a Microrregião de Pires do Rio e da Região Sudeste de Goiás (IBGE, 2018); além de compor a Região da Estrada de Ferro, uma das regiões de planejamento de Goiás, a distância da sede municipal até a capital do estado, Goiânia, é de 164 km (SEGPLAN, 2018), o município é cortados pelos trilhos da antiga Ferrovia Goyaz, posteriormente Rede Ferroviária Federal, atual Ferrovia Centro-Atlântica, linha esta que atualmente é destinada ao escoamento de fertilizantes e minérios. A economia do município é baseada na avicultura e na produção agrícola. A sede municipal também é cortada pelas rodovias BR.352/GO 330, GO 020 e GO 514.

Em continuidade o próximo subitem consistirá numa breve síntese da evolução que ocorreu com a Escola Agrícola de Urutaí até seu atual momento como Câmpus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3.1.1 Caracterização da Área do IF Goiano – Câmpus Urutaí

Com a promulgação da Lei 1.923/1953, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí, núcleo onde encontra-se o atual Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, Escola esta que entra em efetiva atividade em meados do ano de 1956, oferecendo dois cursos; o de Iniciação Agrícola e de Mestre Agrícola. No ano de 1964 a então Escola Agrícola sofre sua primeira reconfiguração, é transformada em Ginásio Agrícola, por meio do decreto federal nº 53.558.

De acordo com Teixeira (2016), nesta fase implanta-se de forma gradual o sistema, de Escola Fazenda a partir de 1972, baseada no modelo ‘aprender fazendo e fazer para aprender’; o que pode-se compreender como as atuais Fazendas Modelo, mas que no caso da Escola Fazenda, não destinava-se apenas a produção agrícola, mas também ao ensino destas práticas.

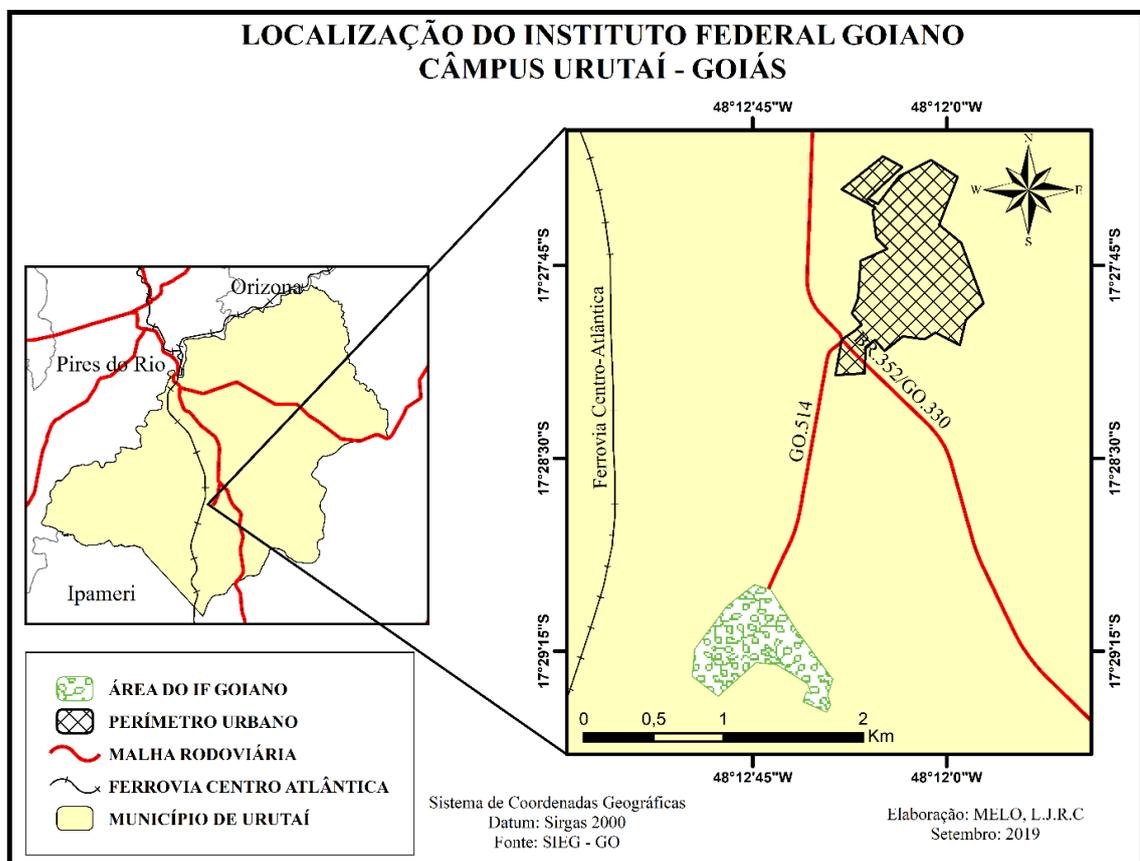
No final da década de 1990, a então Escola Fazenda de Urutaí deixa de oferecer apenas cursos nas áreas de técnicas agropecuárias, passando a oferecer também curso na área de Informática; em agosto de 1999 a Escola implanta seu primeiro curso de nível superior;

Tecnologia em Irrigação e Drenagem (TEIXEIRA, 2016), neste contexto já integrada aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo nomeada como Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAF).

A partir da Lei nº 11.892/2008, instituiu-se a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs), tais como são configurados hoje, ofertando não apenas educação profissional e técnica no nível médio e superior. Mas também contando com cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores visando à capacitação profissional e de atividades de extensão e pesquisa acompanhadas da educação de nível superior (BRASIL, 2018).

A partir do ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, que integrava os CEFETs, transforma-se em Câmpus Urutaí do Instituto Federal Goiano, considerado atualmente, uma das mais antigas escolas que compõe os Institutos Federais Goiano, evidenciando uma série de transformações sofridas desde a sua implantação (TEIXEIRA, 2016). O IF/Goiano - Câmpus Urutaí (ver mapa 3), localiza-se a 2 km do perímetro urbano do município de Urutaí – Goiás e atualmente faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Mapa 3 – Localização IF/Goiano - Câmpus Urutaí



Fonte: Sistema Estadual de Geoinformação de Goiás, SIEG/Go (2019)
Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

O IF/Goiano - Câmpus Urutaí, atualmente conta com Ensino Médio integrado a cursos técnicos, sendo os cursos de; Informática, Biotecnologia e Agropecuária; possui também cursos de nível superior como: Sistemas de Informação, Ciências e Tecnologias de Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Medicina Veterinária, Gestão da Tecnologia da Informação, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas, Agronomia e Nutrição, habilitação nível bacharelado; Matemática, e Química, habilitação nível licenciatura e Educação Física que possibilita a habilitação em bacharelado e licenciatura.

O IF/Goiano Câmpus Urutaí (ver figura – 2), oferece também curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade Ensino a Distância (EAD), conta ainda com Programa de Pós-Graduação; nível Mestrado Profissional em Proteção de Plantas, Conservação de Recursos Naturais do Cerrado e Ensino para a Educação Básica, além de Pós-Graduação *latu sensu* em ensino de Humanidades.

Figura 2 – Atual fachada e vista superior do IF/Goiano Câmpus Urutaí



Fonte: Página do IF/Goiano – Câmpus Urutaí no Facebook, (2019)⁷
 Organização: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Evidenciando-se assim que IF/Goiano - Câmpus Urutaí conta com uma diversidade de cursos e várias modalidades de ingresso. Atende a estudantes da cidade de Urutaí, de municípios do entorno, de outras localidades do estado de Goiás e de várias regiões do Brasil; conta também com vários programas de assistência estudantil, como: moradia estudantil, auxílio permanência e auxílio transporte. A partir de levantamento extra oficial realizado, neste ano de 2019, até o momento, o IF/Goiano Câmpus de Urutaí conta com um total de 1.515 alunos (as) matriculados (as), distribuídos (as) entre os cursos expostos.

