

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida

**BORBOLETAS AMARELAS: A PRESENÇA DOS ALUNOS XAKRIABÁ NO IF
GOIANO – CAMPUS URUTAÍ**

UBERLÂNDIA - MG
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RANNA IARA DE PINHO CHAVES ALMEIDA

**BORBOLETAS AMARELAS: A PRESENÇA DOS ALUNOS XAKRIABÁ NO IF
GOIANO – CAMPUS URUTAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociologia e Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Soares da Silveira

UBERLÂNDIA - MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A447
2019

Almeida, Ranna Iara de Pinho Chaves, 1988-
Borboletas amarelas [recurso eletrônico] : a presença dos alunos
Xakriabá no IF Goiano - Campus Urutai / Ranna Iara de Pinho Chaves
Almeida. - 2019.

Orientador: Diego Soares da Silveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5508>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

I. Sociologia. I. Silveira, Diego Soares da, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

CDU:316

Glória Aparecida – CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, Sala 37 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3230-9435 - www.ppgcs.incis.ufu.br - ppgcs@incis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Sociais				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado nº. 30 do PPGCS-UFU-				
Data:	09 de Julho de 2019	Hora de início:	14:00hs	Hora de encerramento:	18:00hs
Matrícula do Discente:	11712CSC006				
Nome do Discente:	Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida				
Título do Trabalho:	Borboletas Amarelas: A presença dos Alunos Xakriabá no IF- Goiano - Campus Urutai.				
Área de concentração:	Sociologia e Antropologia				
Linha de pesquisa:	Cultura, Identidade, Educação e Sociabilidade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O processo de ensino-aprendizagem Xakriabá: Visões, histórias e conquistas dos alunos indígenas no IF-Goiano-Campus Urutai".				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 235 do Bloco 1H, Campus Santas Mônica , da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, assim composta: Professores Doutores: Benerval Pinheiro dos Santos, (FACED-UFU), Cristiane Maria Ribeiro, (Examinadora), Presencial (IF- GOIANO) e Diego Soares da Silveira, (INCIS-UFU). orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Diego Soares da Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

APROVADA

Banca Examinadora:

Diego Soares da Silveira, (INCIS-UFU). orientador(a) da candidata

Benerval Pinheiro Santos, (FACED-UFU),

Cristiane Maria Ribeiro, (Examinadora), (IF- GOIANO) Presencial

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Diego Soares da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/10/2019, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Benerval Pinheiro Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/10/2019, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Maria Ribeiro, Usuário Externo**, em 18/10/2019, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1599669** e o código CRC **C3F71B35**.

*Ao Eterno que tem colocado em meus ouvidos
a doce melodia de sua voz dizendo sempre: Sê
valente!*

AGRADECIMENTOS

Como sempre, o fim de algo é só o começo de alguma outra coisa. Quando iniciei esta dissertação achei que estava em um fim, mas as Ciências Sociais, em especial a Antropologia, mostraram-me que novos começos sempre são possíveis.

Agradeço ao especialista em novos começos, ao escritor de novas histórias, aquele que muda rumos, nos leva longe e nos mostra como a sua versão de quem somos é infinitamente melhor, meu Aba Pai.

A Universidade Federal de Uberlândia, lembrando-me de todos os seus servidores, em especial a Edvandra e Jacqueline, que sanaram minhas muitas dúvidas no início da jornada, Elenice e Henrique que ajudaram-me diversas vezes ao longo do curso.

Ao meu orientador Professor Doutor Diego Soares da Silveira pela paciência e orientação precisa, o que permitiu que este trabalho existisse.

As professoras do curso de Mestrado em Ciências Sociais Dra. Patrícia Vieira Trópia, Dra. Rafaela Cyrino Peralva Dias, Dra. Claudelir Corrêa Clemente e ao professor Dr. Marcel Mano pelas ricas explanações e maravilhosos debates proporcionados em suas aulas.

Aos professores Dr. Benerval Pinheiro dos Santos, Dr. Marcel Mano pelas contribuições na banca de qualificação. Novamente, ao professor Benerval e a professora Dra. Cristiane Maria Ribeiro por aceitarem o convite para analisar este trabalho e participarem da banca de defesa.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí que disponibilizou seus recursos e proporcionou-me a oportunidade de viver uma semana como residente no campus, além de autorizar toda a parte prática da investigação. Meus agradecimentos especialmente a Priscilla Frazão que com sua paciência guiou-me por vários meandros.

Ao professor Cristhian Dany de Lima, o primeiro a me chamar atenção para a presença dos jovens Xakriabá em Urutaí – GO, o que foi o pontapé inicial desta pesquisa.

Aos meus irmãos que me acompanharam nessa jornada e apresentaram a Aliança Bíblica Universitária e a Aliança Bíblica de Profissionais: Gustavo Lagares, Gabriela Gil, Esther Faria, José Carlos Muniz Filho, Lucas Tech, Neftali Centurion, Arthur Melo Sá, Daniel Vasconcelos, Yasmin Lara, Ester Reis. Marcharemos sempre, cheios de coragem e seguiremos seja onde for!

Aos colegas do curso de mestrado, especialmente Tailon Garcia, Thiago Fracarolli, Lucília Mendes e Leidiane Albernaz pelo apoio e companheirismo durante todo o caminho.

Aos meus amigos de longa data, Paulo Garcia e Priscilla Patrício por serem sinceros e me darem ânimo para viver.

A Gilmara e Samuel, sem vocês este trabalho simplesmente não aconteceria. Obrigada por me acolherem dentro de suas vidas, casas e famílias.

A Juliana Carvalho e Brunna Rezende que me concederam a oportunidade de entrar nas suas histórias e fazer uma pequena bagunça por um tempo, permitindo a vivência em Urutaí – GO.

A Mariana e Marina, mãe e filha que me acolheram em meu primeiro lar mineiro; a Laiala, Jared e Marina que foram minhas companhias em casa durante o último ano do mestrado.

Ao povo e as lideranças Xakriabá, em especial ao cacique Domingos e ao cacique Agenor, representantes respectivamente da Terra Indígena Xakriabá e da Terra Indígena Xakriabá Rancharia, que após deliberarem com seus pares decidiram permitir minha visita. Obrigada pela acolhida e paciência com alguém que nada sabe e que tudo pergunta.

Agradeço, especialmente, a minha família, meu matriarcado particular que se iniciou com uma mulher pequeninha com nome de dívida: Dora. Ela trouxe ao mundo as irmãs Miriam, Marilene e Lídia - minhas tias, meus presentes e minha amada mãe, Marlene, que tem suportado comigo cada adversidade e alegria; obrigada pela presença mãe, que descobri ao longo deste trabalho mudar tanta coisa

e ser tão importante. A minha irmã, Sarah, que me impulsiona com seu amor. E a minha sobrinha, Olívia, que trouxe uma paz ruidosa e bela ao nosso lar.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

O colar perfeito
Romaycon Xakriabá

Distante do mundo real,
Será se consigo criá-lo?
Duvido, eu com a mão cheia de calo,
Tudo para ver aquele rosto angelical.

Penso em desistir, minha unha já ralou
Chega! Ela não merece! Mas quando a vejo
fujo do normal
Quase perfeito, mas uma fala dela, torna-se
banal.
Ossos, aroeira, só falta lapidar, ela murmurou

Não, não é ela, é só imaginação,
Vai ficar perfeita, índia guerreira,
Mulher da minha inspiração.

Pronto! Só falta a pulseira,
Vale o esforço, dona do meu coração,
Está pronto o colar de madeira.

RESUMO

Esta dissertação busca refletir sobre a presença dos alunos indígenas Xakriabás no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí/GO, procurando identificar as motivações e a rede de relações mobilizada pelos jovens dessa etnia para adaptarem-se à cultura escolar e ao cotidiano institucional, assim como a percepção e os significados associados à sua presença por parte dos demais atores institucionais não-indígenas. Os Xakriabá são um povo Jê que vive na região do médio São Francisco, no município de São João das Missões, no norte de Minas Gerais. O Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí é uma instituição de ensino fundada a partir da Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953 no sudeste goiano. Ao longo deste texto se busca tracejar aspectos chave que delineiam a dinâmica da presença Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí focando nas dinâmicas do contato entre indígenas e não-indígenas. Para tanto, o foco foi nas dinâmicas estabelecidas por esses alunos e sua rede relacional no campus e nos projetos familiares mobilizados para que esses jovens pudessem se escolarizar.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Institutos Federais, Cultura, Projetos Familiares.

ABSTRACT

This essay is a reflection about the presence of the Xakriabá indian students at the Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí/GO, searching to identify the motivations and the network of relationship mobilized by these ethnic young ones to adapt to the scholar culture and the institutional diurnal, as well as the perception and the significance to the others non-indians institutional personnel. The Xakriabás are a Jê people that live on the middle region of São Francisco river, at São João das Missões city, on the north of the Minas Gerais state. The Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí is an educational institute established by the Law no. 1.923 in the southeast of Goiás. This essay seeks to trace the main aspects that outlines the dinamics of the Xakriabá at the IF Goiano - Campus Urutaí focusing on the contact among the indians versus non-indians. Therefore, the focus was on the dinamics established by these students and their relational network at the campus and also on the family project mobilized so these students could go to school.

Keywords: Indigenous School Education, Federal Institutes, Culture, Family Projects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto da estação ferroviária de Urutáí - GO

Figura 2 – Casario Flor de Maio

Figura 3 – Mapa de 1954 que retrata a Estrada de Ferro Goiás

Figura 4 – Imagem da localização da Terra Indígena Xakriabá e Xakriabá Rancharia

Figura 5 – Foto do cronograma institucional

Figura 6 – Moradias do lado indígena de Rancharia

Figura 7 – Moradias no lado não-indígena de Rancharia

Figura 8 – Fachada lateral do Centro Educacional Municipal Caminho Suave na BR-153

Figura 9 – Escola Estadual Indígena Kuhinän Xakriabá

Figura 10 – Unidade de Saúde

Figura 11 – Casa de Farinha da Associação Indígena da Aldeia Tenda

Figura 12 – Rua que dá acesso à Escola Estadual Indígena Kuhinän Xakriabá e ao restante da Aldeia Tenda

Figura 13 – Alunos Xakriabá apresentando o artesanato e a religiosidade de seu povo na Semana de Ciência e Tecnologia de 2018

Figura 14 – Visitantes assistindo o documentário Damrõze Akwe – Amor e Resistência

Figura 15 – O terço na igreja de Nossa Senhora da Aparecida – Aldeia Brejo do Mata Fome

LISTA DE SIGLAS

- AAA** - American Anthropology Association
- ANTT** - Agência Nacional de Transportes Terrestres
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- CAE** - Council of Anthropology and Education
- CEFET** - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
- CEMOP** - Centro de Formação de Mão de Obra Qualificada em Pecuária
- CONTAP II** – Programa do Conselho Técnico-administrativo da Aliança para o Progresso
- CPF** – Cadastro de Pessoa Física
- CT** - Centro de Treinamento Sebastião Lousada
- DEA** – Diretoria do Ensino Agrícola
- FIEI/FAE/UFMG** – Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEF** – Instituto Estadual de Floresta
- IF's** – Institutos Federais
- IF GOIANO** – Instituto Federal Goiano de Ciência e Tecnologia
- PREMEM** - Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio
- PRODEM/MEC** - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
- RURALMINAS** – Fundação Rural Mineira
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFG** – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – DE ESCOLA AGRÍCOLA A INSTITUTO FEDERAL.....	25
1.1. O Instituto Federal Goiano de Urutaí.....	25
CAPÍTULO 2 – OS XAKRIABÁ E A ESCOLARIZAÇÃO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	47
2.1. Quem são os Xakriabá? Um breve histórico do contato.....	47
2.2. Educação, escolarização e educação escolar indígena.....	54
2.2.1. Panorama da Educação Escolar Indígena na Segunda Metade do Século XX.....	57
2.2.2. A Escola Xakriabá a partir dos Anos 1990.....	62
2.3. AS RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS XAKRIABÁ E O QUE HÁ A SUA VOLTA NO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ.....	65
2.3.1. Delimitando os atores.....	66
2.3.2. História escolar e estatuto de indianidade.....	68
2.3.3. Apoio familiar na trajetória escolar.....	70
2.3.4. No If Goiano – Campus Urutaí: acolhimento.....	72
2.3.5. No If Goiano – Campus Urutaí: rotina.....	75
2.3.6. No If Goiano – Campus Urutaí: relações entre professores e alunos..	80
CAPÍTULO 3 – VISÕES SOBRE O CONTATO: O QUE PENSAM OS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A PRESENÇA DOS XAKRIABÁS NO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÌ.....	85
3.1. Vivências escolares dos alunos não-indígenas.....	85
3.1.1. Trajetórias escolares dos alunos não-indígenas.....	88
3.1.2. Acolhimento na instituição.....	90
3.1.3. As relações entre alunos não-indígenas e a instituição.....	92
3.1.4. As relações entre alunos não-indígenas e alunos Xakriabá.....	93
3.2. Os professores e as políticas institucionais.....	95
3.2.1. Entrevistas com professores.....	98
3.2.2. Duas reuniões com professores: o problema do desempenho acadêmico.....	102

CAPÍTULO 4 – ENTRE A ALDEIA E O INSTITUTO FEDERAL.....	104
4.1. A volta para a aldeia: o caminho e as dificuldades.....	104
4.2. Em casa: relações familiares e escolarização.....	113
4.3. E o futuro? Perspectivas de vida depois da formatura.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A.....	140
APÊNDICE B.....	141
APÊNDICE C.....	142
APÊNDICE D.....	143
APÊNDICE E.....	144
APÊNDICE F.....	145

INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca refletir sobre a presença dos alunos indígenas Xakriabá no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí/GO, procurando identificar as motivações e a rede de relações mobilizada pelos jovens desta etnia para se adaptarem à cultura escolar e ao cotidiano institucional, assim como a percepção e os significados associados a sua presença por parte dos demais atores institucionais não-indígenas. O meu contato inicial com essa instituição de ensino ocorreu no ano de 2016, quando iniciei uma especialização no já referido instituto na área de ciências humanas. No primeiro dia de aula todos os alunos se apresentaram, sendo que depois desse momento o professor Cristhian Dany de Lima me procurou para conversarmos. Durante nosso diálogo fiquei sabendo que havia estudantes indígenas da etnia Xakriabá estudando e vivendo no campus de Urutaí, a partir daí o meu interesse por esses alunos se inicia.