Toda a diversidade existente tanto na oferta de cursos quanto na possibilidade de ingressar nestes, além dos programas de assistência e permanência tem despertado o interesse

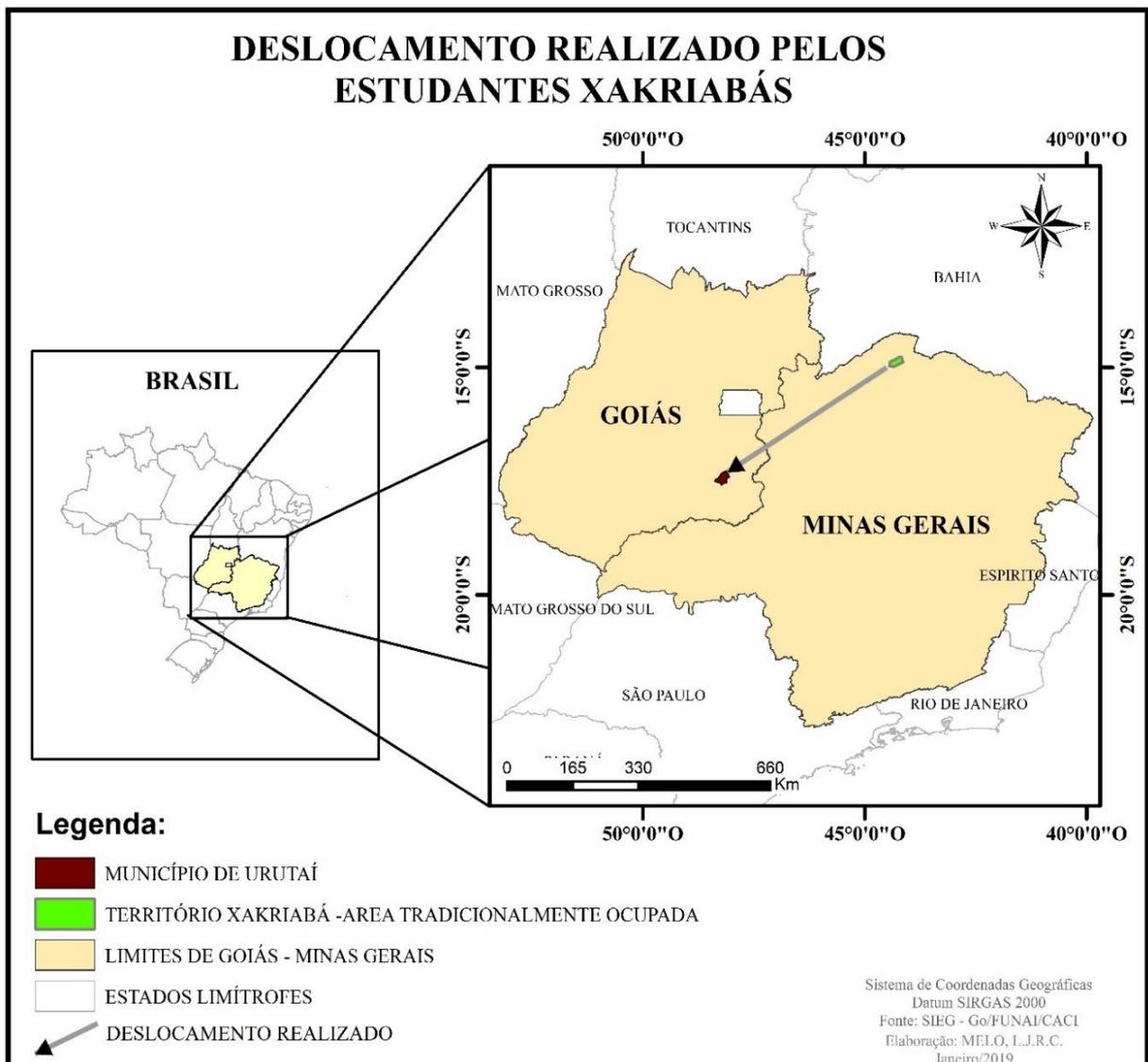
⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/campusurutai/>

dos jovens das etnia indígena Xakriabá a ingressarem no IF/Goiano Câmpus Urutaí, neste sentido a seguir apresentar-se-á o processo de admissão e chegada dos estudantes desta etnia.

3.2 Etnia Xacriabá: a admissão ao IF Goiano – Câmpus Urutaí

De acordo com informações coletadas no site oficial do IF/Goiano Câmpus Urutaí, a instituição começa a receber alunos da etnia Xakriabá no ano de 2014; algo que pode ser observado, é que ao longo dos anos seguintes este Câmpus recebeu em fluxo contínuo outros alunos desta etnia (ver mapa 4).

Mapa 4 – Deslocamento realizado pelos estudantes Xakriabás



Fonte: SIEG/GO; FUNAI; CACI, (2018)

Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Apesar do longo deslocamento realizados por estes alunos, ainda sim buscam formação no IF/Goiano Câmpus Urutaí; no ano de 2018 o Câmpus contava com o grupo de alunos Xakriabás de 28 indivíduos e atualmente, final do ano de 2019 são 22 alunos.

O deslocamento realizado por estes estudantes evidencia o interesse destes pelo IF/Goiano Câmpus Urutaí. Os estudantes Xakriabás estão distribuídos do ensino médio integrado ao técnico até o ensino superior, neste contexto os estudantes visibilizam um processo de busca por formação visando atender às demandas de sua comunidade; em seus territórios tradicionais.

Os alunos Xakriabás, embora tenham acesso a escolas indígenas dentro de seus territórios, ainda sim buscam oportunidades de ampliação dos seus conhecimentos, e neste sentido fizeram com que “buscassem o IF/Goiano. “Meu sonho é ser médico, retornar para a reserva e ajudar meu povo”, relata Lourisvânio”. Outra narrativa encontrada na página oficial do Câmpus é o histórico do estudante, Daniel Oliveira, que “concluiu seus estudos no final de 2017 com o objetivo de continuar sua qualificação em um curso superior para também atuar na comunidade. Atualmente é aluno do curso de Direito, na Universidade Federal de Goiás - UFG”. (Assessoria de Comunicação Social - Campus Urutaí, com Coordenação Geral de Comunicação Social, 2018)⁸.

Para que estes estudantes Xakriabás conseguissem ingressarem ao IF/Goiano Câmpus Urutai, todos os anos é realizado um processo seletivo, contando com a parceria, entre esta Instituição de Ensino e a prefeitura de São João das Missões; pois, o atual prefeito desta cidade é um dos líderes Xakriabá, “A primeira década de 2000 é marcada por grande projeção do grupo no campo político. Nos últimos três mandatos, o povo Xakriabá alcançou o feito de eleger prefeitos indígenas e obter maioria na câmara municipal, além de circular e fazer-se ouvir pelos lugares mais diversos (SANTOS, 2010 *apud* ROSA; ANAYA, 2016, p. 15).

O grupo também lidera e é referência em importantes processos políticos no sertão norte-mineiro, por meio da Articulação Rosalino de Povos e Comunidades Tradicionais. Esse processo de tomada dos espaços de representação política foi acompanhado por uma ampliação do acesso às políticas públicas. As associações indígenas iniciam a implantação de projetos voltados para ações ambientais (proteção de nascentes), produtivas (casas de farinha, rapadura e de sementes) e culturais. (ROSA; ANAYA, 2016, p. 15)

O processo de aquisição de poder político e de tomada de decisões, facilita a comunidade Xakriabá e a reivindicar suas demandas, sendo o acesso à educação escolar um dos

⁸ Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/189-ultimas-noticias-urutai/8603-xakriabas-buscam-formacao-para-atuacao-em-suas-aldeias.html>

pontos, buscando forma de facilitar possibilidade de formação de seus jovens neste sentido, a esta comunidade considera uma grande conquista para seu povo.

Os estudantes Xakriabás selecionados em suas comunidades para continuarem seus estudos no IF/Goiano, recebem auxílio moradia e residem dentro do próprio Câmpus Urutaí durante todo ano letivo, as visitas que realizam as suas aldeias neste período, são restritas somente nas férias de julho e janeiro.

Em sequência após a apresentação do contexto pelo qual os alunos da etnia Xakriabá são inseridos ao espaço do IF/Goiano Câmpus Urutaí, o item posterior tem como propósito discorrer acerca dos dados empíricos coletados junto a estes alunos indígenas a aos professores, para que se possa aprofundar o conhecimento acerca da forma como ocorre os desdobramentos das relações entre estes alunos indígenas e os não índios dentro do espaço escolar.

3.3 (Des) Encontros Entre Indígenas e Não Indígenas

Este subitem objetiva apresentar e discutir os dados empíricos adquiridos durante trabalho de campo, na realização deste teve-se como propósito principal perceber de que forma ocorre a interação entre os alunos indígenas, Xakriabá, e os alunos não índios, buscando desnudar a existência de conflitos entre estes dois grupos, a caso exista, quais são as situações que propiciam tal fenômeno, tudo isto realizado pautando esta investigação nas diferenças étnicas e culturais destes dois grupos.

Para a realização desta pesquisa deu-se a partir de observações *in locus*, e da aplicação de questionários (ver anexos A e B), um destes foi destinado aos alunos da etnia Xakriabá e o outro destinado aos professores, os questionários foram aplicados durante os meses de agosto e setembro de 2019.