Os Xakriabá são um povo Jê que vive na região do médio São Francisco, no município de São João das Missões, no norte de Minas Gerais. Segundo Santos (1999), os primeiros relatos sobre o contato dos Xakriabá com os não-indígenas surgem no século XVI. Desde esse momento eles são associados ao território onde vivem, atualmente, com algumas variações no que diz respeito ao acesso às margens do Rio São Francisco (a atual demarcação não permite esse acesso, porém ele é descrito por documentos e relatos orais dos próprios indígenas). Eles moram em duas terras indígenas demarcadas: a Terra Indígena Xakriabá e a Terra Indígena Xakriabá Rancharia. A primeira homologada em 1987, e a segunda em 2003.

O Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí é uma instituição de ensino fundada a partir da Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953 que institui o que à época era chamada de Escola Agrícola de Urutaí. Porém, pode-se dizer que a instituição possui pelo menos cem anos de história, já que seu surgimento está diretamente ligado a criação de uma Fazenda Modelo na região de Urutaí (Decreto n.º 13.197, de 25 de setembro de 1918). Posteriormente, após o declínio da fazenda os prédios foram utilizados para abrigar a nova escola. Durante décadas a escola foi se alterando, incorporando cada vez mais o ensino de tecnologias e inovações passíveis ser

utilizadas no meio rural, seguindo o próprio desenvolvimento tecnológico da agricultura nacional¹.

Nesse ínterim, foi esse encontro que me chamou a atenção: uma escola centenária, onde são ensinadas diversas técnicas agrícolas – muitas vezes voltadas para o agronegócio – e os alunos indígenas Xakriabá – vistos muitas vezes como representantes de um “atraso” ou como inimigos diretos do crescimento do agronegócio no Brasil por serem “indígenas”². Logo, existem muitos fatores a serem analisados como por exemplo: a relação dos Xakriabá com a escola, a relação deles com a natureza e com a produção agrícola, percepções dos colegas no ambiente escolar, dentre outros. Isso mostrou que, fazer um trabalho o qual avaliasse o desempenho escolar, seguindo a minha primeira sugestão de projeto de pesquisa, não seria o mais interessante e nem mesmo o mais viável. Então, a proposta é apresentar as vivências desses alunos na escola e no retorno para suas aldeias através dos relatos de três interlocutores principais e suas famílias. Complementado e contrapondo essa visão também se buscou o relato de três alunos não-indígenas sobre os alunos Xakriabá.

No processo de buscar compreender este encontro procurei me apropriar de análises que dessem conta da relação entre antropologia e educação e mais especificamente da relação entre os Xakriabá e o ensino escolar. O primeiro ponto a ser sublinhado é que existe uma ideia de que a antropologia não se ocupou da educação e/ou da escolarização com o devido afinco, este ponto é reforçado pela ideia de que a antropologia só se importou com a educação a partir de 1970. Para Gusmão (1997) isso é uma inverdade, pois:

O pioneirismo do diálogo entre antropologia e educação, relatado por Galli (1993), mostra que, já ao final do século XIX, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação. Antropólogos participavam em processos de revisão curricular e continuaram a participar no transcorrer do presente século, nesse e em outros movimentos ligados à escola e à educação. (GUSMÃO, 1997, *on-line*).

¹ Para saber mais sobre o desenvolvimento histórico da agricultura nacional e até mesmo sua relação com a sociologia rural brasileira recomendo a leitura de: GARCIA Jr., Afranio; GRYNSZPAN, Mário. Veredas da questão agrária e os enigmas do grande sertão. In: S. Miceli (org.). O que ler em ciências sociais. São Paulo: ANPOCS, 1999.

² Busco aprofundar melhor esta discussão nos capítulos 2 e 3.

Há então um longo debate entre as duas áreas estabelecido desde o início da disciplina, porém segundo Gusmão (1997) o que houve em nosso país foi que este debate não era conhecido. É importante sublinhar que nas décadas de 1930 e 1940 antropólogos tiveram vasta influencia no projeto de reforma educacional promovido nos Estados Unidos (GUSMÃO, 1997), fazendo nascer instituições como o *Council of Anthropology and Education* (CAE) em 1970, dentro da *American Anthropology Association* (AAA), e em 1978 o boletim do CAE que se transformou na revista *Anthropology and Education Quarterly* (GOMES, 2006).

Os estudos que levaram ao aparecimento da antropologia da educação como setor acadêmico nos Estados Unidos alcançaram seu ponto alto no início dos anos de 1970 e tiveram como estímulo determinante a necessidade de contrapor-se ao modelo explicativo prevalente na época sobre os problemas de escolarização das minorias étnicas, ou seja, contrapor-se ao modelo da privação cultural, à noção de déficit cultural e aos desdobramentos em termos de uma pedagogia compensatória. Até então, os estudos realizados no campo antropológico sobre as dinâmicas familiares e comunitárias de socialização, que se desenvolveram de modo particular dentro da corrente conhecida como “cultura e personalidade”, realizavam-se principalmente em sociedades em que a escola não estava ainda presente, ou era interpretada como uma instituição pouco significativa por parte dos pesquisadores (GOMES, 2006, p. 317).

A antropologia surge então em um espaço de discussão no qual ainda não tinha sido amplamente utilizada e traz sensíveis contribuições ao campo educacional como o alargamento do espectro das pesquisas “ao não tomar a instrução escolar como único contexto educativo, e sim como uma parte do processo mais amplo, e que, portanto, deveria ser estudada em conexão com as demais instituições e processos que constituem as dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais” (GOMES, 2006, p.317). Outra contribuição particular da antropologia à educação é a introdução da categoria de diferenças culturais, em contraponto a noção de deficiência, o que vai fazer com que a discussão sobre o rendimento escolar perpassasse também pelas questões socioculturais.

O reconhecimento de que “os outros” também possuem processos educativos é realizado então através de diversos estudos antropológicos e nesta fase, principalmente, motivados pelos problemas encontrados nas escolas das periferias dos Estados Unidos. Mesmo com todo este panorama, não devemos nos esquecer que antropólogos já haviam se debruçado sobre questões educacionais, como Margareth Mead e Ruth Benedict – alunas de Franz Boas (GUSMÃO, 1997), porém

as questões apresentadas não eram diretamente ligadas a escolarização nos moldes ocidentalizados. Clarice Cohn em seu “Antropologia da Criança” (2005) nos informa mais sobre o trabalho destas duas antropólogas.

Os estudos mais famosos na antropologia que têm as crianças como foco principal são, ainda hoje, os realizados nas décadas de 1920 e 30 por antropólogos norte-americanos ligados à Escola de Cultura e Personalidade, especialmente os de Margaret Mead. Esses antropólogos, formados na escola culturalista fundada por Franz Boas, preocupavam-se em entender o que significa ser criança e adolescente em outras realidades socioculturais, tomando frequentemente a sociedade norte-americana da época como um contraponto. Definindo a cultura como aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade, esses antropólogos se veem com a questão de delimitar o que é propriamente cultural, e portanto particular, e o que é natural, e portanto universal, no comportamento humano. Essas são as bases de um debate famoso, o que diferencia *nature* e *nurture*, ou o que é inato e o que é adquirido. (COHN, 2005, p. 11)

Gusmão (1997) também sublinha a importância da Escola de Cultura e Personalidade:

A corrente americana terá maiores preocupações com a questão educacional, cuja continuidade se fará com os alunos de Boas. Ruth Benedict e Margaret Mead dedicam-se aos estudos do campo educativo e trazem à tona a questão da diversidade das culturas, vista por diferentes ângulos: as formas operativas da cultura dentro dos processos educativos nos primeiros anos de vida; os ciclos de desenvolvimento da infância à idade adulta e o papel da educação formal e informal; a questão do controle social e o campo das emoções e do sexo; as dificuldades educativas e os relacionamentos entre grupos dentro dos estados nacionais e deles com os outros, como por exemplo, a América e a África, o mundo ocidental e o oriental; a adolescência e a formação da personalidade, entre tantos outros temas que se podem elencar na produção culturalista do início do século até os anos 50. (GUSMÃO, 1997, *on-line*)

A escola chamada de “cultura e personalidade” visava identificar através de estudos etnográficos a relação entre os processos nativos de transmissão dos saberes e conhecimentos e os processos de formação da pessoa e da personalidade. Este é um dos debates mais conhecidos mobilizando a interface entre antropologia e educação e mesmo que não exista total concordância com Mead e Benedict (COHN, 2005) é importante sublinhar que seu apreço por buscar significados dentro das próprias realidades socioculturais das crianças e adolescentes deve ser um norte para a pesquisa em Ciências Sociais nos mais diversos meios.

Nos anos 1980 o contato entre as duas áreas prossegue nos Estados Unidos. Destaca-se aqui a criação de duas grandes linhas de pesquisa na antropologia da educação: a das descontinuidades culturais e a da epistemologia das comunidades. Podemos citar como representante da primeira Susan Philips e seu estudo “*The invisible culture*” (1983). Essa abordagem é identificada como possuidora de características microetnográficas. Já da segunda linha podemos citar John U. Ogbu, com seu estudo “*School ethnography: a multilevel approach*” (1981), com características mais macro etnográficas (GOMES, 2006). Também deve-se ressaltar a aproximação entre antropologia e história no período.

Dando um salto no tempo, somente nos idos dos anos 1980, a antropologia retomou o curso dos estudos sobre criança e educação. Neste momento, é impossível não fazer referência ao trabalho do historiador Phillippe Ariès, História Social da Criança e da Família, originalmente publicado em 1960, que, ao lado dos estudos de Margaret Mead, pode ser visto como um marco para a antropologia da criança e da educação. Por outro lado, tal estudo também sinaliza para o processo de reaproximação da história com a antropologia em anos recentes. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 48)

A aproximação entre antropologia e educação torna-se cada vez mais estreita, o que leva diversos pesquisadores da área da educação a utilizarem a etnografia (ROCHA; TOSTA, 2009). Vê-se então que, embora haja uma ideia cuja antropologia e educação estão distantes, elas caminham há muito tempo juntas.

O segundo ponto que gostaria de trazer à tona é a relação entre povos indígenas e educação escolarizada. Historicamente essa relação se delineava como assimilacionista e desrespeitava as idiossincrasias dos povos indígenas no Brasil:

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimar os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. Com efeito, Nóbrega entendia que era “bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo” (NÓBREGA, 1992, p. 236). Portanto, de acordo com essa “pedagogia e ética missionária”, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia. (SAVIANI, 2008, p. 44)

A coerção foi a maneira adotada para garantir que haveria obediência e inculcação de um novo modo de vida pela população do chamado Novo Mundo. Um dos métodos mais utilizados foi o ensino da língua portuguesa e o combate feroz às

línguas maternas, sendo que se chegava a alfabetizar os indígenas enquanto Portugal era um país de analfabetos.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da Bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha. (PAIVA, 2003, p. 33-34)

O efeito desse tipo de política colonizadora que desconsidera o processo de socialização já estabelecido pelas comunidades foi e é devastador. Ele não afetou apenas a vida corriqueira, mas gerou uma cisão cultural que combinada com os processos predatórios estabelecidos durante toda história nacional teve efeitos nefastos. Das 1200 línguas faladas no Brasil, em 1500, estima-se que, em 1993, apenas 180 haviam sobrevivido. Segundo Cunha (2008): “(...) a redução drástica, por extinção, de 85% ou mais, na diversidade linguística indígena do Brasil, corresponde, quase diretamente, à redução dos próprios povos indígenas” (p. 151).

Paulatinamente o interesse em escolarizar os indígenas vai se desvanecendo, a visão majoritariamente difundida era a de que eles já haviam sucumbido a chamada sociedade nacional, então não era mais necessário educá-los em escolas para que fizessem parte do que era considerado Brasil. Dessa forma, durante o período colonial, imperial e o 1º período republicano ou esses sujeitos históricos estavam muito distantes do centro decisório, comercial e industrial brasileiro, ou havia a crença que tanto pela mestiçagem quanto pela assimilação, logo estariam incorporados a nação. Todavia, os diversos povos indígenas no Brasil não viveram esse período de forma estática, mas sim buscando constituir sua agência sobre esse mundo que os acreditava acabados, ótimo exemplo sendo a própria vivência Xakriabá explicitada por Santos (1994 e 1999) e abordada no segundo capítulo desse texto.

A partir da década de 1970 diversos movimentos indígenas são instituídos e inicia-se uma nova dinâmica dos diversos povos indígenas no Brasil com o aparato escolar: ele passa a ser solicitado nas aldeias, contudo com críticas aos métodos pedagógicos das escolas formais (ARCANJO, 2011). Segundo Luciano (2011) a escola teria propriedades ambivalentes: poderia acelerar o processo de subjugação ou ajudar os indígenas (neste caso os Baniwa) a compreender este processo e se apropriar dele em seu favor. A partir daqui obtém-se uma visão muito mais interessante sobre os povos indígenas no Brasil e sua escolarização – não existiria apenas uma assimilação, mas sim um processo de agência mútua no campo educacional cujo indígenas têm papel ativo no seu processo de escolarização.

A terceira questão que me pareceu muito pertinente para compreender o encontro entre a educação escolarizada oferecida pelo IF Goiano – Campus Urutaí e os alunos Xakriabá foi compreender o próprio processo de escolarização dentro de suas aldeias. Nesse exercício foi de grande valia a produção da professora Ana Maria Rabelo Gomes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e de seus orientandos. Foi a partir desses trabalhos que pude entender que esses Xakriabá já possuíam o desejo de se escolarizar dentro de suas aldeias, aderindo de forma veemente ao Projeto de Implantação das Escolas Indígenas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais iniciado na década de 1990. Também foi através deles que pude compreender um pouco melhor quais eram as práticas educacionais diversas das aplicadas nas escolas não-indígenas que os Xakriabá utilizavam, entretanto, certas coisas só pude entender ao visitar as duas Terras Indígenas onde eles vivem.

Ao chegar na Terra Indígena Xakriabá Rancharia, em dezembro de 2018, fui muito bem recebida pela família de minha principal interlocutora. Na tarde daquele primeiro dia, após ter me acomodado e descansado, eu e minha anfitriã saímos para que ela pudesse me mostrar a aldeia. No caminho encontramos borboletas amarelas, expostas ao sol, pousadas na terra perto de uma poça de água. Quando passamos elas se dispersaram, encostando em meu rosto. Não consegui mais esquecer essa imagem e não consegui deixar de pensar que ela me dizia alguma coisa sobre os esse povo.