De um total de 22 alunos Xakriabá que receberam os questionários 10 destes, dispuseram-se a respondê-lo, este constitui-se de oito perguntas objetivas de múltipla escolha também de perguntas discursivas, para que expressassem suas experiências a partir da convivência e socialização neste espaço.

Após a aplicação, todos os questionários foram organizados de maneira aleatória posteriormente classificados utilizando letras em sequência alfabética, sendo esta a maneira com que será apresentada a autoria das transcrições das respostas discursivas, para que se mantenha o anonimato dos indivíduos participantes.

Embora o grupo de estudantes da etnia Xakriabá, também possua alunas mulheres, apenas dos alunos do sexo masculino obteve-se retorno, alunos estes que compreendem a faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade, ver gráfico 1.

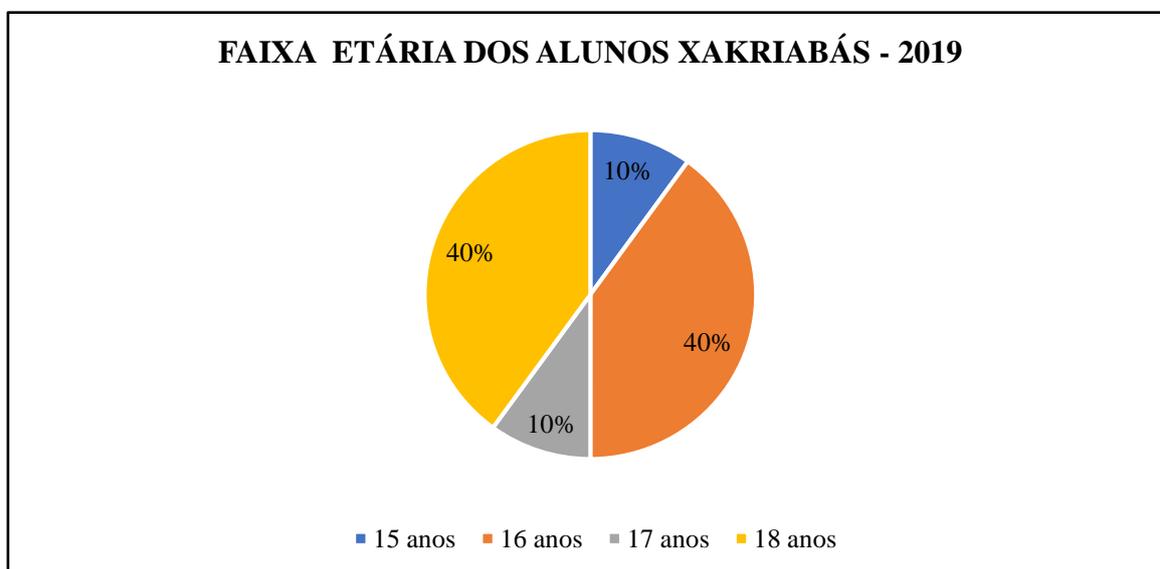


Gráfico 1 – Faixa Etária dos Alunos Xakriabás
Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Constatou-se, que os estudantes Xakriabás estão divididos em dois grupos; os Xakriabá I e Xakriabá II, em conversa, via aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, com a líder dos Xakriabá II foi informado ao pesquisar a impossibilidade que os alunos do grupo II teriam em participar de trabalhos desta natureza, pois já teriam sido orientados, a não participarem de nenhum tipo de pesquisa sem a previa autorização, do Cacique e de seus pais, fato este que justifica a não participação de todos alunos(as).

A início o questionário trouxe uma pergunta que objetivou identificar se algum dos alunos já havia sofrido algum tipo de discriminação, por motivação étnica, apenas três destes alunos responderam que nunca tinham sofrido este tipo de ato. Todo o restante demonstra ter sofrido algum ato de discriminação em algum ou vários momentos dentro do IF/Goiano Câmpus Urutaí.

Atos de discriminação, deve ser compreendido neste contexto como atos e/ou tentativas de desmerecer, constranger e atacar de maneira perversa estes estudantes indígenas, atitudes estas, que de acordo com Rocha e Almeida (2005), remontam de muito longe na história e pautam-se em preconceitos culturais cristalizados no imaginário de grupos detentores de um poder hegemônico, que buscam impor-se a outros grupos considerados inferiores.

O aluno B relata; “Eles falaram que eu não tinha um neurônio”, já o aluno D afirma “Apenas uma vez falaram que a gente não era índio, e ficaram fazendo piadas de mau gosto”, no mesmo sentido o aluno I também afirma “Falaram que a gente não era índio e ficaram fazendo piadas de mau gosto” o aluno J é mais enfático ao dizer; “Diariamente eles fazem aquelas brincadeiras sem graça. Começa zuando e debochando de nós. Ai pra evitar isso nó fica de boa, leva na brincadeira para não gerar conflitos”. Pautando nas afirmações realizadas por estes alunos, evidencia que atos de discriminação e/ou *bullying*, praticados por alunos não índios contra alunos indígenas, podem ser detectados dentro deste ambiente escolar.

Segundo Lima, Faro e Santos (2016) “A inferiorização e desumanização da diferença é algo que acompanha a nossa história, marca os encontros intergrupais e opera integrando traços físicos e biológicos a teorias implícitas de personalidade, [...]” neste sentido atos de discriminação contra o grupo indígena Xakriabá, fazem parte de um processo de tentativa de desumanização e inferiorização destes estudantes pelos alunos não índios.

A segunda questão teve como propósito apontar se os alunos indígenas percebiam algum tipo de estranhamento por parte dos não índios, quando realizam práticas culturais que lhes são características em suas comunidades, as respostas direcionam no sentido que, tais práticas sejam vistas com naturalidade pelos outros alunos, embora o aluno B ressalte que “Eles estranho (sic) porque não agente como pessoas normais, pensam que ainda somos como os nossos antepassados”. Demonstrando que os alunos não indígenas ainda possuem uma visão estereotipada acerca do indígena, que arremete a construções imaginárias advindas de períodos coloniais, uma percepção do indígena enquanto um ser diferente, possuidor de modos considerados selvagens e não civilizados a típica visão do ‘bom gentio’.

Evidenciando novamente o processo de desumanização contra a identidade indígena, dentro daquele espaço; pois, como já posto por Lima; Faro e Santos (2016) o processo de desumanização ocorre quando características de determinados grupos são rechaçadas, por um outro, que se considera superior, transformando a possibilidade de convivência sadia impossibilitada.

Embora a maioria dos alunos afirmem que suas práticas tradicionais, como a exemplo de músicas e danças sejam vistos com naturalidade pelos alunos não índios, um aluno indígena diz que não, percebendo que os alunos não índios esperam que indígenas ainda apresentem-se como seus ancestrais, aquela velha imagem do índio selvagem, o típico estereótipo cristalizado no imaginário popular; tal estranhamento justifica-se ao observar as colocações de Moura e Zucchetti (2010) que afirmam que as escolas muitas vezes apropria-se de valores socioculturais dos grupos hegemônicos a coloca-os como padrões socialmente aceitos.

Ao buscar detectar se os alunos Xakriabás já foram vítimas de algum tipo de violência física por parte dos alunos não indígenas, todos afirmaram que nunca sofreram nenhum tipo de violência, no contexto físico, dentro do espaço escolar, protagonizada pelos não índios.

Em sequência, o questionário objetivou com que os alunos Xakriabás assinalassem a existência de eventos realizados nas dependências do IF/Goiano Câmpus Urutaí, em que pudessem participar e manifestar praticas culturais típicas de sua comunidade tradicional, a maioria demonstra a existência de eventos em que isso ocorra, o aluno B aponta “Cão Guia⁹”, o aluno E “Fecice¹⁰ e outros eventos”, já o aluno F complementa “No Fecice, nos apresentamos um trabalho sobre a nossa cultura”. Denotando que em vários momentos e situações o IF/Goiano Câmpus Urutaí abre espaço para que estes alunos possam apresentar algumas práticas culturais tradicionais para toda comunidade estudantil e acadêmica, (ver figura 3).

Figura 3 – Apresentação Cultural dos Alunos Xakriabás nas Dependências do IF/Goiano



Fonte: Página do IF/Goiano – Câmpus Urutaí no Facebook, (2019)¹¹
Orgs.: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Um importante momento em que os estudantes Xakriabá tiveram a oportunidade de apresentar a sua cultura aos não índios, foi durante o II Congresso de Educação e Seminário de Educação e Relações Étnico-Raciais, realizado no ano de 2018, e que eu, enquanto pesquisador

⁹ O Programa Cão Guia teve origem no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, e a partir da Secretaria de Desenvolvimento Humano da Presidência da República – SDH e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec/MEC, foi expandido para outros IFs, entre estes o Câmpus Urutaí, objetiva formar Treinadores e Instrutores de cães-guia, bem como treinar e fornecer estes animais a pessoas cegas ou de baixa visão, promovendo a inclusão destas pessoas.

¹⁰ O Festival Científico Cultural Esportivo do IF Goiano (FECICE), traz como propósito apresentar resultados de pesquisas e projetos em andamento que são realizados pelos alunos e professores do Ensino Médio e Técnico, busca despertar nos discentes o interesse pela cultura e incentivar a prática esportiva.

¹¹ Conteúdo disponível na página oficial do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí em: <https://www.facebook.com/campusurutai/>

tive a oportunidade de participar, o evento buscou discutir temas relacionados as diversidades e suas interconexões com a educação, direcionou as discussões nesta edição para a temas relacionados as cultura e demandas indígenas, eventos dessa natureza tornam-se importantes pois oferece a oportunidade dos alunos indígenas de expressarem-se enquanto povo indígena. Tais eventos torna-se ferramentas poderosas ao combate dos estereótipos que datas comemorativas, como o Dia do Índio, 19 de abril, desperta no imaginário dos não indígenas.

O gráfico 2, apresenta a síntese quantitativa dos dados apresentados, cada questão que foi respondida, e o número de participantes por opção de resposta;

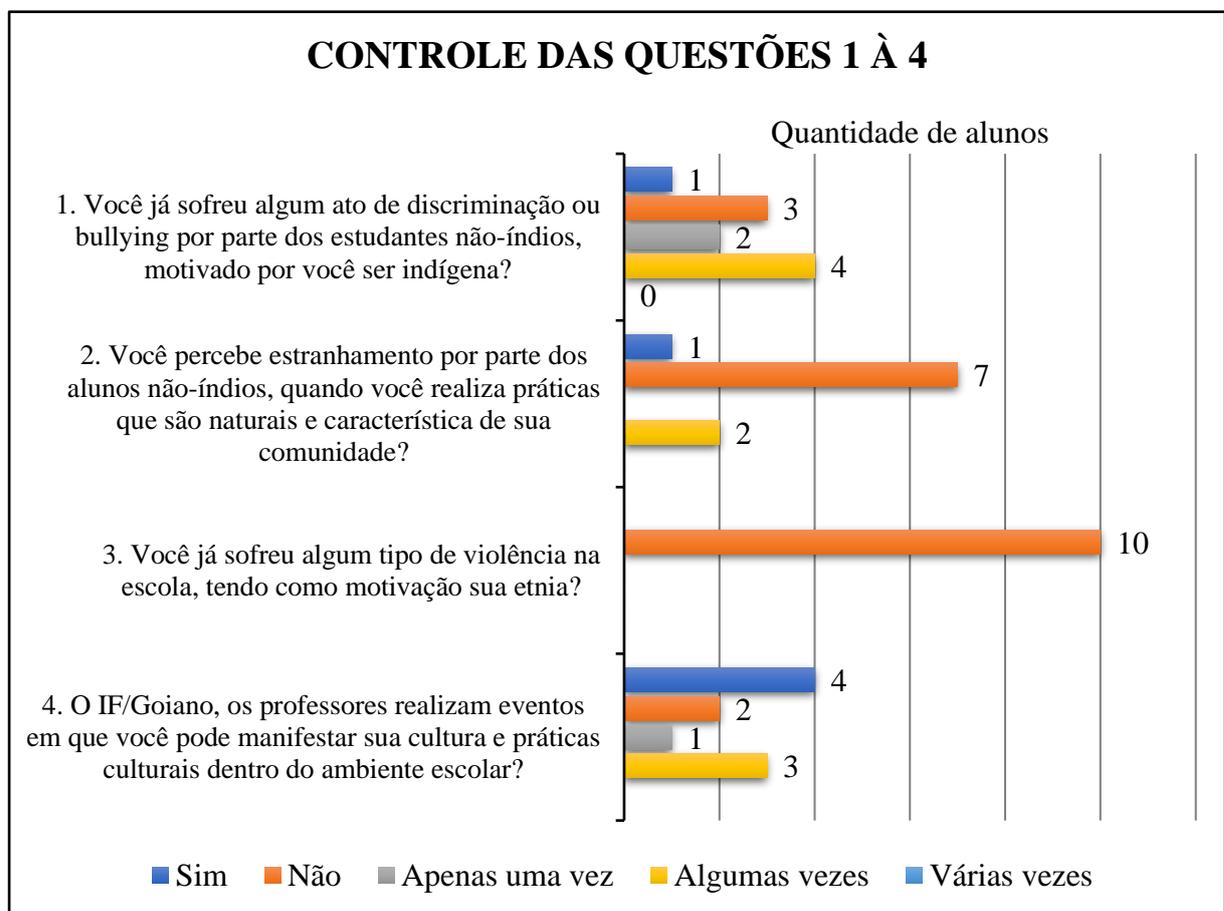


Gráfico 2 – Controle das Questões 1 a 4

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Outra questão arremete quanto a representatividade que os alunos Xakriabás possuem neste espaço escolar, se eles se sentem representados ali, dois alunos responderam que não se sentem representados, três responderam que se sentem representados; quatro alunos responderam que em alguns momentos tem representatividade, e um aluno não respondeu.

Observando o resultado desta questão é possível identificar que existem barreiras que

os alunos Xakriabás enfrentam para a sua plena inserção neste espaço; o espaço escolar deve ser um espaço de representatividade, onde as diversidades, o diferente deve se fazer presente e sentir-se presente, buscar maneiras para que estes alunos sintam-se parte importante dentro da comunidade escolar, e daquele espaço de ensino, são determinantes para buscar uma boa convivência entre alunos indígenas e não índios.

Em busca de averiguar a existência de pontos que corroborassem com situações de conflitos entre os estudantes Xakriabás e os alunos não índios, outro questão objetivou identificar a existência ou não destes de situações que contribuíssem para gerar conflitos, sete alunos afirmaram que tais situações inexistem, já três alunos Xakriabás confirmam a existências de pontos de discordância entre eles e os alunos não índios; como evidencia o aluno J “No caso das brincadeiras de mau gosto que ainda existem. Só que as veses (sic) levamos na brincadeira para não gerar muito conflito”.

As situações que corroboram para gerar conflitos entre os alunos indígenas e não indígenas, relatadas pelos estudantes Xakriabás, também podem ser consideradas atos de discriminação e preconceito, pois todo tipo de brincadeira que fere o sentimento do outro, que atenta contra a integridade física e/ou mental de alguém é, e pode ser considerado um ato discriminatório, e dentro do espaço escolar *bullying* e agressão, como destaca a Lei 13.185 de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática *Bullying*.

O tipo de agressão ocorrido, de acordo com Souza e Almeida (2011), em todos os casos provoca sofrimento, afetando até mesmo os processos de aprendizagem e socialização destes indivíduos, podendo gerar graves sequelas emocionais, prejudica também a formação emocional, suscitando uma geração de pessoas estressadas, deprimidas e com baixa autoestima “baixa capacidade de auto-aceitação e resistência a frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de outras sintomatologias como doenças psicossomáticas e psicopatologias graves”(p, 182).

O penúltimo questionamento realizado aos alunos Xakriabás objetivou investigar junto a estes alunos, de que forma eles sentiam-se percebidos pelos alunos não indígenas dentro do espaço escolar, oito afirmaram que não são nem bem, nem mal vistos e apenas dois afirmaram que são bem vistos pelos colegas não índios.

O questionário buscou identificar em sua última pergunta a existência de dificuldades na interação entre os alunos Xakriabás e seus colegas não índios, cinco alunos asseguram não haver nenhum tipo de dificuldade nesta interação entre eles; já os outros cinco afirmam a existência de dificuldades, destacando as colocações realizadas por três destes alunos; o aluno B “Trabalhos em grupo”, o aluno F “Dificuldade em interagir com eles” e aluno J “Eu so não

me interesse por pessoas que não interage comigo. Aquelas que não gostam de nos índios. Fora isso eu interajo com muitas pessoas aqui tem muitas pessoas que gostam de nos”, é importante destacar na colocação do aluno J que sua interação se dá com todos que tenham interesse nessa relação, embora ele evidencie também a existência de pessoas que não gostam deles, enquanto alunos indígenas.