Quando voltei a minha casa fiz uma breve pesquisa sobre as borboletas amarelas. Seu nome científico é *Phoebis p. philea*, ela é uma borboleta típica da América e vive em todo o continente, desde o Canadá até a Argentina (PELHAM, 2008). Estes insetos se adaptaram as mais diversas situações e hoje, como mostram diversos trabalhos acadêmicos brasileiros³, vivem nos mais diversos espaços, incluindo as áreas urbanas. Quanto mais lia sobre as borboletas amarelas mais pensava que existiam diversas similitudes entre as borboletas e os alunos indígenas que conhecia. Muito provavelmente a mais marcante para mim foi aquela que as borboletas e os Xakriabá compartilham de forma mais graciosa: ambos não deixaram de ser quem eram apesar das mudanças que os cercavam, ao contrário, as borboletas se adaptaram, os Xakriabá pacificaram⁴ a alteridade de forma que se apropriassem da escola em seus próprios termos. É por isso que decidi dar a esse texto o nome de “Borboletas Amarelas” pois, depois disso toda vez que vejo uma delas, me lembro dos alunos Xakriabá.

Metodologicamente, além de buscar acumular arcabouço teórico sobre as temáticas já aqui apresentadas através de pesquisa bibliográfica, também foi utilizado o trabalho de campo. O trabalho foi dividido em três períodos, dois deles no IF Goiano – Campus Urutaí e um na Terra Indígena Xakriabá Rancharia (Aldeia Tenda) e Terra Indígena Xakriabá (Aldeia Brejo do Mata Fome). No primeiro período observou-se a rotina institucional dentro do Instituto Federal e realizou-se entrevistas semiestruturadas com alunos Xakriabá, alunos não-indígenas e professores. No segundo período foram realizadas observações em sala de aula nas turmas que possuíam alunos Xakriabá. O terceiro período consistiu em deslocamento até as

³ Existem uma infinidade de trabalhos sobre a *Phoebis p. philea*, cito aqui apenas alguns: LEMES, Renata; RITTER, Camila Duarte; MORAIS, Ana Beatriz Barros de. Borboletas (Lepidoptera: Hesperioidea e Papilionoidea) visitantes florais no Jardim Botânico da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Biotemas, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 91-98, jan. 2008. ISSN 2175-7925. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/20638>>. Acesso em: 25 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7925.2008v21n4p91.>; ZACCA, Thamara; BRAVO, Freddy; ARAÚJO, Maíra Xavier. Butterflies (Lepidoptera: Papilionoidea and Hesperioidea) from Serra da Jibóia, Bahia State, Brazil. EntomoBrasilis, [S.I.], v. 4, n. 3, p. 139-143, dec. 2011. ISSN 1983-0572. Available at: <<https://www.periodico.ebras.bio.br/ojs/index.php/ebras/article/view/134>>. Date accessed: 25 may 2019.; NEGRET, Álvaro. Voos migratórios de Pieridae (Lepidoptera) no Distrito Federal, Brasil. Rev. Bras. Zool., Curitiba , v. 5, n. 1, p. 109-117, July 1988 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81751988000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81751988000100009&lng=en&nrm=iso)>. access on 25 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-81751988000100009>.

⁴ Aqui o termo é utilizado em referência aos textos da coletânea organizada por Bruce Albert e Alcida Rita Ramos: “Pacificando o branco: cosmologias do contato norte-amazônico”. São Paulo: Unesp, 2002.

aldeias Xakriabá, já citadas, com o objetivo de conhecer as famílias dos estudantes, verificar como se dá o retorno para as aldeias e entender quais são as redes mobilizadas por esses atores para que os alunos Xakriabá possam estudar em Urutaí-GO.

Diversos foram os percalços encontrados durante a parte prática, um dos maiores foi a busca da instituição escolar em se manter protegida de olhos alheios. Apesar de já ter sido aluna do instituto em uma pós-graduação lato sensu foi possível notar os diversos mecanismos acionados através da burocracia estatal – como a necessidade de sempre solicitar algumas autorizações a direção geral de forma reincidente. Outra questão que deve ser sublinhada é a dificuldade real de gerar estranhamento em algo que já me era conhecido (DA MATTA, 1978). Essa é uma questão recorrente, principalmente para aqueles antropólogos/pesquisadores que trabalham em campos que ou são muito próximos de suas vivências pessoais, ou são suas próprias vivências, como nos alerta Foote Whyte em seu Anexo A do livro “Sociedade de Esquina” (2005). Devo admitir que nem sempre consegui ter um olhar que estranhasse o conhecido, mas busquei com afinco conseguir.

Quanto a organização do texto, ele foi dividido em quatro capítulos. No primeiro deles é apresentado uma breve caracterização do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como forma de localizar a pesquisa no tempo e espaço. Esse capítulo também busca apresentar uma sequência histórica que situa a instituição e a relaciona com os acontecimentos nacionais que influenciaram grandemente a formação de um campo escolar agrícola no Brasil. O texto exibe as tensões no IF Goiano – Campus Urutaí até os dias atuais, apresentando a articulação realizada por atores institucionais para que alunos Xakriabá fossem estudar no local.

O segundo capítulo busca tratar sobre a relação estabelecida entre o povo Xakriabá e a escolarização, com a apresentação das redes que levaram esses alunos a estudar na instituição. Essa parte do texto foi subdividida em três. Na primeira é apresentado um breve histórico do contato entre os Xakriabá e não-indígenas, situando geográfica e historicamente este povo. A segunda parte diferencia os conceitos de educação e escolarização e mostra como o movimento indígena – em especial o fomentado pelos Xakriabá – tem transformado a partir de sua agência a instituição escolar. Na terceira e última parte são apresentadas as vivências e suas

relações através da análise de entrevistas e acontecimentos registrados no caderno de campo.

No terceiro capítulo o foco passa a estar no relato dos alunos não-indígenas sobre a presença Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí. Para tanto trabalhou-se com entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos não-indígenas que cursavam o ensino superior na ocasião. Uma das questões mais relevantes apresentadas pelos não-indígenas através das entrevistas foi a ideia de que pode existir “perda de cultura”, sendo esse um gancho propício para se discutir o próprio conceito de cultura e suas implicações.

O último capítulo aparece como uma análise da rede de relações já previamente estabelecidas nas aldeias Xakriabá onde os alunos residem, o objetivo é mostrar como essas relações continuam influenciando e motivando tais alunos a darem continuidade ao processo de escolarização no IF Goiano – Campus Urutaí. O capítulo também se subdivide em três partes, na primeira são abordadas as estratégias de deslocamento desses alunos até suas aldeias e o acolhimento familiar durante as férias. A segunda parte analisa entrevistas semiestruturadas realizadas com os pais dos alunos indígenas, no intuito de abordar a relação entre a escolarização familiar e a escolha de dar continuidade aos estudos e as articulações e mobilizações necessárias para esse processo. A última parte do texto trabalha com as perspectivas de futuro, tanto dos alunos Xakriabá como de suas famílias após concluir essa etapa da escolarização.

CAPÍTULO 1

DE ESCOLA AGRÍCOLA A INSTITUTO FEDERAL

Como forma de localizar esta pesquisa no tempo e espaço crê-se ser importante caracterizar, mesmo que brevemente, o Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. O esforço aqui é demonstrar como as escolas agrícolas – que se tornaram institutos federais – tinham sua criação atrelada a necessidade de desenvolvimento regional e como essa vocação continua nos Institutos Federais. Para tanto apoiamos nos trabalhos de Silvia Aparecida Caixeta Issa (2014, 2016, 2017, 2018), sendo esses alguns dos trabalhos que relatam o funcionamento desse estabelecimento escolar e sua relação com a região do sudeste goiano.

Também nos baseamos no trabalho de José de Oliveira Campos, antigo diretor da instituição, que defendeu em 2005 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Instituto de Agronomia) a dissertação “Análise comparativa dos modelos curriculares de educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no CEFET Urutaí/GO”. A análise curricular presente nesse trabalho nos permite vislumbrar como o ensino profissionalizante buscava atender as necessidades locais relacionadas as ideias de modernização e progresso. Por fim, buscamos demonstrar como o atrelamento de circunstâncias pessoais e políticas leva os alunos da etnia Xakriabá a conhecerem o Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí e a irem estudar neste local.

1.1. O INSTITUTO FEDERAL GOIANO DE URUTAÍ

O município de Urutaí situa-se no sudeste goiano, na chamada região da estrada de ferro. A ocupação da região que viria a ser a sede do município data do início do século XX. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010, o município possuía 3.074 habitantes, sendo que a maior parte de seus moradores se declararam de cor branca ou parda. Também segundo

os dados fornecidos pelo IBGE a maior parte do Produto Interno Bruto local vem da atividade agropecuária, sendo que em relação ao rendimento econômico, desse setor, o município ocupa a 84° posição no ranking estadual. A cidade está distante 168 quilômetros de Goiânia - GO, 252 quilômetros de Brasília - DF e 203 quilômetros de Uberlândia - MG. Em 15 de novembro de 1914 foi inaugurada a estação ferroviária do município (a época um pequeno arraial que fazia parte do município de Ipameri – GO), fato que contribuiu para a ocupação daquele território.



Foto da Estação Ferroviária de Urutai – Fonte: <https://mapio.net/pic/p-130662150/> Acesso em: 24/02/2019

Em 1917, o distrito de Urutahí é criado, subordinado ao município de Ipameri. A Lei Estadual nº 45 de 15 de dezembro de 1947 emancipou o já distrito de Urutahí e o transformou em município, em 1948 a grafia de seu nome foi alterada para Urutai⁵. Dentro da história do município de Urutai a presença da popularmente chamada “Escola Agrícola” foi e é fundamental. Hoje, o Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Urutai (doravante IF Goiano – Campus Urutai) é uma

⁵ Dados disponibilizados pelo site da Câmara Municipal de Urutai. Disponível em <<http://www.urutai.go.leg.br/institucional/a-cidade>> Acesso em: 13 de julho de 2018.

referência regional em cursos técnicos e superiores e um dos orgulhos da pequena cidade goiana.



Casario Flor de Maio construído na Década de 1920 nas imediações da estação ferroviária de Urutaí – GO – Acervo Pessoal

Em 2018 a instituição completou 65 anos, porém sua história remonta ao início do século XX, quando o Decreto n.º 13.197, de 25 de setembro de 1918, instituiu a Fazenda Modelo de Criação de Urutaí, em Goiás. O desenvolvimento dessa região esteve atrelado ao desenvolvimento dessa fazenda. A instalação da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí tem relação direta com a ampliação das fronteiras produtivas para o interior do Brasil. Durante todo o século XIX o Estado de Goiás se viu isolado, sofrendo com grandes dificuldades de comunicação e transporte. Principalmente em relação a sua principal atividade econômica, a pecuária, essas dificuldades geravam prejuízos, já que durante o transporte do gado por terra os animais perdiam peso e havia fugas e desaparecimentos de reses durante o deslocamento, denominadas arribadas (ISSA, 2014).

O início do século XX traz uma nova conformação com a chegada da estrada de ferro e a possibilidade de ligação direta com o centro-sul do país. Entre 1913 e 1931, foram inaugurados novos trechos da ferrovia - Goiandira (1913), Ipameri (1913), Vianópolis (1924), Bonfim (hoje, Silvânia, 1930), Leopoldo de Bulhões (1931) – essa

com ligação direta com o estado de São Paulo beneficiou particularmente alguns municípios:

As cidades do sudeste do Estado, em particular Pires do Rio, Ipameri e Catalão, foram beneficiadas com a chegada da estrada de ferro devido a sua localização, tendo a Estação Ferroviária do Roncador (em Pires do Rio) como principal ponto de acesso e comercialização. Isso impulsionou novos negócios e o acesso a bens de consumo a essas cidades, com a instalação de grandes firmas comerciais, comissárias e consignatárias, que compravam mercadorias em São Paulo e as revendiam no Estado de Goiás. (ISSA, 2014, p. 23)

(V) — Estradas de Ferro na Região Centro-Oeste

1) — E. F. de Goiás, com sede em Araguari. Tem 479 quilômetros Linha principal Araguari-Anápolis (392,4 quilômetros), ramal de Goiânia, partindo de Leopoldo Bulhões (91 quilômetros)



Mapa de 1954 que retrata a Estrada de Ferro Goiás. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Conselho Nacional de Geografia. I Centenário das Ferrovias Brasileiras, Rio de Janeiro, 1954.

Durante esse período Urutaí era distrito de Ipameri, onde haviam instalado a penúltima estação da estrada de ferro – de mesmo nome – em 1914. A instalação se deu pois, “[...] Urutaí contava com as maiores fazendas de gado do município de Ipameri e era a estação que se localizava mais próximo às grandes fazendas da região, o que ressalta o papel econômico do povoado” (BORGES, 1990, p.106). A região do sudeste goiano desonta à época como a mais desenvolvida do estado e é esse desenvolvimento econômico, fruto da conjunção dos fatores aqui apresentados que leva a implantação da Fazenda Modelo de Criação em Urutaí.

O desenvolvimento econômico do Sudeste Goiano favoreceu a implantação de uma Fazenda Modelo de Criação no município de Ipameri, na região de Urutaí. As maiores fazendas estavam instaladas neste município, e a proximidade com a estrada de ferro facilitava o acesso, isto é, havia um ambiente propício para que a Fazenda lograsse êxito. Tinha como objetivo promover o melhoramento genético do gado da região e, consequentemente, irradiar o desenvolvimento da pecuária pelo Estado de Goiás. (ISSA, 2014, p. 24)

Houve toda uma articulação política para que a região de Urutaí fosse a beneficiada com a implantação desse projeto. Muito disso se deve a presença do senador José Leopoldo de Bulhões Jardim na câmara federal em 1920. Leopoldo de Bulhões foi deputado pelo estado de Goiás por dois mandatos e senador por três. Foi também Ministro da Fazenda e diretor do Banco do Brasil. Mesmo não sendo um proprietário rural, Bulhões representava os interesses da agropecuária goiana à época (CAMPOS, 1987). Além disso, foram necessários colaboradores locais para que o projeto acontecesse.

A Fazenda Modelo de Criação de Urutaí em Goiás foi resultado de uma reivindicação estratégica dos representantes políticos junto ao governo federal. Em 1918, quando promulgado o Decreto Lei nº 13.197 pelo Presidente da República do Brasil Wenceslau Bráz P. Gomes, Goiás era governado por João Alves de Castro. Em 1920, ainda na vigência desse mesmo governo, tendo na câmara federal o senador José Leopoldo de Bulhões Jardim, iniciou-se a construção da Fazenda Modelo de Criação em Urutaí. (...) O empenho para que a Fazenda se efetivasse na região teve fortes aliados locais: o coronel Sebastião Louzada e o Major Zacharias Borges, os quais impulsionaram o empreendimento por meio da doação das terras necessárias para o certame, conforme consta nos registros em arquivo. (ISSA, 2014, p. 24-25)

É interessante notar que a estratégia de desenvolvimento regional a partir de fazendas modelo não foi utilizada apenas no sudeste goiano e que a ideia de

posteriormente transformar essas fazendas em escolas também foi levado a cabo em Minas Gerais:

Ao buscarmos outras fazendas no Brasil nos moldes semelhantes ao da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí, um dado de interesse foi encontrado em Minas Gerais, com formato e processo semelhantes. Realizamos um levantamento histórico das instituições agrícolas criadas nos anos de 1950 e 1960 (mesmo período de recorte desta pesquisa) e localizamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Câmpus Bambuí –, que também foi uma fazenda mantida pelo governo federal e prestava assistência aos produtores de Minas Gerais com ações, como: empréstimo de máquinas, multiplicação de sementes e assistência técnica aos produtores. No caso mineiro, a diversidade do aporte produtivo foi extensiva à agricultura com maior expressão, enquanto que, em Goiás, a pecuária foi o ponto de maior convergência e interesse da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí. O que mantém correspondência com os desdobramentos posteriores é que, nos dois casos, as estruturas físicas, os equipamentos e as propriedades das fazendas foram destinados à instalação de escolas agrícolas federais. (ISSA, 2014, p. 27)

Durante toda a década de 1930, a fazenda funcionou trabalhando com o melhoramento genético de gado e fazendo leilões. Porém, os acontecimentos atrelados a crise mundial em 1929 e a Primeira Guerra Mundial, na década de 1940, afetaram a região.

Concomitantemente, a Estrada de Ferro Goiás também foi influenciada pela crise decorrente das mudanças na estrutura econômica e na política de transporte de 1930. Vale ressaltar que a expansão da estrada de ferro no Brasil se fez atrelada ao crescimento da economia primário-exportadora e, assim, com a crise econômica mundial do final dos anos de 1920 e a queda das exportações, o sistema ferroviário ficou arruinado. A Segunda Guerra Mundial também dificultou as importações de equipamentos, combustíveis, trilhos e outros acessórios para a construção de novas extensões da estrada, como a Estrada de Ferro Goiás, coincidindo, também, com a queda de produção na região Sudeste de Goiás. (ISSA, 2014, p. 29)

Atrelada a essas transformações surge uma mudança do polo de desenvolvimento no Estado de Goiás para o sudoeste goiano que se deu, em grande parte, pela mecanização da agricultura na região sudoeste (amplamente financiada), em contraponto as práticas de trabalho mais arcaicas ainda perpetradas na região sudeste do estado. É nesse contexto que se propõe a transformação da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí em uma Escola Agrícola:

Com as medidas adotadas, a Fazenda de Urutaí deixou de ter o mesmo desempenho na produção de animais e já não cumpria plenamente os objetivos de origem, isto é, o de promover o

desenvolvimento da agropecuária em Goiás. Todavia, mantinha-se todo o arcabouço da estrutura física (bens móveis e imóveis, benfeitorias) de uma propriedade federal com pouca ou nenhuma utilidade prática. Por influência política, o deputado Benedito Vaz, representante de Goiás, natural de Ipameri, protocolou na Câmara o Projeto nº 1.416, em 1951, no qual solicitava a transformação da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí em Escola Agrícola, [...]. A transformação da Fazenda Modelo de Urutaí em EAU foi justificada pela possibilidade de atração de benefícios para Goiás, já que este estado não possuía nenhuma escola agrícola direcionada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola e que fosse mantida pelo governo federal. (ISSA, 2014, p. 36)

A Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953⁶, institui a Escola Agrícola de Urutaí nos moldes das escolas agrícolas já existentes no Brasil, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. A herança, tanto física quanto simbólica, da Fazenda Modelo de Criação continuou direcionando uma série de atividades locais, Issa (2014) chega a afirmar em seu trabalho que isso levou a constituição de uma cultura escolar diferenciada, baseada na influência da própria fazenda nos saberes e ações dentro da Escola Agrícola de Urutaí.

A permanência de algumas atividades produtivas no interior da EAU e do Ginásio Agrícola de Urutaí, nas décadas seguintes em que a Fazenda cedeu lugar à instituição de ensino, é um aspecto revelador do “espírito da fazenda”. De certo modo, a Fazenda modelou determinadas práticas de cultivo, manejo, melhoramento e comercialização mantidos nesse espaço, coexistindo com as práticas formativas desenvolvidas em alguns núcleos de ensino. Tal suspeita se confirmou diante dos vestígios localizados, em particular, ao identificar a marca oficial do gado existente na escola. Se o plantel de animais servisse exclusivamente ao propósito de formação de mão de obra, ao abastecimento e ao consumo interno, não haveria sentido investir no registro de uma marca oficial. A estrutura da Fazenda foi incorporada integralmente à EAU, sendo os vínculos materiais e simbólicos motivadores de uma cultura escolar agrícola ao longo período estudado. (ISSA, 2014, p. 38)

Segundo relatos dos próprios funcionários do IF Goiano – Campus Urutaí, a permanência de atividades produtivas só foi extinta na década de 1990. Essa transição é descrita como deletéria pelos funcionários mais antigos, já que na visão desses hoje não se mantém a mesma relação estabelecida com o trabalho rural sendo

⁶ Esta lei, promulgada por Getúlio Vargas, institui também o ritmo de implantação dos cursos no local: “Art. 4º As diversas séries dos cursos da Escola serão instaladas progressivamente, começando-se pela primeira série do curso de iniciação agrícola. No segundo ano de funcionamento, será instalada a segunda série e, no terceiro e quarto anos, a primeira e segunda series, respectivamente, do curso de mestria agrícola. Daí por diante a Escola funcionará na plenitude dos seus cursos”, porém isso não ocorreu e o curso de mestria agrícola foi implantado apenas em 1964.

possível “formar um engenheiro que nunca mexeu na terra” conforme o relato de um antigo funcionário que também estudou no local em outros tempos.

Marcadamente a instituição gestava um tipo próprio de cultura escolar, que foi denominado por Issa (2014) de cultura escolar agrícola. Havia então - tanto por parte dos alunos, professores e administração - um modo próprio de ver a educação, sendo essa muito mais aplicada as necessidades imediatas do meio rural no qual a escola se inseria do que uma busca por um ensino propedêutico.

Os professores desenvolveram uma cultura pedagógica diferenciada, posto que tinham como objetivo formar trabalhadores para atuarem na lavoura e na pecuária, uma cultura que rompeu com os modelos até então utilizados nas escolas. [...]. Essa cultura escolar agrícola motivou o rompimento com o ensino tradicional, devido à política para a qual a EAU foi criada, e devia ter organização e desenvolvimento pedagógico que possibilitassem a formação de pessoas para atuarem com conhecimentos científicos e práticos na agropecuária. Além das disciplinas técnicas direcionadas para a agropecuária, as de cultura geral eram organizadas de forma que os conteúdos contribuíssem para auxiliar na formação da área técnica. Por exemplo, a matemática trabalhava com medidas, pois era inconcebível um trabalhador do campo que não conhecesse medidas (alqueires, hectares, quilo, arroba, metro, metro quadrado). (ISSA, 2014, p. 78)

Segundo Campos (2005) essa é uma diferença marcada desde a criação do ensino profissionalizante no Brasil.

Assim, o ensino técnico deu-se através das instituições de artes e ofícios, no próprio local de trabalho onde os jovens, pela observação do trabalho dos artesãos, pela orientação e exemplo desses, acabavam adquirindo o domínio das técnicas necessárias à execução das atividades. Por exigência de produção, tornou-se necessário que certas noções técnicas fossem também passadas para outros. Essa transmissão acontecia de forma diluída e parcial. Percebe-se, portanto, que mesmo antes da existência dos sistemas formais de ensino, já existia a diferenciação do tipo de escola. Desta forma, a história do ensino profissional é marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império. (CAMPOS, 2005, p. 15)

Enquanto Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963) os alunos trabalhavam dentro da propriedade onde a escola está instalada de maneira a produzir itens que eram utilizados para seu próprio sustento, além de promoverem a limpeza e manutenção de certas áreas. Esse sistema foi instalado na ocasião da criação da Escola Agrícola de Urutaí e manteve-se por longos anos. Algumas dessas práticas são relembradas de maneira saudosa, tanto por funcionários quanto por professores, sendo esse tempo caracterizado como uma época áurea da instituição. Segundo Issa

(2014) essas atividades foram implantadas, pois não havia funcionários suficientes para a implantação da escola. Acredito também que além de servir a um propósito prático, elas também incubem nos alunos modos de ser, pensar e agir esperados tanto por aquela instituição quanto socialmente, já que ela se prestava a educar trabalhadores que fossem úteis a empreitada de expansão da fronteira agrícola nacional.

Hábitos como a necessidade de limpeza, de ordem e de obediência eram incutidos nos alunos como forma de prepará-los para uma “sociedade civilizada”, diferente da qual muitos deles eram oriundos – o meio rural.

Os alunos internos e semi-internos faziam as refeições em refeitório próprio. Em se tratando de alunos oriundos do meio rural, a convivência em espaços coletivos e o cultivo de hábitos tidos como civilizados, tais como: higiene, saúde, limpeza, cuidados com o corpo e objetos de uso pessoal, também constituíram em aprendizados requeridos ao profissional preparado pela instituição para atuar na moderna agricultura. Ou seja, a inculcação de hábitos e princípios da vida social fazia parte do processo formativo desse trabalhador. A uniformização não apenas das roupas e dos comportamentos, mas, sobretudo, das rotinas da instituição, a atenção e o cuidado com a higiene e saúde eram requisitos básicos da sociedade civilizada, escolarizada e padronizada. (ISSA, 2014, p. 68)

Como suporte legal para a criação de seus cursos a instituição possuía o Decreto-Lei n. 9.163/1946, que instituiu a Lei Orgânica sobre o Ensino Agrícola, e o Decreto n. 21.667/1946, que regulamentou os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. Apesar disso, enquanto Escola Agrícola de Urutaí a instituição ofereceu os cursos de Iniciação Agrícola e Arador Tratorista, ofertando o curso de Mestria Agrícola apenas quando passou a ser denominada Ginásio Agrícola de Urutaí. Mesmo assim, os cursos lecionados estavam em consonância com as necessidades econômicas locais da época.

O curso correspondia às duas primeiras séries do curso ginásial. Os alunos, para cursarem Iniciação Agrícola, precisavam ter, no mínimo, 12 anos de idade completos e serem menor de 17 anos para ficarem no regime de internato. Os maiores de idade poderiam estudar no regime de semi-internato ou externato. A instituição ofereceu o curso prático de Arador Tratorista, que habilitava jovens e adultos a operar máquinas agrícolas. O curso foi oferecido nos anos de 1962 e 1963. Nesse período, Goiás necessitava de profissionais que soubessem operar máquinas agrícolas, em especial tratores. Segundo Borges (2000, p.98), “o estado contava em 1950, com apenas 86 tratores. Em 1960, este número havia se elevado para 1.349” e, para operar essas máquinas, era necessária formação de mão de obra capacitada. (ISSA; SILVA, 2016, p. 7)

Essa relação com as necessidades econômicas locais não foi desfeita ao longo dos anos. Na década de 1960 a Escola Agrícola de Urutaí torna-se Ginásio Agrícola de Urutaí⁷, a mudança se dá através das transformações no campo educacional estabelecidas pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024 de 1961). Os alunos formados no agora Ginásio Agrícola de Urutaí obtinham o título de Mestre Agrícola, o que lhes concedia a capacitação para trabalhar nas fazendas da região, ou, em muitos casos, de tornarem-se funcionários da própria escola – já que se adaptavam bem ao ritmo de trabalho local (ISSA; SILVA, 2016).

Existia uma clara ligação entre as mudanças institucionais empreendidas e as problemáticas que envolviam a agropecuária da região.

Em 1972, foi realizado um Censo Agrícola com um grupo de servidores, EMATER e produtores de pequeno, médio e grande portes, para diagnosticar o grau de tecnologia que os mesmos utilizavam, bem como, as culturas e criações principais, secundárias e potenciais exploradas na região circunvizinha à escola. O censo apresentou um baixo índice de tecnologia e muitas explorações eram mais de subsistência familiar. Após análise e avaliação deste trabalho, a equipe composta pelos Professores Geraldo Silva Nascimento, Renato Borgmam e José de Oliveira Campos foram indicados para implantação do Sistema Escola-Fazenda (SEF). Por ser um Ginásio Agrícola, o SEF foi implantado, gradativamente, tendo como prioridade a qualificação profissional nos setores de produção, pois segundo a filosofia do sistema, a produção era consequência da aprendizagem. Nesta ocasião, a escola contava com 160 alunos, divididos em 4 turmas. Concluídos os 4 anos do curso, os alunos recebiam o diploma de Mestres Agrícolas. (CAMPOS, 2005, p. 25)

A transformação da escola em Ginásio Agrícola pelo Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964 também teve relação com a conjuntura política nacional. No mesmo ano ocorreu o Golpe Militar.

Com o golpe de 1964, a política econômica de subordinação da agricultura brasileira ao grande capital, que já estava em andamento desde o fim da Segunda Guerra, tornou-se mais agressiva porque o processo de aceleração e generalização do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo exigia a expropriação máxima do trabalho rural. (CAMPOS, 2005, p. 28)

As décadas de 1950 e o início da década de 1960 foram o substrato para esse tipo de política que impactará o então Ginásio Agrícola de Urutaí.

É claro que o capital monopolista - estrangeiro, nacional e associado - já dominava a vida econômica e política brasileira desde muitas décadas antes de 1964, em especial, durante o governo do presidente

⁷ Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964.

Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) ocorreu novo surto de penetração desse capital nos negócios da sociedade e do Estado no Brasil. Essa penetração imperialista e monopolista foram tão amplas e profundas que o Golpe de Estado de 1964, contra o governo do presidente João Goulart, teria sido impossível sem a sua ajuda ou inspiração (Ianni, 1986). Essa política também incluía a criação de um aparato institucional que gerisse as políticas agrícolas e os recursos a elas destinados, com uma ampla margem de autonomia em relação aos interesses públicos do Estado. (CAMPOS, 2005, p. 28)

Outra mudança substancial desse período é a transferência de responsabilidade da instituição da Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), ligada ao Ministério da Agricultura, para a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), unida ao Ministério da Educação e Cultura.