É importante ressaltar que na colocação do aluno J, este afirma a existência de pessoas que não gostam de índios, transformando e convivência destes dois grupos ainda mais difícil, pois os alunos indígenas ao enfrentar uma realidade estranha a sua tradicional, em outro espaço, e ainda conviver com pessoas que visivelmente, ou subjetivamente deixa claro o seu não gostar pelo outro, apenas contribui para o distanciamento destes dois grupos.

Em sequência serão apresentados os dados obtidos junto aos professores, que lecionam no Ensino Médio no IF/Goiano, acerca da percepção que possuem sobre a maneira como ocorre a interação entre os alunos Xakriabás e os alunos não índios, e se trabalham temas relacionados a diversidade étnico racial e cultural em suas aulas.

3.3.1 Relação Indígenas e Não Índios, A Visão dos Professores

Aos professores do IF/Goiano também foram aplicados apenas questionários, contendo oito questões objetivas de múltipla escolha, também abarcando perguntas discursivas, para que expressassem percepções acerca da interação entre alunos indígenas Xakriabás e os não índios e pudessem também compartilhar as atividades que realizam em suas aulas para abordar temas relacionados a diversidade cultural e étnica, assim como os dos alunos indígenas, os questionários para os professores também foram aplicados durante os meses de agosto e setembro de 2019.

Da mesma forma como organizou-se a tabulação dos dados dos questionários dos alunos também procedeu-se com os questionários aplicados aos professores, todos estes foram organizados de maneira aleatória, posteriormente classificados utilizando letras em sequência alfabética, utilizando desta maneira para realizar a apresentação da autoria de todas as transcrições das respostas discursivas dos professores, para que se mantenha o anonimato dos participantes.

Os professores do Ensino Médio, apenas doze dispuseram-se a participar desta pesquisa respondendo o questionário, sendo onze mulheres, professoras, e um homem, professor, ver tabela 1, demonstrando um número relativamente pequeno de profissionais.

O período que estes profissionais exercem a atividade docente variou de dois anos, o profissional com menor tempo de atuação na docência, a 23 anos o com maior tempo de atuação na docência, a idade destes profissionais também variou de 24 anos o profissional mais jovem a 43 anos o profissional com mais idade.

Tabela 1 – Idade, tempo de docência e sexo dos Professores

	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	SEXO
Professora A	27 anos	6 anos	Feminino
Professora B	42 anos	11 anos	Feminino
Professora C	27 anos	3 anos e 6 meses	Feminino
Professora D	34 anos	10 anos	Feminino
Professora E	24 anos	3 anos	Feminino
Professor F	42 anos	22 anos	Masculino
Professora G	33 anos	2 anos	Feminino
Professora H	37 anos	9 anos	Feminino
Professora I	30 anos	11 anos	Feminino
Professora J	43 anos	23 anos	Feminino
Professora K	34 anos	2 anos	Feminino
Professora L	42 anos	21 anos	Feminino

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Elaboração: Leonardo José dos Reis C. de Melo (2019)

Os professores que participaram da pesquisa atuam, ver gráfico 3, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa/Língua Inglesa, Educação Física, Filosofia, Matemática, Biologia, Física e Geografia.

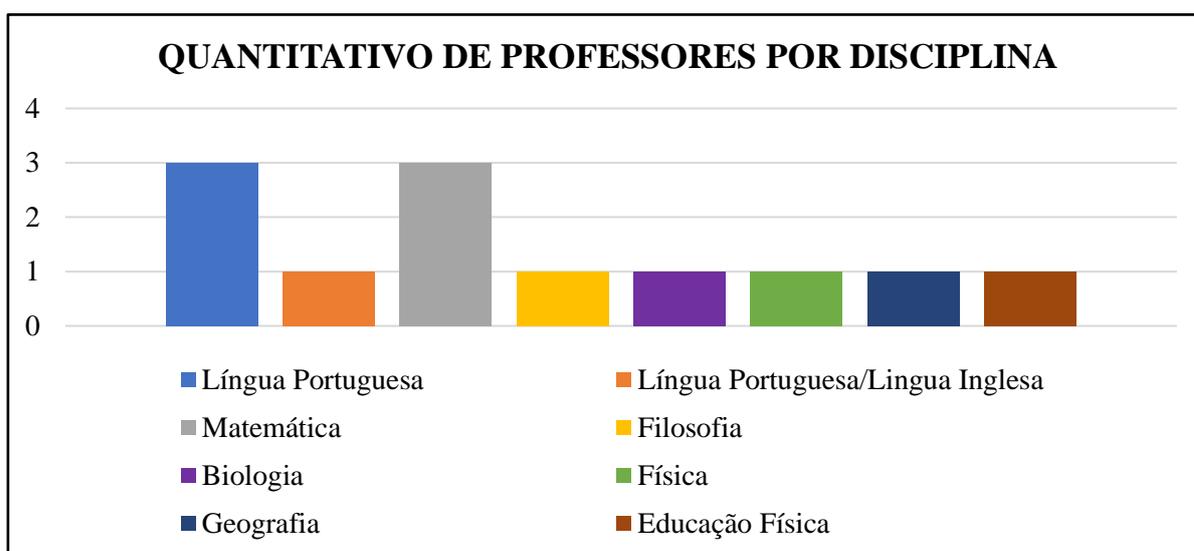


Gráfico 3 – Quantitativo de Professores por Disciplinas

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Com relação a auto declaração de etnia/raça, três declaram-se pardas, três brancas, uma negra, uma humana, uma gente e três não fizeram nenhum tipo de declaração. Ao analisar a autodeclaração étnica dos professores, observamos que a diversidade étnico-racial, faz-se presente entre estes profissionais, algo que pode facilitá-los ao trabalhar questões relacionadas a diversidade em sala de aula com seus alunos.

Inicialmente buscou-se saber dos professores se em algum momento presenciaram atos de discriminação e/ou *bullying* contra os alunos indígenas, protagonizado pelos alunos não-indígenas, seis professores afirmaram que não, o restante afirma que já presenciou atos dessa natureza.

Ao analisarmos a declaração dos seis professores que alegaram já ter presenciados atos de discriminação e/ou *bullying* contra os alunos indígenas, serve de sustentáculo para a afirmação de alguns estudantes Xakriabás, ao relatarem já terem sofrido atos desta natureza.

Em seguida os professores foram indagados acerca da interação entre os alunos indígenas e não índios tanto em sala de aula quanto nos espaços gerais da escola, seis professores concordam que as relações são harmoniosas e se dão de maneira amistosa, o restante afirma que as relações entre estes dois grupos ocorrem de forma conflituosa. A partir destas respostas confirma-se a ideia de que conflitos podem sim serem detectados, ao encontro e na convivência destes dois grupos.

Na questão três questionou-se os professores se dentro do ambiente escolar é perceptível atos de violência, que tenham como motivação diferenças étnicas, quatro apontam que sim, quatro apontam que não, dois professores alegam já terem presenciados atos de violência que teve por motivação diferenças étnicas, e apenas um professor manteve esta questão sem resposta.

Embora os estudantes Xakriabás, declarem não terem sofrido atos de violência dentro do espaço escolar, metade dos professores que responderam, afirmam que são perceptíveis atos dessa natureza tendo como motivação diferenças étnicas, inclusive dois confirmam ser testemunhas presenciais de tais atos.

No intento de compreender de que forma os professores trabalham temas relacionados a diversidade, foram questionados se trabalham temas que abordem a multiplicidade e pluralidade étnica em suas aulas, seis responderam que sim, quatro não trabalham temas relacionados a esta temática e um destes profissionais afirma que somente as vezes trabalha este tipo de tema em suas aulas.

Como exemplos tem-se, a professora A, que realiza “Leitura de textos de autores africanos sobre a temática racial. Oficina sobre a temática racial, mas especificam ente discutindo preconceito racial no nazismo (Leitura de *Anne Frank*)”; a professora D diz trabalhar com temas relacionados a “Religiões – Seminários. Grécia Antiga – Mitos, rituais. Cultura Helenística Seminários”, a professora H afirma que “Sempre procuro promover nos alunos o sentimento de valorização cultura, fazendo com que os mesmos além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, tento mostrar que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra”, a professora J declara trabalhar com “Oficinas valorizando a cultura africana (etnomatemática). Jogos africanos p/o ensino da matemática”, já a professora L realiza “Leituras de textos de vários autores, principalmente da literatura africana, *Discussões nas aulas de literatura, abordando o período de escravidão no Brasil, *Discussões especificam ente da 1ª Geração Romântica e o papel do índio nos romances etc.”.