No pós-1964, acentuou-se a tendência de, sempre que se desejava aperfeiçoar o funcionamento de um segmento do mecanismo de implantação de políticas agrícolas, retirá-lo da administração direta do Ministério da Agricultura, criando órgão especial, geralmente dotado de recursos adequados e de maior liberdade de atuação. (...) As mudanças decorrentes da nova ordem econômica e política, logo se fizeram concretas. A SEAV, criada pelo Estado Novo, estava totalmente articulada com os interesses norte-americanos, para o ensino agrícola da rede federal, e era um órgão administrativo eficiente, que atendia às determinações da política pública de educação do novo governo. O trabalho de aproximação entre a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) e técnicos norte-americanos acontecia há algum tempo, especialmente, desde a criação do Escritório Técnico de Agricultura (ETA), em 1953. Para atualizá-la, em seu favor, o governo militar transferiu a SEAV do Ministério da Agricultura, em 1967, para o Ministério da Educação e Cultura, sob a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). A DEA tinha como objetivo reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do Sistema Escola-Fazenda, que se baseava no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” (COAGRI, 1984). (CAMPOS, 2005, p. 28-29)

Nesse momento se fez presente também uma grande influência norte-americana no campo agrícola nacional. Visto a articulação entre os técnicos estadunidenses e as instituições de ensino agrícola no Brasil se dava através de acordos internacionais que buscavam a melhoria do ensino agrícola. Entre 1966 a 1975 foram firmados três acordos:

1. Governo Brasileiro (Ministério da Agricultura) e o Programa do Conselho Técnico-administrativo da Aliança para o Progresso (CONTAP II);
2. Governo Brasileiro e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e administrado pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM/MEC);

3. Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), administrado pelo Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio (PREMEM).

Todos esses acordos visavam a implantação de projetos agropecuários necessários ao funcionamento do Sistema Escola-Fazenda.

Durante os anos de 1968 e 1969 funcionaram no Ginásio Agrícola de Urutaí apenas cursos de formação rápida com a denominação de Centro de Formação de Mão de Obra Qualificada em Pecuária (CEMOP). Essa mudança se deu por uma manobra política empreendida pelo diretor da época – Júlio Brandão de Albuquerque – que ao ser convidado a dirigir o Ginásio Agrícola de Rio Verde (Goiás) tencionou fechar o curso ginásial na cidade de Urutaí de forma permanente “alegando que o sudoeste goiano era uma região mais promissora na agricultura e pecuária” (ISSA, 2017, p. 2176). O papel da comunidade local mostra-se fundamental para a resolução deste imbróglio, já que:

A comunidade procurou o deputado Benedito Ferreira, que foi ao MEC e comunicou a situação. Vicente de Paula Freitas Nascimento (1968-1970), desta maneira, assumiu a direção da instituição, que estava funcionando como Centro de Formação de Mão de Obra em Pecuária (CEMOP). Nos anos de 1968 e 1969, a instituição ofereceu apenas curso técnico de curta duração. Ao sair da direção do Ginásio Agrícola de Urutaí, em 1970, esta já funcionava como Ginásio Agrícola de Urutaí, pois o diretor Vicente de Paula Freitas Nascimento abriu a primeira turma do curso ginásial novamente e agradeceu a Domingos Antônio da Silva pelo apoio recebido. (ISSA, 2017, p. 2176-2177)

A década de 1970 não foi necessariamente benfazeja à instituição, nesse período se cogitou fechá-la, pois passava por diversos problemas administrativos. Vista como placada por uma desorganização crônica, foi incumbida a Francisco Aldivino Gonçalves a tarefa de moralizar e reorganizar o local.

O diretor responsável pela organização da instituição chegou com a missão de “moralizar” administrativamente o estabelecimento. E conseguiu. Teve, segundo ele, o apoio do Ministério da Educação (MEC), tanto na parte administrativa quanto na financeira, pois em sua gestão foram realizadas as seguintes construções: alojamento para alunos, salas de aulas e Unidades de Produção (UEPs). (ISSA; SILVA, 2016, p. 9)

Com o fim da década surge um novo momento institucional, o Ginásio Agrícola de Urutaí torna-se a Escola Agrotécnica Federal de Urutai⁸. Devido a Lei nº 5.692/71, toda segunda fase do ensino básico – denominada 2º Grau - tornou-se ensino profissional de forma generalizada e obrigatória. A aqui citada lei consolida a utilização do Sistema Escola-Fazenda, considerado pelo MEC como “uma estrutura de ensino capaz de, ajustando-se às condições da realidade brasileira, pôr em prática os princípios da lei na preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia” (Brasil, 1973). Segundo Campos (2005, p. 30): “Esse sistema era considerado capaz de desenvolver as instituições escolares de forma eficiente e autossuficiente economicamente, fundamentado a sua filosofia na Política Governamental e numa perspectiva filosófica de cunho tecnicista”. Também segundo Campos (2005):

O modelo do SEF era composto por quatro áreas distintas que funcionam integradas e perfeitamente interligadas: a Sala de Aula, o Laboratório de Práticas e Produção (LPP), o Programa Agrícola Orientado (PAO) e a Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), com a sala de aula atuando como espaço formal de interação professor-aluno e os demais como instâncias de aplicação prática da teoria. (CAMPOS, 2005, p. 30)

Já havia estrutura física capaz de oferecer essa modalidade de ensino na área agropecuária em Urutai⁹ e em 1980 formou-se a primeira turma do curso de Técnico em Agropecuária. É importante ressaltar que a conjuntura política do país à época influenciou grandemente a própria cultura escolar local. Com a redemocratização novos rumos foram traçados para a educação nacional e na década de 1990 a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí passa por reformulações e começa a oferecer novos cursos.

A instituição ofereceu o curso Técnico em Agropecuária nesse formato até os anos de 1990. Com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, houve uma reformulação e o curso Técnico em Agropecuária foi desdobrado, com habilitações em: agricultura, agroindústria, infraestrutura rural e zootecnia. Esses cursos foram oferecidos, mas a instituição decidiu manter o Curso Técnico em Agropecuária. A Portaria do MEC nº 646/97 não permite o curso técnico integrado ao médio e a instituição passa a oferecer cursos técnicos pós-médio em Agricultura e Zootecnia. Os currículos foram re(construídos), tendo como eixo a noção de competência. (ISSA; SILVA, 2016, p. 11)

⁸ Decreto n.º 83.935, de 4 de setembro de 1979.

⁹ Esta estrutura é utilizada até hoje no Campus, porém não exatamente com as mesmas funções deste período.

A implantação de novos cursos foi baseada em uma pesquisa que estudou a vocação regional dos municípios goianos de abrangência da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí.

Na EAF de Urutaí/GO, criou-se um grupo de trabalho sob a coordenação do professor Aníbal Alves Sebastião Filho, da referida instituição, sendo responsável pela realização da pesquisa de estudo da vocação regional, para a criação e implantação de novas habilitações na EAF. Nesta pesquisa, foram envolvidos dezessete municípios da Região do Sudeste Goiano (Leopoldo de Bulhões, Palmelo, Orizona, Vianópolis, Silvânia, Santa Cruz, Ipameri, Catalão, Goiandira, Ouvidor, Nova Aurora, Morrinhos, Caldas Novas, Cristalina, Luziânia, Pires do Rio e Urutaí), sendo a população alvo os alunos da 8ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos e de diferente setor produtivo. Esta pesquisa apontou que, além da área de agropecuária, havia também uma grande demanda na área de informática. Com as informações obtidas no estudo da vocação regional, o grupo de trabalho realizou sucessivas oficinas de trabalho, discutindo e debatendo o assunto. (CAMPOS, 2005, p. 50)

É nesse momento que a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí se abre para novos horizontes e, em 1994, iniciou-se o Curso Técnico em Processamento de Dados, o primeiro sem relação direta com o setor agropecuário. Esse é o período da Reforma do Ensino Profissional, onde o Sistema Escola-Fazenda deixa de vigorar e se passa para o modelo curricular por competência. As Escolas Agrotécnicas Federais estavam em um momento de transição, sendo que deveriam agrupar as disciplinas e atividades escolares em três bases: bases científicas (fornecidas pelas disciplinas do Ensino Médio como instrumental para o ensino profissionalizante), bases instrumentais (orientações para o mundo do trabalho) e bases tecnológicas (especialização e aprofundamento na habilitação escolhida). Neste momento a escola de Urutaí buscou manter suas especificidades.

Com a implantação da REP em 1996, foi extinto, gradativamente, o curso de Técnico em Agropecuária. Através da Portaria nº 185/97, o Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto, autorizou as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre/RS, Bambuí/MG, Belo Jardim/PE, Cáceres/MT, Castanhal/PA, Catu/BA, Ceres/GO, Codó/MA, Colatina/ES, Inconfidentes/MG, Januária/MG, Machado/MG, Manaus/AM, Muzambinho/MG, Petrolina/PE, Rio do Sul/SC, Rio Pomba/MG, Rio Verde/GO, Salinas/MG, Santa Inês/BA, São Luís/MA, São Vicente do Sul/RS, Sertão/RS, Vitória de Santo Antão/PE, Uberaba/MG e Urutaí/GO a ministrarem, em caráter experimental, Curso Técnico Agrícola com Habilitação em: Agricultura, Agroindústria, Infra-Estrutura Rural, Pesca e Zootecnia. Entretanto, na EAFUR estas Habilitações já estavam implementadas desde 1996, sendo as mesmas reformuladas a cada ano. (CAMPOS, 2005, p. 55)

Notamos que a escola de Bambuí – MG, aqui já citada por também ter nascido de uma fazenda-modelo também buscou manter sua identidade como formadora de profissionais para a área agropecuária. Em 1999, a grade curricular da Escola Agrotécnica de Urutaí foi reformulada tornando-se Matriz curricular. Foram empreendidas diversas modificações, dentre as mais importantes:

(...) separação do Ensino Médio da Educação Profissional, com a criação de matrículas separadas; a redução de carga horária; modularização da Educação Profissional que passou a ter duração de 2 anos, sendo um ano de formação básica e o outro de formação específica e a manutenção do estágio supervisionado, com a mesma carga horária (360h). (CAMPOS, 2005, p. 57)

Essa mudança proporcionou a oportunidade para os alunos cursarem o ensino profissional (técnico) em concomitância interna com o Ensino Médio (formação Geral) - nesse caso o aluno possui duas matrículas independentes, podendo, inclusive ser reprovado em uma delas e aprovado na outra – ou, de cursarem apenas o ensino profissional – nesse caso o aluno pode já ter concluído o ensino médio, estar cursando em outra instituição ou ser egresso do antigo ensino técnico. Também foi estabelecido posteriormente o sistema de blocos, que reduziu os cursos técnicos a 3 semestres (CAMPOS, 2005).

Todas as mudanças históricas ocorridas no IF Goiano – Campus Urutaí refletem mudanças no meio rural brasileiro, que se tornava, a partir da década de 1990, cada vez mais afeito ao uso da tecnologia informacional como ferramenta que proporcionasse melhorias na produção agrícola nacional (FREDERICO, 2013). Essa proximidade gerou um debate sociológico sobre o desaparecimento do rural devido a artificialização da agricultura (FERREIRA, 2002)¹⁰. Porém, o que se comprovou a partir da década de 1990, não foi uma extinção do rural, mas sim o fenômeno de novas ruralidades onde dinâmicas paralelas, uma rural e a outra urbana se tornaram complementares e foram construindo e desconstruindo uma a outra (FERREIRA, 2002, p. 31). Há aqui interdependência, comunicação e complementariedades o que mostra um espaço rural onde é possível realizar mudanças societárias.

¹⁰ O artigo de socióloga Angela Duarte Damasceno Ferreira, “Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras” de 2002 relembra a questão: les ruralistes, sont-ils en quête d’objet? (Os ruralistas (estudiosos do rural) estão procurando o seu objeto?) apresentada em texto de Marcel Jollivet indicando claramente uma tendência dos estudiosos da ruralidade europeia na década de 1960 em pensar seu objeto como fadado a mescla com o meio urbano.

É essa nova visão do rural que começa a ser fomentada na virada do século XXI que incentiva mudanças no currículo da Escola Agrotécnica de Urutaí que passa a incorporar novos cursos. Até 1995 todas as Escolas Agrotécnicas Federais ministram apenas o ensino agrícola, porém devido as mudanças nos perfis regionais, amplamente demonstradas por pesquisas como a aqui já citada, isso mudou. Como coroação desse processo nessa nova fase, em 1999 foi implantado o primeiro curso de graduação em Urutaí: o curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. A fundação do curso foi um dos fatos propulsores para a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET). Os CEFET's utilizavam o modelo curricular por competência.

Em 2002, o novo sistema foi instaurado e com ele novos cursos superiores, como: Curso Superior de Tecnologias em Análises e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnólogo em Alimentos, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Tecnólogo da Gestão da Tecnologia da Informação. Houve também a possibilidade de integração entre o ensino médio e o profissional (ISSA, 2014).

O Decreto n.º 5.154/2004 possibilitou a integração entre ensino médio e profissional. Diante desse decreto, sob a direção do Senhor José Donizete Borges, iniciaram-se as discussões para elaboração de um novo projeto do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O curso iniciou no ano de 2008, porém a instituição continuou a oferecer cursos técnicos na modalidade concomitante e subsequente. O integrado para os adolescentes que acabaram de concluir o ensino fundamental e os cursos concomitantes e subsequente para jovens que estavam cursando o ensino médio em outra instituição de ensino ou que já o haviam concluído e buscavam um curso técnico para ter habilitação profissional. (ISSA; SILVA, 2016, p. 12)

Em 2008, a Lei nº. 11.892 institui os Institutos Federais e muda a forma administrativa aplicada na instituição. O professor Eliezer Moreira Pacheco em publicação de 2010 analisa brevemente o modelo dos institutos federais que haviam sido recém implantados naquele momento. Segundo ele, os IF's são uma forma de contraposição as políticas neoliberais que vinham assolando a educação profissional ao longo dos anos. O ensino profissional deve ser uma política social, capaz de libertar o educando.

O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica é fundamental para que estes objetivos sejam alcançados. (...) Quando lembramos que um Colégio Industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago é importante registrar

que isto somente foi possível porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia, português e francês, entre outras disciplinas. Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. (PACHECO, 2010, p. 10-11)

Esse é um novo modo de ver o ensino profissional, não o pensando apenas como uma forma de inserção no mundo do trabalho, mas lhe dando também uma perspectiva emancipatória. Para tanto existe uma nova proposta político-pedagógica.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2010, p. 13)

Apesar disso, um ponto se mantém, a forte ligação com as necessidades regionais explicitada na legislação que institui os IF's e discorre sobre sua estrutura.

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. (PACHECO, 2010, p. 13)

Porém, a prática se distancia do campo legislativo, pois:

A instituição, que possuía independência administrativa, e agora como IFGoiano - Campus Urutai, continua a ser dirigida por um Diretor Geral, o Professor Doutor Gilson Dourado da Silva, porém nesse novo contexto, a instituição deve manter um relacionamento com as outras instituições que compõem o IFGoiano. Os projetos dos cursos, que antes eram elaborados por cada instituição de ensino de acordo com

a realidade de cada região, passaram a ser elaborados, em parceria, o que ocasionou conflitos, pois cada instituição possuía suas especificidades, devido ao local onde estavam inseridas, [...]. (ISSA; SILVA, 2016, p. 13)

Essa alteração, ao mesmo tempo que muda o status da instituição de maneira positiva não é vista unanimemente como benéfica, já que no momento atual existe a necessidade de adequação a regras mais gerais, que de certo modo cerceiam as liberdades relacionadas as especificidades locais de gestão. Atualmente, o IF Goiano – Campus Urutaí cumpre com a determinação de “50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio, 20% para licenciaturas e 30% para cursos de bacharéis e tecnólogos” (ISSA; SILVA, 2016, p. 13), possuindo além dos cursos superiores tecnológicos e dos cursos integrados ao Ensino Médio da área agropecuária anteriormente existentes as Licenciaturas em Matemática (criado em 2009), Biologia (criado em 2010), Química (criado em 2011); o curso de bacharel em Agronomia (criado em 2008), Engenharia Agrícola (criado em 2010) e Veterinária (criado em 2013); o curso técnico integrado ao médio de Informática (criado em 2009); além de dois mestrados (Mestrado Profissional em Proteção de Plantas e Mestrado Profissional em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado) e uma Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Humanidades.

A manutenção desse equilíbrio na quantidade de alunos não existe sem o esforço tanto político quanto pessoal do atual diretor, o senhor Gilson Dourado. Natural do município de Itacarambi, região norte do estado de Minas Gerais, o atual diretor tem realizado negociações com os representantes dos municípios de Itacarambi e de São João das Missões para que ocorram provas do processo seletivo para o IF Goiano – Campus Urutaí em Minas Gerais. Durante o trabalho de campo participei de duas reuniões de professores e também entrevistei dois docentes, todos são unanimes que relatar que a chegada de alunos do norte de Minas Gerais a instituição foi promovida pelo diretor geral conforme o relato de entrevista com um dos professores:

O diretor? Ele foi pro-tempore também, depois ele foi eleito. E aí nesses 10 anos ele tem feito todo ano, trouxe a seleção lá no norte de Minas. (Entrevista concedida no dia 25 de junho de 2018)

A região dos municípios citados é também a região da Terra Indígena Xakriabá e da Terra Indígena Xakriabá Rancharia. A primeira homologada, em 1987,

e a segunda, em 2003. Todo esse território se localiza às margens do rio Itacarambi, onde existem pequenos rios temporários e permanentes.

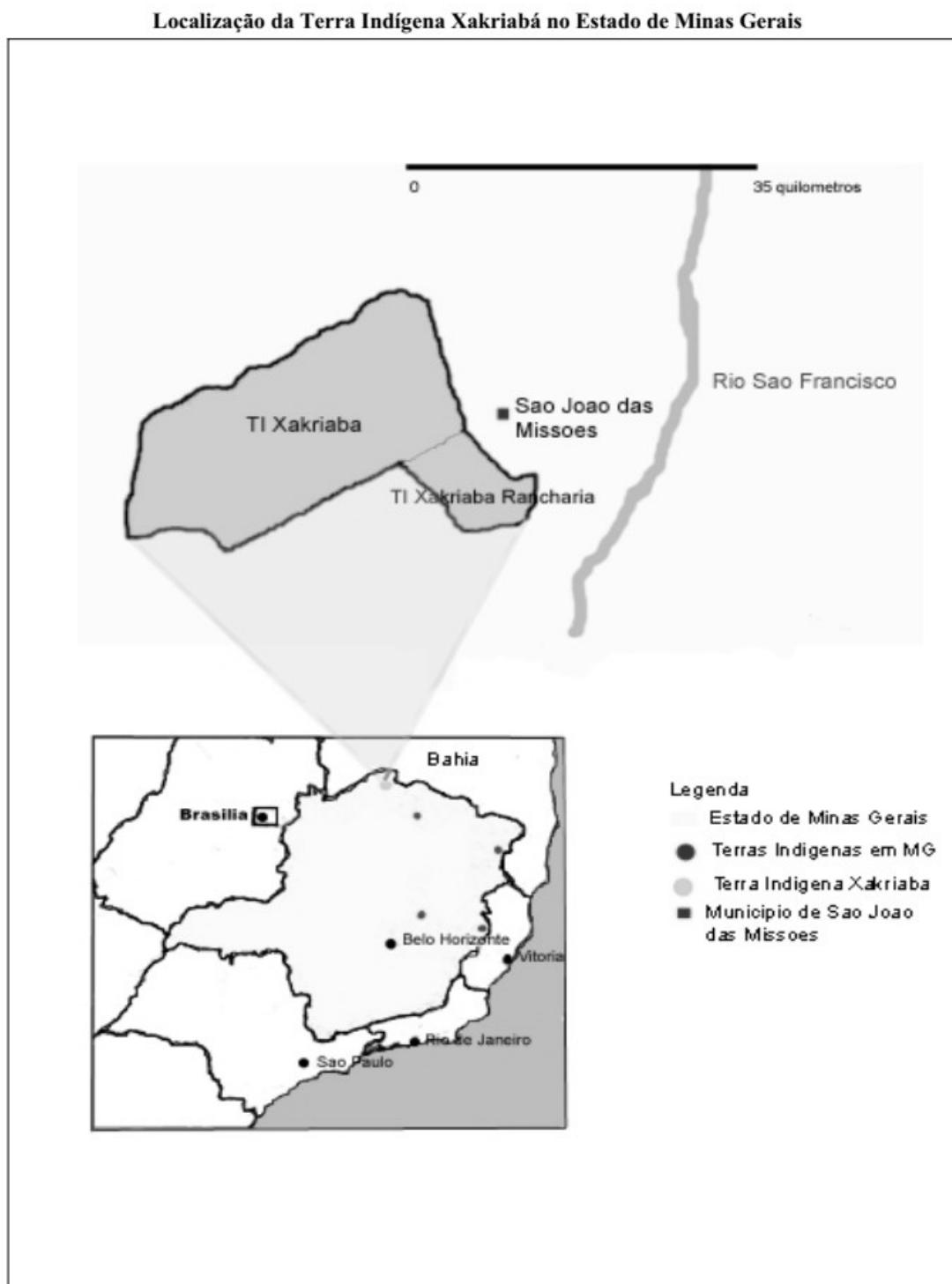


Imagem da localização da Terra Indígena Xakriabá e Xakriabá Rancharia. Fonte: OLIVEIRA, Alessandro Roberto. Política e políticos indígenas: a experiência Xakriabá. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Conforme os relatos e registros de entrevistas com alunos Xakriabá, o processo seletivo empreendido por Gilson Dourado nas cidades de Itacarambi e São João das Missões é regularmente informado em suas aldeias, possibilitando assim que alunos dessa etnia realizassem o processo seletivo e se tornassem alunos no IF Goiano – Campus Urutaí. Em relato registrado em caderno de campo, uma das alunas Xakriabá contou que recebeu a informação sobre o processo seletivo na escola em que era professora. Um dos professores também relata a chegada dos alunos Xakriabá em Urutaí.

(...) essa chegada, ela não foi de um dia para o outro, e não foi toda de uma vez. Começou a vir alunos indígenas... O diretor do Instituto, depois da graduação fora daqui, fez mestrado, virou professor, fez doutorado, virou diretor do Instituto. Ele é de uma região onde há presença da Terra Indígena Xakriabá. Em grande medida é o resultado do esforço pessoal dele (...). (Entrevista concedida no dia 25 de junho de 2018)

Essa não é a primeira vez que a instituição recebe alunos indígenas, porém, no caso atual pode-se observar a influência direta da história de vida pessoal nessa ação. Os fatores que levaram a presença indígena estabelecida anteriormente no campus são descritos por Issa (2018):

Os índios tiveram acesso à instituição por meio do Convênio nº 008/1982, estabelecido entre a COAGRI e a FUNAI, pelo qual esta era beneficiada por um acordo que tinha como objetivo a formação profissional da população indígena brasileira. A cláusula primeira estabelecia: A finalidade do presente Convênio é a participação dos órgãos convenientes, para em colaboração conjunta, propiciarem aprendizagem e qualificação profissional, em nível de 1º grau às comunidades indígenas em vias de integração, localizadas no seu “habitat”, bem como, habilitação profissional e afins em nível de 2º graus nas escolas da rede COAGRI, tendo em vista os preceitos constantes nos artigos nº.s 47 e 51 da Lei nº 6.001/73 – Estatuto do Índio. (MEC/COAGRI, BOLETIM 5, 15 de março 1982, p.64). (ISSA, 2018, p. 155)

O documento apresenta forte teor assimilacionista, demonstrado através de expressões como “comunidades indígenas em vias de integração” e “habitat”, que apesar de utilizado entre aspas mostra uma aproximação com o animalesco, já que o termo é muito mais utilizado na ecologia do que quando nos referimos a pessoas¹¹. O convenio data do início da década de 1980, período no qual o Brasil passava pelo

¹¹ Segundo Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 58): “ (...) é no século XIX que a questão da humanidade dos índios se coloca pela primeira vez”. Esta discussão é aprofundada pela autora em: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Antropologia do Brasil. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986.

regime militar, sendo esse um bom exemplo do teor das políticas públicas que eram adotadas em relação aos povos indígenas nesse período. Vemos aqui mobilizados os antigos estereótipos do índio como um “sujeito incapaz”, que precisa da tutela do Estado para garantir a sua “integração” no mundo do “progresso” identificado com os costumes e as práticas urbano-industriais. Do ponto de vista do Estado Brasileiro, a formação escolar e profissional dos índios é uma condição de exercício da cidadania, estando associada a conquista de outros “direitos sociais e políticos”, como o acesso a documentos como Registro Civil, Título de Eleitor, CPF, etc., assim como o acesso aos serviços públicos de ensino, saúde e previdência social.

A presença indígena na instituição, na década de 1980, é mediada por instâncias superiores do sistema de ensino. Segundo Issa (2018) não houve nenhuma ação específica que visasse o acolhimento destes alunos. Os documentos acessados pela autora não possibilitam a identificação étnica dos alunos indígenas que estiveram na instituição neste período.

Nesse mesmo ano (**1982**), a instituição recebeu a matrícula de um aluno indígena, Isarire Lukukui Karajá, natural da cidade de Formoso do Araguaia, na época pertencente ao estado de Goiás, atualmente ao estado do Tocantins. Os livros de matrículas não trazem referência sobre a etnia dos alunos, mas o professor João Batista Izac relatou que a EAFUR era “obrigada a receber entre trinta e quarenta alunos enviados pela FUNAI” (IZAC, 28 de abril de 2017). Com isso vieram muitos índios baianos, o que explica a taxa de 4,69% de alunos de procedência baiana. No arquivo consultado não foi localizado nenhum documento que comprove as ações direcionadas para os indígenas, ou seja, os alunos deveriam que se adaptar às normas da instituição. O convênio nº 008/1982 previa ações para preparar os professores para receber os alunos. Orientar, treinar e reciclar, o corpo docente e supervisionar, em conjunto com a FUNAI, todas as atividades educacionais objeto deste Convênio, através das suas Divisões, visando seu aprimoramento, de acordo com as orientações pedagógicas emanadas a FUNAI. (MEC/COAGRI, BOLETIM 5 15 de março 1982, p.66). No arquivo não foi localizado nenhuma ação didática-pedagógica direcionada para atender os alunos indígenas, porém, o professor João Batista Izac relatou, em depoimento concedido, que a instituição recebeu do Ministério da Educação mais de 50 instrumentos para montar uma fanfarra e os discentes indígenas tiveram uma grande facilidade para aprender a tocar os instrumentos musicais, principalmente os baianos. Os índios eram também “bons jogadores de bola, futebol e basquete” (Izac, 28 de abril de 2017). O professor soube explorar as habilidades musicais dos índios, fruto de suas manifestações culturais. (ISSA, 2018, p. 155 - 156)

O que vemos aqui é uma situação diferente da atual. Apesar de ainda não existir nenhuma ação clara de treinamento dos docentes, conforme o apurado nas

entrevistas, é possível observar que a decisão de oportunizar o exame de seleção a alunos indígenas não parte, atualmente, de uma decisão imposta por instâncias superiores, mas sim da iniciativa individual do atual diretor que busca - através de suas relações estabelecidas ao longo da vida - levar alunos da região de Itacarambi e São João das Missões ao Instituto. É certo que dentro dos relatos colhidos também não demonstra uma predileção específica pelos alunos Xakriabá, o que se vê é a junção de volições tanto institucionais quanto pessoais que levam esses indígenas a buscarem a educação escolar em Urutaí.

Gilson foi aluno da educação profissional e prosseguiu ao longo da vida em contato direto com essa modalidade tornando-se professor e por fim gestor de uma instituição que oferece esse tipo de escolarização. Sua ação, buscando tanto os benefícios institucionais equilíbrio no número de alunos, usando de suas ligações políticas tecidas em sua região de origem e demonstrando sua afetividade dando oportunidades a alunos de sua terra natal, mostram que há uma multiplicidade na agência dos indivíduos e na construção de si. Essa multiplicidade também aparece nas ações dos alunos Xakriabá que mobilizam também diversas esferas como interesses pessoais e familiares, conjunturas políticas e sociais e suas próprias vivências na decisão de estudarem no IF Goiano – Urutaí. É sobre essas multiplicidades que discorreremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

OS XAKRIABÁ E A ESCOLARIZAÇÃO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo busca tratar sobre as relações entre os Xakriabá e a escolarização e as redes que os levaram a estudar no IF Goiano – Campus Urutai. Além disso, mostrar quais são as afinidades e repulsões com as quais se deparam dentro da instituição, levando em conta os alunos não indígenas, professores, a postura institucional e até mesmo o ambiente que os cerca.

Para tanto o capítulo está dividido em três partes principais. Na primeira é elaborado um breve histórico do contato entre os Xakriabá e a sociedade nacional buscando situar espacial e historicamente esse povo. Na segunda são discutidos os conceitos de educação e escolarização e a agência e transformação da escola pelos povos indígenas e mais especificamente pelos Xakriabá. E na terceira parte apresentamos as vivências e relações, tanto institucionais quanto pessoais, dos indígenas com os mais diversos atores.