Faz-se importante ressaltar que os conteúdos relacionados pluralidade e a multiplicidade cultural, no Ensino Médio, podem ser trabalhados de maneira direta, quanto estes fazem parte dos conteúdos programáticos das disciplinas, mas também podem, e devem, ser trabalhados de maneira transversalizada por professores e professoras de qualquer uma das disciplinas, algo que está previsto nos PCNs, até mesmo de forma multidisciplinar.

Também junto a estes professores buscou-se determinar de que forma eles classificariam as políticas de inserção de alunos indígenas praticadas pelo IF/Goiano Câmpus Urutai, sendo a opinião destes profissionais apresentado através do gráfico 4;



Gráfico 4 – Classificação das Políticas Públicas de Inserção dos Indígenas ao IF/Goiano pelos Professores

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Em outra questão os professores foram interpelados se existe algum tipo de elemento, ou situação que possa colaborar para a ocorrência de situações conflituosas entre os alunos indígenas e os não indígenas, apenas três professores afirmaram que não, todos os outros concordaram que sim.

No contexto do questionamento anterior a professora A afirma que, “Embora não tenha presenciado conflitos, percebo que não há interação entre indígenas e não indígenas”, a professora B diz “Desempenho escolar, desrespeito a cultura indígena”, a professora C pondera que “Maior conscientização da parte de ensino tanto para os professores, quanto para os alunos. Assim os professores por exemplo, vão saber como começar o ensino com os alunos indígenas e com isso diminuiria as dificuldades dos mesmos”; a professora J afirma “A própria convivência em sala de aula, sem ser estimuladas a interação, já se configura em uma situação de mal estar aos grupos indígenas”; já a professora L considera que “Apesar de não ser professora dos alunos indígenas e não possuir propriedade para falar de conflitos, acredito que se existem, ocorrem, principalmente, por causa do choque de cultura”.

O penúltimo questionamento destinado aos professores objetivou saber de que maneira os alunos indígenas são percebidos pelos alunos não índios dentro do ambiente escolar, veja a opinião dos professores através do gráfico 5.



Gráfico 5 – Opinião dos Professores da Percepção dos Alunos Indígenas pelos Não Índios

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Neste questionamento cinco professores acreditam que os alunos indígenas são ignorados a maior parte do tempo, um acredita que são mal vistos, três concordam que não são nem bem, nem mal vistos, dois acreditam que são bem vistos, e apenas um dos professores não respondeu a esta questão.

Na oitava e última questão destinada aos professores buscou-se verificar a existência de dificuldades no processo de interação entre os alunos indígenas e não índios dentro do espaço escolar, que pudesse ter sido observado por estes professores (ver gráfico 6),

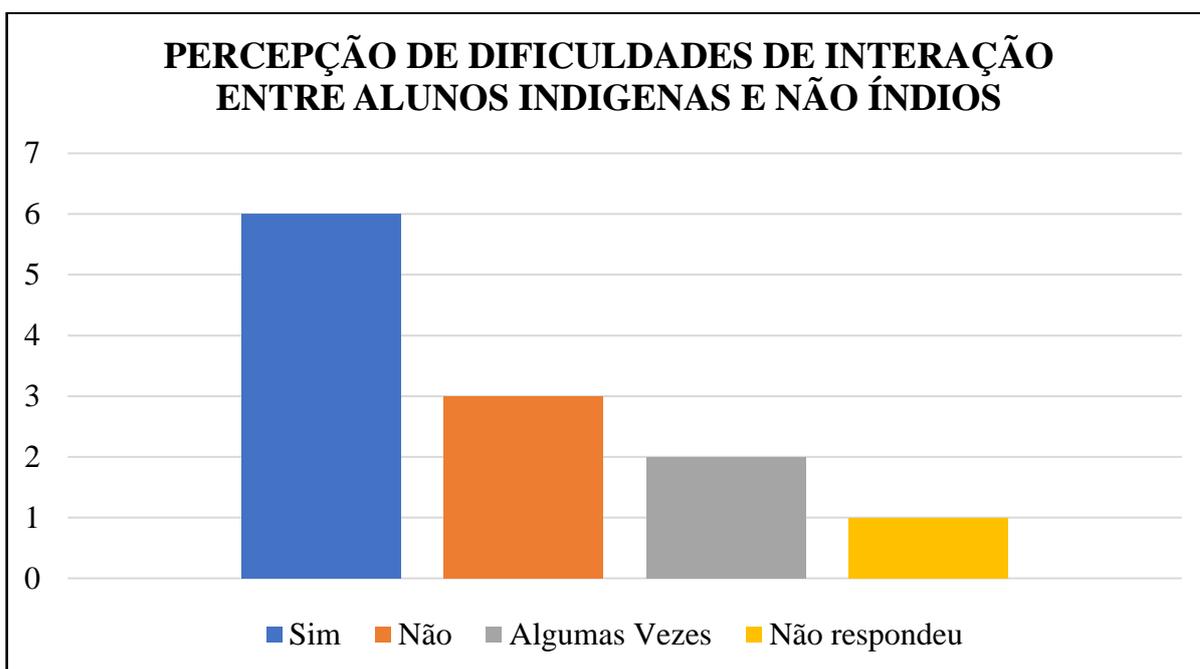


Gráfico 6 – Percepção de Dificuldades de Interação entre Alunos Indígenas e Não índios

Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Elaboração: Leonardo José dos R. C. de Melo (2019)

Dos professores que responderam esta questão três não percebem nenhum tipo de dificuldade, dois afirmam que algumas vezes, em alguns momentos percebem esta dificuldade de interação; e o restante dos professores que responderam o questionário concordam que sim, existe situações que dificultam a interação entre estes dois grupos de alunos.

Quanto a percepção de dificuldades de interação entre os alunos indígenas e não índios, os professores destacaram os seguintes pontos; professora A “não há, interação com a turma. São ignorados. Participam pouco das atividades”, professora C “Organização de equipes para trabalho; Momento de explicação do conteúdo ou momento de tirar dúvidas (os alunos não índios algumas vezes reclamam por ter que ir mais devagar ou pela falta de entendimento), mas isso é bloqueado no momento que o professor regente não aceita”.

Outro momento de dificuldade de interação ocorre durante a realização de trabalhos em grupos como observa a professora D “Trabalho em equipe indígenas são excluídos. Indígenas não tiram dúvidas sobre o conteúdo”, em geral durante a aula a professora E relata dificuldade enfrentadas pelos alunos indígenas, “Os alunos indígenas possuem dificuldades de interação até mesmo com os professores, uma vez que se sente retraídos e nem se quer faz perguntas”; já a professora K é mais contundente em seu relato “Na maior parte dos casos, não há interação entre diferentes grupos. Os indígenas se apresentam retraídos e acuados em situações comuns de sala da aula, como se não estivesse de fato integrados ao grupo”.

Após as discussões teóricas, apresentação dos dados coletados durante a realização da pesquisa e a análise integrada destes dados articulados com o suporte teórico, este trabalho traz como próximo elemento as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com esta pesquisa investigar e posteriormente realizar algumas reflexões acerca das relações, no âmbito das diferenças étnicas e culturais, de dois grupos distintos, os indígenas e os não índios que se relacionam e/ou inter-relacionam dentro do espaço escolar.

Conhecer a própria formação étnica da população brasileira torna-se elemento importante para compreender as interrelações do ponto de vista étnico pois as contribuições de cada grupo humano para a constituição da cultura e da população brasileira deu-se de maneira desigual, e em muitos momentos mantem-se ainda hoje.

Para a concretização deste buscou-se perceber de qual maneira acontece o relacionar dos estudantes da etnia Xakriabá e os alunos não índios, que convivem e compartilham o espaço do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí; pautando as ponderações realizadas nas diferenças, a partir desse encontro interétnico.

A partir dos levantamentos bibliográficos acerca da temática, fica perceptível que ao longo da história do Brasil dos encontros interétnicos deram-se, na quase totalidade dos casos, de maneira conflituosa, em que um grupo com poder hegemônico, dominou outros grupos considerados inferiores, num notório processo de desumanização do outro, em muitos casos dizimando comunidades e culturas por inteiro através da utilização de formas perversas de destruição do outro.

E tais formas de dominação espacializaram-se acompanhando certos grupos, de maneira que, tentativas de dominação, de impor-se a outros de inferiorização do outro, podem ser percebidas dentro de várias esferas socioespaciais de nossa sociedade, e dentro do espaço escolar isso também se faz presente.