2.1. QUEM SÃO OS XAKRIABÁ? UM BREVE HISTÓRICO DO CONTATO

Segundo o Censo 2010 realizado pelo IBGE, o estado de Minas Gerais possuía uma população total de 31.677 indígenas, sendo que 9.682 residiam em terras indígenas e 21.995 residiam fora de terras indígenas. Segundo dados do Instituto Socio Ambiental (ISA) a população aqui destacada está distribuída entre 9 etnias: Aranã, Kaxixó, Krenak, Maxakali, Mukurin, Pankararu, Pataxó, Puri e Xakriabá.

Os Xakriabá, foco dessa pesquisa, são herdeiros de uma resistência historicamente construída, pois sobreviveram ao intenso contato com as frentes de expansão para o oeste brasileiro, tanto em período colonial quanto em dias mais próximos dos nossos. Eles residem em duas terras indígenas demarcadas no município de São João das Missões: a Terra Indígena Xakriabá e a Terra Indígena Xakriabá Rancharia. A primeira foi homologada, em 1987, e a segunda, em 2003. Todo este território se localiza às margens do Rio Itacarambi (no médio São

Francisco), onde existem pequenos rios temporários e permanentes. A área é ocupada predominantemente por vegetação característica do cerrado, onde a maior parte é nativa (mata seca e vereda). As áreas aqui citadas são utilizadas tanto para caçadas, quanto para coleta de frutos típicos da região. A região também sofre os impactos da modernização do setor agrícola nacional, o que tem levado ao aumento dos índices de desmatamento no território.

Segundo Almeida (2006):

No Handbook of South American Indians (1946), Lowie define os Shacriabá como filiados ao tronco linguístico Ge, subdivisão Akwen e originários da parte meridional das terras entre o rio São Francisco e o rio Tocantins. Em Línguas Brasileiras (1986), Aryon Dall'Igna Rodrigues relaciona esse grupo indígena ao Xavante e ao Xerente, como integrantes da Família Jê. A mesma opinião possui Júlio Cesar Melatti (1993), que classifica no tronco lingüístico Macro-Jê, Família Jê, língua Akuên, os dialetos Xerente, Xavante e Xakriabá, sendo este não mais falado. **Na cartografia etnográfica, Melatti situa a ocupação tradicional Xakriabá ao longo do rio São Francisco, na divisa entre a Bahia e Minas Gerais.** (ALMEIDA, 2006, p. 9-10)

Os Xakriabá, como outros grupos Akwê, teriam ocupado vários territórios distribuídos pelas bacias dos rios Araguaia, Tocantins e São Francisco, desde Goiás até o Maranhão. Novamente, segundo Almeida (2006):

Os povos Akwên, segundo Darcy Ribeiro (1977) “ocupavam originalmente a bacia do Tocantins, desde o sul de Goiás até o Maranhão, estendendo-se do Rio São Francisco ao Araguaia.” Darcy Ribeiro não menciona os Xakriabá quando escreve sobre os Akwên tratando especificamente dos Xavante e dos Xerente. Contudo, ao descrever o território ancestral, indica a região do São Francisco como extensão da ocupação original, corroborando o entendimento etnológico e linguístico de que os Xakriabá integram a Família Akwên. Esta proximidade cultural constitui um desafio aos lingüistas e uma esperança para os Xakriabá de que é possível recuperar o conhecimento de sua língua. (ALMEIDA, 2006, p. 10)

Especificamente sobre os Xakriabá e sua localização no território Milliet Saint-Adolphe em 1845, nos diz que eles se espalhavam por uma área que abrangia as Províncias de Pernambuco, Bahia e Minas, além do território goiano. Genesco Ferreira Bretas em seu “História da Instrução Pública em Goiás” (1991) traz relatos sobre indígenas, dentre eles Xakriabás, saqueando povoados formados a partir da atividade mineradora no final do século XVIII em Goiás e a subsequente criação dos aldeamentos de São José do Duro e Formiga em uma tentativa de conter essas ações. Outros autores também relatam outras localidades ocupadas pelos Xakriabá:

Oliveira Viana os situa no alto e médio Tocantins e também considera que sejam parentes dos Xerente e Xavante. Aires do Casal (1817) afirma que vieram para o Triângulo Mineiro, sendo seu habitat original a terra que margeia o rio Preto nos sertões ocidentais pernambucanos. Ehrenreich (1892) os localiza na margem esquerda do rio São Francisco, entre 16º e 18º, e, tal como outros estudiosos, relaciona os Xakriabá, em termos linguísticos, aos Xavante e Xerente. Saint-Hilaire (1819), ao visitar os Xakriabá da aldeia de Santana, localizada no Triângulo Mineiro, observou um aspecto marcante na história desses índios: terem auxiliado os colonizadores desta região contra os ataques dos Kayapó meridionais. Este é um fato reiterado na história de contato dos Xakriabá – o de terem estabelecido alianças e prestado serviços militares ao homem branco nos movimentos de consolidação da conquista. (ALMEIDA, 2006, p. 10-11)

Entre 1553 e 1555 os Xakriabá foram genericamente denominados como Tapuia pelo Jesuíta João Aspicuelta Navarro, enquanto esse percorria o vale do São Francisco, o norte de Minas e o interior da Bahia. Todas essas diversas localizações aqui apresentadas nos mostram parte do percurso histórico de relações entre os Xakriabá e os colonizadores desde os primeiros contatos.

No mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes de Curt Nimuendaju (1944), o nome Sakriabá está associado à Família lingüística Ge, sendo identificado, em termos espaciais, em locais distantes, principalmente a partir do século XVIII e datados em breves períodos de ocupação. Estas referências indicam que há pelo menos duas formas de ocupação Xakriabá registradas na cartografia histórica e etnográfica de Nimuendaju: a que localiza a terra de ocupação tradicional e a que indica os sucessivos deslocamentos que os Xakriabá foram levados a fazer em decorrência das alianças e serviços prestados nos aldeamentos em que estiveram, ou seja, a região entre os rios Urucuia e Paracatu, afluentes da margem esquerda do São Francisco durante o século XVIII; a região do rio Palma, afluente da margem direita do Tocantins, em Goiás, cuja ocupação ocorreu entre 1751 e 1756; e a região do rio Gurgeia, afluente da margem direita do Parnaíba, entre Bahia e Piauí (1819). (ALMEIDA, 2006, p. 11)

O que podemos observar é que o contato dos Xakriabá com portugueses e neo-brasileiros é muito provavelmente datado do século XVI, apesar disso, notícias específicas sobre essa etnia aparecem apenas no século XVII, “momento em que a região do médio São Francisco passa a ser colonizada de forma mais sistemática, em decorrência do deslocamento da frente pastoril” (SANTOS, 1994, p. 4). É durante essa ocupação que se destaca a figura de Matias Cardoso de Almeida, bandeirante convocado pelo Governador da Província para conter os índios que haviam se refugiado ao longo do rio São Francisco. Tal ação ocorre devido a importância do rio

como canal de articulação para as diversas áreas de criação de gado. Segundo Santos (1994):

Um dos primeiros "civilizados" a se fixar na área compreendida entre os atuais municípios de São Romão e Manga, Matias Cardoso teria aí encontrado os Xakriabá, a quem combateu e dominou, utilizando-os como mão-de-obra escrava na abertura de fazendas e na fundação do arraial de Nossa Senhora da Conceição de Morrinhos. (SANTOS, 1994, p. 4)

Matias Cardoso obtém êxito em sua empreitada o que o tornou capitão-mor do São Francisco e proprietário da sesmaria ao redor do arraial de Nossa Senhora da Conceição de Morrinhos, tendo também seus companheiros de chefia garantido terras no local. A nova fazenda é erguida sobre as terras da aldeia indígena de Tapiraçaba, o que gera novos embates, porém, por fim os Xakriabá se veem forçados a se deslocarem para as margens do rio Urucuia. A situação territorial nativos só se altera na segunda década do século XVIII:

[...] a presença ameaçadora dos Kaiapó leva os Xakriabá a se aliarem ao mestre-de-campo Januário Cardoso de Almeida (filho de Matias Cardoso). 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, cuja área equivale a 1/3 da terra doada. (SANTOS, 1994, p. 5)

Além da presença neste aldeamento específico, que viria a ser São João dos Índios (hoje o município de São João das Missões¹²), os Xakriabá povoaram outros espaços durante os séculos XVIII e XIX, principalmente devido ao avanço da frente mineradora no estado de Goiás. O principal objetivo destes aldeamentos, que também contavam com contingentes *Bororo*, *Pareci* e *Kaiapó*, era garantir a proteção dos viajantes que cruzavam o Triângulo Mineiro (na época Sertão da Farinha Podre), que se sentiam intimidados pelos “bárbaros” *Kaiapó* e *Akroá*¹³.

¹² O município de São João das Missões passa a existir apenas em 1995, quando é desmembrado de Itacarambi – MG. Antes disso, o povoado fez parte também do município de Januária – MG entre 1891 a 1962. Segundo o IBGE a população estimada em 2018 era de 12.899 pessoas (população do último censo – 2010: 11.751) e levando em conta a quantidade de pessoas residentes em domicílios particulares 7.695 pessoas se autodeclararam como indígenas no município. As informações foram retiradas do site do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-joao-das-missoes/panorama>> Acesso em: 26/05/2019.

¹³ Santos (1994) traz os *Kayapó* tanto como participantes dos aldeamentos quanto aqueles que enfrentam esse tipo de organização colonial, crê-se que isso se dá pelo nome *Kayapó* ser um epônimo, podendo nomear diversos grupos que habitavam o lugar: “Importante observar que nos séculos XVIII e XIX outros aldeamentos indígenas foram povoados por Xakriabá, que teriam entrado em contato com a frente mineradora quando esta avançou pela capitania de Goiás. Há registros de três aldeias -

Segundo Millet de Saint-Adolphe, os Xakriabá teriam sido aldeados inicialmente em Formiga (1754), por ocasião de uma aliança com o primeiro governador da província de Goiás. Posteriormente - após abandonarem a aldeia e atacarem colonos do rio Paranaíba -, foram transferidos, por força de novo acordo, para o aldeamento de Rio das Pedras, onde substituíram os Bororo. Mais tarde (1775), um grupo de Xakriabá é levado à aldeia de Sant'anna que, fundada em 1741, fora anteriormente povoada por Bororo, Carajá e Tapirapé. (SANTOS, 1994, p. 6-7)

A luta pela posse da terra marcou os Xakriabá aldeados nas mais diversas regiões. Focalizando nossa análise especificamente no território conhecido como São João dos Índios, o que é possível notar é a “progressiva expropriação da área nos séculos XIX e XX, apesar do reconhecimento legal do termo de doação (registrado em cartório no ano de 1856, em Ouro Preto)” (SANTOS, 1994, p. 8). Os próprios indígenas buscam respaldo do governo central para lidar com as expropriações e no século XIX uma comissão armada viaja ao Rio de Janeiro para garantir a posse de suas terras. O resultado da expedição seria o envio de autoridades a Januária - MG com um documento exigindo a expulsão dos invasores da área indígena.

Segundo Pereira (2013), o episódio é emblemático e instaura na própria compreensão dos Xakriabá na nova faceta do pertencimento aquela terra, o que pode ser exemplificado pelo mito apresentado abaixo:

Quando D. Pedro II chegou aqui, só existiam os índios, nós. Aí os índios vendo aquele homem diferente - que nunca tinha visto o branco – resolveu matar ele. Chegou pra D. Pedro e falou: nós vamos te mata. Aí, tinha uma ave muito grande, que colocava medo nos índios, pegava as crianças. Quando ela vinha, os índios escondiam as crianças debaixo de um baloiço. Aí D. Pedro reparando isso, virou pros índios e falou: vamos fazer um trato. Se eu acabar com esse pássaro, então vocês não me matam. Ele tinha um trabuco. Os índios não conheciam. Quando o pássaro voltou, D. Pedro deu um tiro, Pam! foi igual um barulho de trovão. Os índios ficaram agradecidos e resolveram dar para ele a índia mais bonita que tinha. Era a Princesa Isabel. Aí, D. Pedro ficou dono desta terra. Ele virou para os índios e falou: então vocês ficam aí, tomando conta desta terra, que eu vou fazer uma viagem. Os índios não sabiam trabalhar. Viviam só caçando e pescando. Então D. Pedro foi para a África e falou com os africanos: eu tenho uma terra, mas não tenho ninguém pra trabalhar. Vocês querem trabalhar lá? E trouxe eles pra cá. Aí foi que começou a misturar, porque as índias só queria casar com eles. Porque os índios

Formiga, Rio das Pedras e Sant'anna -, todas vizinhas à antiga estrada que ligava Goiás à São Paulo, importante rota de comércio no período colonial. O objetivo dos aldeamentos (também povoados por contingentes de Bororo, Parecis e Caiapó) era proteger os viajantes que cruzavam o Sertão da Farinha Podre (atual Triângulo Mineiro), ameaçados pelos "selvagens" Caiapó e Akroá. Para tanto, haviam sido reconhecidas como de propriedade indígena as terras situadas ao "longo da mencionada estrada, contando-se uma légua e meia de cada lado, do Rio Grande ao Paranaíba" (p. 6)

não gostavam de trabalhar e os pretos trabalhavam muito, então já podiam comprar umas coisinhas, um vestidinho pra dar pra mulher. Assim que começou essa mistura. Então hoje, aqui, todo mundo trabalha. Eles falam que não trabalha, mas trabalha sim. E não é igual japonês, que só quer saber desse negócio de industrinha, não. Trabalha mesmo. (SANTOS *apud* PEREIRA, 2013, p. 26)

A existência de documentos expedidos pelo Imperador não está confirmada, mas alguns dos acontecimentos descritos na narrativa mítica ocorrem no que nós, não-índios, conhecemos como tempo histórico. O território Xakriabá, desde essa ocasião, passa a ser ocupado por pequenos posseiros, o que demanda uma ação judicial, em 1930, evitando a regularização de uma propriedade dentro da área (SANTOS, 1994, p. 9). Outro dado é que as terras Xakriabá se avizinham a comunidades quilombolas na várzea do rio São Francisco, essa proximidade geográfica gerou a proliferação de casamentos interétnicos – o que levava a alegação de que os moradores daquela região não eram índios, ou pelo menos não eram “índios puros” desde o período colonial.

Durante a segunda metade do século XX essa situação só se agrava, principalmente, pela possibilidade de inclusão de algumas aldeias em um projeto de desenvolvimento agrícola fomentado pela RURALMINAS (órgão fundiário do governo de Minas Gerais), que gera o aumento da grilagem na região. Os indígenas se organizam contra essa movimentação, reivindicando proteção da FUNAI, o que leva a criação do Posto Indígena Xakriabá, em 1973. É nesse momento que surge de forma mais pungente a alegação de que os Xakriabá não eram mais índios.