Partindo do objetivo principal deste trabalho pode-se avistar, como são complexas as relações e os encontros intergrupais, algo que fica evidente ao analisar os dados coletados, junto aos estudantes Xakriabás, pois, é visível que as diferenças etnoculturais podem ser elementos que despertam conflitos, atos de racismo, preconceito e *bullying* dentro do ambiente escolar. Neste sentido outro ponto torna-se importante, o de dar voz a este grupo de alunos para que possam denunciar atos perversos, desta natureza, contra sua etnia, também reivindiquem suas demandas e anseios.

Pode-se perceber que a pluralidade étnica e cultural, deve ser observada dentro do espaço escolar, enquanto catalisador de conflitos, caso ocorra uma tentativa de homogeneização cultural, ou de valorização de culturas ditas versadas e eruditas; dentro deste espaço deve-se buscar formas de valorizar toda a diversidade.

O IF/Goiano Câmpus Urutaí, apresentou-se enquanto um espaço que possibilita a representatividade cultural dos estudantes Xakriabás, pois, observa-se momentos em que estes alunos podem se apresentar a toda a comunidade escolar enquanto indivíduos e grupo indígena, algo que ocorre durante os mais variados tipos de eventos, fugindo ao velho estereótipo cultural de lembrar dos grupos indígenas apenas em datas comemorativas como no 19 de abril, Dia do Índio, comemorações datadas, que contribuem apenas para a manutenção de estereótipos.

Pode-se detectar que existem pontos que podem colaborar para o aparecimento de conflitos, entre o grupo indígena e os não índios, sendo o principal observado a deficiência dos alunos não índios em compreender a identidade dos povos originários brasileiros os valores simbólicos e subjetivos que só podem ser acessados a partir da convivência harmoniosa, do conhecimento do outro e da aceitação.

Ao que se pode observar os temas relacionadas a pluralidade cultural são abordados dentro do espaço escolar, seja através de eventos, seja em sala de aula, mas faz-se importante ampliar a transversalização de tais temas, como propõe os PCNs, para que todos os professores possam trabalhar estes temas de maneira multidisciplinar.

Com relação as políticas internas desenvolvidas pelo IF/Goiano, para promover um espaço escolar sadio e harmonioso ao encontro de culturas diferentes, faz-se necessária uma investigação institucional mais aprofundada, mas o que fica evidente é que a Instituição busca maneiras de discutir tais temas, como evidencia os eventos relativos as temáticas de diversidades, que esta Instituição realiza.

Quanto a maneira como os alunos Xakriabás são vistos pelos alunos não índios; é perceptível que são ignorados, embora tenha-se buscado dar ênfase as experiências dos alunos indígenas, para se obter uma resposta mais aprofundada seria necessário uma investigação em conjunto com os alunos não indígenas; dada a complexidade do questionamento, algo que no momento não foi realizado.

Faz-se importante destacar, que entre os principais elementos que contribuem para dificultar a interação dos alunos Xakriabás dentro do espaço escolar, está a relação de fronteira que existe entre estes alunos e os estudantes não índios, acompanhada da falta de conhecimento dos valores subjetivos que estes alunos indígenas estão imersos, e que não são os mesmos dos alunos não índios, neste sentido é importante ressaltar as demandas dos estudantes Xakriabás e visibilizar seus desejos.

A maior dificuldade enfrentada para a realização deste trabalho, se deu quanto ao acesso aos alunos Xakriabás, o que inviabilizou a realização de entrevistas com estes estudantes, pois seriam necessárias autorizações que não poderiam ser concedidas em tempo

hábil para a entrega deste trabalho.

Outro elemento planejado que também não foi realizado, relaciona-se a aplicação de questionários e entrevistas aos alunos não índios, que poderiam fornecer informações complementares importantes, para que se pudesse alcançar de maneira mais plena o objetivo proposto inicialmente.

Os resultados obtidos tornam-se importantes, pois, dá ênfase as vivências dos estudantes indígenas, em uma escola não indígena, cooperando para que a comunidade escolar veja a importância de trabalhar temas relacionados a pluralidade e multiplicidade cultural; para que a comunidade acadêmica reflita acerca da importância do desenvolvimento de pesquisas relacionados as diferenças etnorraciais e etnoculturais dentro do espaço escolar contribuindo para a ampliação do conhecimento. Também para os gestores e políticos percebam a necessidade de discussões e criação de políticas públicas destinadas a uma educação multicultural no Brasil, além de demonstrar a relevância e pertinência da Geografia no desenvolvimento de pesquisas acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem **In Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógicas.** 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf Acesso em: 26 de jan. de 2019.

ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves. Cultura Escolar Agrícola e Educação Escolar Indígena: vivências dos alunos Xakriabá no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – GO. **In. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018,** Brasília/DF. 2018. Disponível em: http://www.evento.abant.org.br/rba/31RBA/files/1541462792_ARQUIVO_CulturaEscolarAgricolaeEducacaoEscolarIndigena.pdf Acesso em: 17 de out. de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar anotações sobre a cultura e as culturas populares. **IN Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de Território Quilombola:** perguntas e respostas. Disponível em <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf> Acesso em: em 30 de maio de 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base.** Lei n  9.394/96, de 20 de dez. de 1996.

BRASIL, Ministério da Educa o e do Desporto, Secretaria de Educa o Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Plano Nacional De Educa o PNE 2014-2024** Linha De Base. Brasília: 2014

BRASIL. **Cadernos Secad Educa o Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. HENRIQUES, Ricardo. GESTEIRA, Kleber. GRILLO, Susana. CHAMUSCA, Adelaide. (orgs). Secretaria de Educa o Continuada, Alfabetiza o e Diversidade: Brasília. 2007

BRASIL. **Constitui o da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 26 de jan. de 2019.

BRASIL. **Estatuto dos povos indígenas.** Comissão Nacional de Política Indigenista. Ministério da Justiça. Brasília: 2009. Disponível: em http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf Acesso em 1 de junho de 2019.

BRASIL. Funda o Nacional do  ndio. ** ndios no Brasil.** 2019. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> . Acesso em: 13 de abr. de 2019.

BRASIL. Lei n  13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15>. Acesso em: 11 de

dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Vivian. SILVA, André Luiz da. SILVA, Douglas Rodrigues da. A Formação Do Povo Brasileiro E O Reconhecimento Efetivo Da Diversidade: Cultura, educação e ações afirmativas em prol de uma sociedade reflexiva. Rio de Janeiro: **Revista do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes**. Unigranrio, v. 1, n. 15, 2018

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. Candau, V. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2008

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório – Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2017**. 2018. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf Acesso em: 6 de nov. de 2019.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Célia Nunes Correa Xakriabá. Brasília – DF, 2018. 218 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT). 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço um conceito chave. In CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CUNHA, Rodrigo Bastos, Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 32, p. 143-159. Editora UFPR: 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013363011> Acesso em: 2 de jun. de 2019.

DANTAS, Dimitri. **Bolsonaro compara índios em reservas a animais em zoológicos**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-compara-indios-em-reservas-animais-em-zoologicos-23272902> Acesso em: 16 de jul. de 2019.

FERREIRA, Aline. PRADO, Mayla Graziela. **Um novo olhar a educação indígena a partir da Constituição de 1988**. In. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. 2013. Disponível em: http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8706_4694.pdf Acesso: 27 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Brasil). **Racismo Institucional Uma Abordagem Conceitual**. 2016. Disponível: <http://www.onumulheres.org.br/wp->

content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf .Acesso em: 11 de abr. de 2019.

GODOY, Paulo R. Teixeira de. Algumas considerações para uma revisão crítica da História do Pensamento Geográfico. *In. História do pensamento e epistemologia em Geografia*. Paulo R. Teixeira de Godoy (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GOMES, Nilma Lima. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In BRASIL. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília. 2003. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Diversidade-na-educaCAo-reflexOes-e-experiEncias_Marise_Ramos.pdf#page=69 . Acesso em: 06 de mai. de 2019

IF/GOIANO CÂMPUS URUTAÍ. **Câmpus Urutaí**. Disponível em: <https://www.facebook.com/campusurutai/photos/a.347457045375993/654826544639040/?type=1&theater> Acesso em: 13 de abr. de 2019.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. FARO, André. SANTOS, Mayara Rodrigues dos. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. *In. Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*. Jan-Mar 2016, Vol. 32 n. 1, pp. 219-228.

MALANSKI, Lawrence Mayer. Geografia humanista: percepção e representação espacial. *In. Revista Geográfica de América Central*. Nº 52. janeiro - junho 2014, pp. 29-50. 2014.

MELO, Leonardo José dos Reis Coimbra de. BATISTA, Carlos Alberto de Oliveira. OLIVEIRA, Jessica Maria de. VAZ, Ademir Divino. As Relações Étnicas e Culturais entre Indígenas e Não Indígenas dentro do Ambiente Escolar. *In. XV Encontro Regional de Geografia - EREGEO: Geografia no contexto das reformas neoliberais no Brasil*. COSTA, Carmem Lúcia (coord.). Catalão. Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. 2018. Disponível: https://eregeo.catalao.ufg.br/up/1037/o/ANAIS_XV_EREGEO.pdf?1530194645 Acesso em: 6 de setembro de 2018.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: Acolhida a outros saberes. *In. Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf> . Acesso em 10 de abril de 2018.

NETO, João Albano. **Fundação e emancipação de Pires do Rio 1922-1930**. Goiânia. Planeta Arte Comunicação Visual. 2014.

PINHEIRO, Gisele Aparecida; NASCIMENTO, Rosélia do. Alunos indígenas no contexto escolar urbano: encontros e desencontros. *In. Revista de Comunicação Científica*. Universidade do Estado do Mato Grosso - (UNEMAT) Juara, Juara, v. 1, n. 1, p.69-83, dez. 2016. Semestral.

POLON, Luana Caroline Künast. Espaço geográfico: breve discussão teórica acerca do conceito. *In. Revista Geografia Acadêmica*. v.10, n.2. 2016.

RAMALHO, Lays da Silva. Diversidade cultural na escola. *In. Diversidade e Educação*. v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. p. 143. 1998.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinópolis-Mt.** 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003. Cap. 4. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/709/1/tese.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. Companhia das Letras. 1995. Disponível: http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro_-_O_povo_Brasileiro-_a_formação_e_o_sentido_do_Brasil.pdf . Acesso em: 11 de abr. de 2019.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar um elemento (in)visível no currículo. *In. Sitientibus*. Feira de Santana, n 31. P. 103-118. Jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf Acesso em: 3 de mai. de 2019.

ROCHA, Lurdes Bertol. ALMEIDA, Maria Geralda. Cultura, mundo-vivido e território. *In. Simpósio nacional sobre geografia, percepção e cognição do meio ambiente*. 2005. Disponível em: <https://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/11/lurdes.pdf> . Acesso em 14 de abr. de 2019.

ROSA, Helen Santa. ANAYA, Felisa Cançado. Raiz que sustenta a nossa identidade. **Revista Agriculturas**. v. 13 - n. 1 • março 2016. Disponível em: http://docente.lages.ifsc.edu.br/evelise.faraco/MaterialDidatico/Disciplina%20de%20Comunicação/Agriculturas_V13N1_Comunicação.pdf Acesso em: 6 de nov. de 2019.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. **XAKRIABÁ: Identidade e história**. Relatório de pesquisa. Pós-graduação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, em nível de Mestrado. Brasília. 1994. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie167empdf.pdf> Acesso em: 17 de jul. de 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Lourenço. Indígenas e Quilombolas na abordagem geográfica do Cerrado no ensino básico de Goiás a partir das Leis 10639/2003 e 11645/2006. *In. XVIII Encontro Nacional dos geógrafos*. São Luís. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467084841_ARQUIVO_Artigo_final_AnaLucia.pdf Acesso em: 4 de junho de 2019.

SANTOS, Jucimar Pereira dos. LIMA Maria Nazaré Mota de. **Pontos de Interrogação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II Alagoinhas BA. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em : <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiJztztzIvkAhXnDbkGHTHvDjQQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.uneb.br%2Findex.php%2Fpontosdeint%2Farticle%2Fdownload%2F1687%2F1120&usg=AOvVaw0MMcoHxWxYE7UY16hUJ5QN> Acesso em: 15 de ago. de 2019.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo. Hucitec. 1988.

SEGPLAN. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás. **Estatísticas e Geoprocessamento**. Disponível em: <http://www.segplan.go.gov.br> Acesso em: 12 de abr. de 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *In. Educar*. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11> Acesso: 31 de mai. de 2018.

SILVA, Gerson da. LOPES, Claudivan Sanches. Topofilia e topofobia: um estudo da percepção ambiental de Alunos do ensino médio em Paçandu – PR. *In. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_geo_artigo_gerson_da_silva.pdf . Acesso em: 4 de mai. de 2018.

SILVEIRA, Raquel da Silva. NARDI, Henrique Caetano. (2014). Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**. 26(n. spe.), 14-24. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147307/000993659.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 02 de mai. de 2019.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. SOUZA, Adria Simone Duarte de. BETTIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. *In. Poiésis*. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação. (Mestrado). Universidade Do Sul De Santa Catarina. Unisul. Tubarão. v.11. n. 19. p. 58 - 75, Jan/Jun: 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> Acesso em: 31 de maio de 2019.

SOUZA, Christiane Pantoja de. ALMEIDA, Léo César Parente de. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/bullying.pdf> Acesso em: 6 de nov. de 2019.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Cadernos Geográficos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. n.12 (maio 2005). Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005. Disponível: <http://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geográficos-UFSC-Nº-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

SUESS. Rodrigo Capelle. Geografia Humanista e a Geografia Cultural: encontros e desencontros! A insurgência de um novo horizonte? *In. Élisée*. UEG – Porangatu, v.6, n.2, p.94-115, jul./dez. 2017.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **Políticas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí**: um olhar de gênero. Goiânia. 2016.

VENTURI, G. BOKANY, V. **Indígenas no Brasil**: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Rosa Luxemburgo. 2013.

VIAÇÃO FÉRREA CENTRO-OESTE, **Mapas Ferroviários de 1927, Estrada de Ferro Goyaz – EFG**. Disponível em: <http://vfco.brazilia.jor.br/ferrovias/mapas/1927-Estrada-Ferro-Goiias.shtml> Acesso em: 12 de abril de 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Currículo%2C%20espaço%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Austín.%202001.pdf> Acesso em: 3 de mai. de 2019.

ZANELLA, Letícia. FUSSINGER, Natana. FUSSINGER, Luana. PACHECO, Luci Mary Duso. GREGOLON, Vildes Mulianari. As contribuições do PIBID na formação docente: um olhar a partir de Paulo Freire. *In. IV Seminário Institucional de Iniciação à Docência. PIBID-URI*. 2014. Disponível em: http://www.santoangelo.uri.br/pibid2014/anaispibid2014/PIBID-Resumos/pedagogia/leticiazanellaresumo_22224_532_ok.pdf Acesso em: 1 de jun. de 2018.

APÊNDICE A – Questionário aos estudantes Xakriabás

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS PIRES DO RIO
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

“(Des)Encontros no ambiente escolar: Xakriabás no Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí”
(Estudantes Xakriabás)

Nome (caso queira se identificar): _____

Série: _____ Idade: _____ () Masculino () Feminino () Outro: _____

1. Você já sofreu algum ato de discriminação ou *bullying* por parte dos estudantes não-índios, motivado por você ser indígena?

() Sim () Não () Apenas uma vez () Algumas vezes () Várias vezes

Caso já tenha sofrido discriminação ou *bullying* relate o(s) caso(s).

2. Você percebe estranhamento por parte dos alunos não-índios, quando você realiza práticas que são naturais e característica de sua comunidade?

() Sim () Não () Apenas uma vez () Algumas vezes () Várias vezes

Caso tenha percebido estranhamento, em qual(is) momento(s) isso aconteceu?

3. Você já sofreu algum tipo de violência na escola, tendo como motivação sua etnia?

() Sim () Não () Apenas uma vez () Algumas vezes () Várias vezes

Caso já tenha sofrido relate o(s) caso(s).

APÊNDICE B – Questionário aos professores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS PIRES DO RIO
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

“(Des) Encontros no ambiente escolar: Xakriabás no Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí” (Professores)

Nome (caso queira se identificar) _____

Idade: _____ Etnia (Raça): _____

Disciplina: _____ Anos de docência: _____

1. Você já presenciou algum ato de discriminação ou *bullying* por parte dos estudantes não-índios contra os alunos indígenas?

() Sim () Não () Apenas uma vez () Algumas vezes () Várias vezes

2. Como você percebe a interação entre os alunos indígenas e os não-índios em sala de aula e no ambiente escolar como um todo?

() Harmoniosa () Conflituosa
() Já presenciei um conflito () Conflitos são constantes

3. É perceptível algum ato de violência na escola, tendo como motivação diferenças étnicas?

() Sim () Não () Presenciei apenas um
() Presenciei alguns () Atos assim são constantes

4. Você trabalha em suas aulas e/ou em eventos, temas relacionados a pluralidade/multiplicidade étnica cultural? () Sim () Não.

Caso sim quais temas foram abordados e quais atividades foram realizadas?