Importante observar, nesse processo, as diretrizes que marcaram a atuação da FUNAI na região. Apesar da instalação do Posto, não havia, por parte do órgão, uma clara resposta ao problema da posse da terra. Os Xakriabá, embora contassem com uma certa assistência - já instalado o Posto -, não tinham reconhecida sua "condição de índios". Apoiados em relatórios do S.P.I. - que apesar de definir a área como "indígena", não reconhecia os Xakriabá para efeito de assistência -, várias equipes e dirigentes da FUNAI apontaram como dúvida a existência de índios na região (se não afirmavam, explicitamente, sua não-existência). Quando muito, concluíam estarem os Xakriabá "perfeitamente integrados à civilização, vivendo sua vida como qualquer cidadão" (Relatório de Viagem ao Posto Indígena Xakriabá. FUNAI, 1975). (SANTOS, 1994, p. 10)

Tais ideias foram propagadas através de diversos pareceres do órgão indigenista, o que justificou uma proposta da RURALMINAS de doação de lotes aos remanescentes sem participação da FUNAI. O acordo nunca chegou a ser efetivado

devido a ação constante dos Xakriabá em defesa de seu território, mas a proposta foi seriamente considerada pela FUNAI.

Pareceres como este justificaram, em 1969/70, que o então chefe da Ajudânci Minas-Bahia, Capitão Pinheiro, aceitasse a proposta da RURALMINAS: demarcar lotes individuais, de 50 ha. cada um, a serem doados aos "remanescentes" com expedição de títulos de propriedade, sem quaisquer ônus para a FUNAI, "encarregada [apenas] de proceder à triagem dos caboclos" (Relatório de viagem ao P.I. Xakriabá. FUNAI, 1975). A decisão esbarrou no descontentamento dos índios e no parecer contrário do escrivão de paz de Itacarambi, que afirmou ter sido o termo de doação (de 1728) sempre reconhecido pelos poderes públicos. (cf. PARAÍSO, 1987:24). O acordo, de forma ou de outra, não chegou a ser efetivado; contudo, a proposta continuou a ser seriamente considerada pela FUNAI ao longo da década, como atestam os relatórios supracitados. (SANTOS, 1994, p. 11)

Em 1979, a FUNAI marca a área indígena com 46.415 ha., porém essa ação não impede a continuidade e um processo de grilagem. Segundo Santos (1994, p. 11): "Em 1985, pelo menos 47% das terras (21.912 ha.) estava ocupada indevidamente por 70 fazendeiros e posseiros, réus numa ação de reintegração de posse impetrada pela FUNAI. Desses, apenas quatro detinham cerca de 35% do total das terras". Devido a essa conjuntura o conflito de terras tendeu a se acirrar na década de 1980 e seu ápice se dá no assassinato de três indígenas, dentre eles o líder Rosalindo Gomes de Oliveira. Assim, apenas em 1987 a Terra Indígena Xakriabá é homologada e em 2003 a Terra Indígena Xakriabá Rancharia é acrescentada contiguamente. Todo esse processo marca a própria formação identitária do povo Xakriabá.

A luta pela terra nas décadas de 1970 e de 1980 levou a população a dividir-se, permanecendo na reserva aqueles que escolheram a afirmação da própria ancestralidade indígena. Assiste-se assim a um processo crescente de reconstrução da identidade indígena, processo que tem estreita relação com a própria escola e que muito tem influenciado em suas dinâmicas. (GOMES, 2006, p. 320)

O aparato escolar antes utilizado de maneira repressora na organização dos aldeamentos passa a ser fundamental para a afirmação identitária e para a criação de novos modos de se (re)produzir, gerando impactos econômicos, políticos e culturais. O surgimento de escolas que prezem mais pela educação intercultural nas terras Xakriabá faz parte de um movimento político maior, que separelha temporalmente com a época da demarcação de suas terras e sua busca por afirmação identitária. Tendo em vista este caminho de resistência se torna interessante entender,

primeiramente de maneira mais alargada e em um segundo momento de maneira mais específica, qual é o papel da educação nas lutas indígenas e mais especificamente nas lutas do povo Xakriabá. Conforme mencionado por Soares da Silveira (2012, p. 261-264), fazendo referência a outro contexto etnográfico (Alto Rio Negro), o agenciamento das políticas educacionais do Estado Brasileiro parece ser um instrumento para a organização política conforme o novo modelo de associativismo indígena surgido ao final da década de 1980, em um contexto pós-Constituição de 1988. Apesar das diferenças entre essas duas áreas culturais, partimos do pressuposto de que isso pode estar ocorrendo também com a etnia Xakriabá.

2.2. EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Educação e escolarização não são necessariamente sinônimas. Em nossa sociedade estamos tão “acostumados” com a instituição escolar que geralmente não refletimos sobre seu funcionamento, apenas aceitamos sua existência e delegamos certas funções educativas a ela, sem grandes reflexões. Porém, há de se convir que nem sempre houve escola, e que enquanto ela existe, nem sempre foi como é hoje. Há então uma diferenciação clara entre educação e escolarização, definindo-se abaixo o termo educação:

(...) o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são enroncados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. (...) Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários a construção de indivíduos plenos nestas sociedades. (BRASIL, 1999, p. 10)

A educação então é vista como o processo que constrói um indivíduo apto a viver naquela sociedade em que ele nasceu, sendo assim todos os povos possuem seus próprios sistemas educacionais nos quais são perpetrados os valores importantes para aquele grupo. A lógica na transmissão de conhecimentos é estabelecida em conformidade com o que esse conjunto de pessoas acredita ser importante para a formação de um novo indivíduo, apto a viver entre os seus e os

outros. Os povos indígenas no Brasil possuíam lógicas diversas quanto a difusão desses conhecimentos, como demonstra o exemplo dos Xerente:

Os Xerente tinham como guia para a agricultura – coleta de plantas comestíveis - e para a caça – “coleta” de animais comestíveis - três astros estelares ou elementos mitológicos: o sol, o lua e o estrela ou o menor (o caçula, asare em Xerente). Nos dias do sol, a caça era a atividade propícia. Nos dias da lua, a pesca era a atividade mais efetiva. E nos dias de Asare (do estrela ou do caçula) não havia carne para comer. Segundo Nimuendaju (1942), esse ciclo era marcado, sobretudo, pelo tempo do Grande Jejum (ou em Xerente: dahêwakurkwa). Tempo especialmente dedicado à reflexão Xerente. Tempo, este, totalmente dedicado a educação das crianças, dos jovens e dos adultos da etnia Xerente. Cada clã se recolhia em suas casas e aprendia estratégias para enfrentar as três estações: a do sol, a do lua e a do estrela. Aos velhos ficava reservado, sobretudo nesse tempo, o cuidado com a casa dos jovens, isto é, eles se tornavam os responsáveis absolutos pela educação dos futuros guerreiros Xerente. [...] Outro grande modo de educar se dá no ritual de nomeação Xerente. O ritual situa todos os indivíduos na sociedade Xerente. Durante a festa anual de nomeação, chamada de dasipê, cada pessoa recebe um nome ligado às qualidades de um animal, planta, fenômenos e aspectos da natureza, específicos de um clã. Há uma relação intrínseca entre o Akwén, o meio ambiente e a cosmologia, isto é, há uma organicidade entre os Xerente e o mundo em que eles vivem e com o qual se relacionam. (SOUZA FILHO, 2011, p. 195 – 196)

Já a escolarização é um processo diverso, segundo Faria Filho (2003):

(...) o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (FARIA FILHO, 2003, p.78)

Dentro da lógica não-indígena europeia a escola é um dos aparatos utilizados para educar as crianças. O mundo ocidental está acostumado, desde a criação da instituição escolar¹⁴, a mandar suas crianças para um local fora de seu convívio familiar onde serão transmitidos conhecimentos considerados úteis tanto para vida social, quanto para o trabalho.

As crianças eram enviadas a outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras e talvez fossem levadas a uma escola, embora estas não fossem muito apreciadas pelas classes altas. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os jovens encarregados de sua educação e eles próprios: vem daí que os livros que ensinavam

¹⁴ Segundo Philippe Ariés (1973) a instituição escolar – tal como conhecida hoje – é uma invenção dos séculos XVI e XVII e só foi ampliada para as classes populares e para o campo em meados do século XIX na Europa.

boas maneiras pare os serventes se chamassem em inglês *babees books*, ou que a palavra *valet* servisse também para designar os meninos, ou que o termo *garçon* designasse também ambas as coisas e se conserve ainda hoje, na França, para designar quem serve as mesas nos restaurantes (o termo espanhol *mozo* talvez inclua-se no mesmo caso). Esta era a via normal de aprendizagem, enquanto a escola, pelo menos além das primeiras letras, ficava reservada para os que estavam chamados a ser copistas ou algo similar. (ENGUITA, 1989, p. 106)

Essa instituição se modifica drasticamente a partir da Revolução Industrial e começa a fazer parte de todo um aparato modernizador de uma sociedade, estando incrustada de maneira única nos processos de socialização. Segundo Enguita (1989) houve grande resistência ao trabalho fabril, o camponês preferia muitas vezes se manter ligado a terra e a um ritmo de trabalho próprio do que se submeter ao trabalho ritmado por forças externas da indústria. É necessário então que seja moldado um novo tipo de trabalhador, que queira voluntariamente servir ao aparato industrial, não apenas em troca de salário, mas que também seu comportamento seja adaptado a essa atividade. Para a nova geração, nascida com a Revolução Industrial, a escola será fundamental para garantir essa conformidade.

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isso continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelado desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUITA, 1989, p. 113).

A escolarização de povos indígenas no Brasil iniciada no período colonial irá dar continuidade a essa lógica como uma forma de dominação daqueles que não se rendiam ao modelo predatório imposto pelas nações europeias. Nesse caso, escolarizar seria domesticar e preparar para o trabalho, sendo essa uma das raízes funcionais do aparato escolar. É nesse contexto, tanto nas nações colonizadas, tanto naquelas que passavam pelo processo de industrialização na Europa que a escola se define e que a própria escolarização se torna importantíssima para a vida social.

Em um processo que tem ocorrido ao longo dos últimos cinco séculos os povos indígenas têm tomado a escola e a utilizado visando seus próprios interesses, tornando a educação escolar em uma possibilidade de agir também no mundo dos

brancos. O que vemos então é a escola ressignificada por esses povos através de diversos movimentos sociais que chegam a culminar em aquisição de direitos através da via legal. Fica o questionamento, por que buscar esse resultado? A tese de Gersen José dos Santos Luciano (2011) ilumina o caminho rumo a respostas. O autor faz um retrospecto de outros trabalhos sobre educação escolar indígena em sua área geográfica de interesse (o Alto Rio Negro) e nos mostra que:

O eixo central da análise revela que a escola, por meio de seus modos de organização, seus conteúdos, símbolos e valores, tanto pode acelerar o processo de subjugação e de “cristianização”, tornando os baniwa mí nimos, dóceis e novos consumidores, quanto pode ajudá-los a compreender este processo e habilitá-los para apropriarem-se dela em benefício de suas necessidades e interesses coletivos presentes. (LUCIANO, 2011, p. 52)

É a partir dos movimentos sociais aqui citados que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) firma que a educação escolar indígena em nosso país deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Essa conquista é devida a agência dos indígenas e sua incessante busca por melhorias nesse campo como veremos a seguir.

2.2.1. Panorama da Educação Escolar Indígena na segunda metade do século XX

Segundo Candau (2009), mesmo frente a todas as diferenças contextuais, podemos afirmar que a educação escolar indígena na América Latina se desenvolve em quatro etapas. A primeira delas se passa do período colonial até as primeiras décadas do século XX, ela “pode ser caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (CANDAU, 2009, p.1). A partir das primeiras décadas do século XX a tônica desse discurso é modificada e passamos a um discurso que não alimenta de forma clara a violência física, mas sim a “assimilação” desses povos as sociedades nacionais. Há então uma busca de homogeneidade através do bilinguismo nas escolas indígenas, visto como uma transição necessária para alfabetizar e “civilizar”. Na década de 1970 inicia-se uma terceira fase, que se pauta na concepção do bilinguismo, porém, espelha-se mais nas “experiências alternativas protagonizadas por lideranças

comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica" (CANDAU, 2009, p. 2), a autora complementa:

Neste novo período foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngüe que, apesar de ainda buscarem uma melhor "integração" dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter sua própria cultura. O bilingüismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários. Na nova configuração, o bilingüismo passa a ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nele não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. (CANDAU, 2009, p.2)

A quarta e última etapa se estende desde a década de 1980 até os dias atuais. O que marca essa fase é a união das lutas indígenas de povos e áreas culturais singulares, demarcando uma identidade comum "indígena", que possui um reconhecimento e espaço internacional. Nem mesmo as especificidades das diferentes etnias refrearam esse processo, como nos aponta Vera Candau:

López y Sichra (2004) lembram que, tanto em países com população majoritariamente indígena, como é o caso da Bolívia (aproximadamente 65%), como naqueles com população minoritária, como é o caso do Brasil (0,3%), têm surgido, cada vez mais forte, uma exigência comum por escolas coordenadas e gerenciadas por professores indígenas. A experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente inclui uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas. (CANDAU, 2009, p.2)

Observando as fases delimitadas por Candau e com base nos relatos obtidos através dos pais dos alunos indígenas é possível inferir que a escolarização Xakriabá se deu de forma mais maciça nesse último período. Segundo Gomes e Miranda (2014) é na década de 1990 que há a intensificação do processo de escolarização no território Xakriabá com a instituição de uma nova escola indígena diferenciada. Assim, seguindo a trilha do agenciamento das políticas educacionais pelos povos indígenas e mais especificamente pelos Xakriabá nota-se a importância de falar sobre os processos ocorridos para a consolidação de uma educação escolar indígena a partir da Constituição de 1988¹⁵.

¹⁵ Aqui não se descarta a agência dos mais diversos atores – indígenas, não-indígenas, instituições, o estado brasileiro, etc – na formação do campo da educação escolar indígena no Brasil e no mundo antes do período destacado, porém nota-se tanto a partir de pesquisa bibliográfica quanto a partir da

É, pois, no contexto de redemocratização brasileira, pós-ditadura militar de 1964, que a luta pela escola indígena ganhou forças e deu um salto quanto à legislação que a regula. Tal fato ocorreu graças à participação conjunta de diferentes etnias indígenas que exerceram forte pressão no Congresso Nacional, durante a elaboração e a aprovação da Constituição Federal de 1988. A partir dessa Constituição, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto, surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios (FERREIRA, 2001, p. 87). Começaram, também, a ser implementados, a partir de 1988, em todo o País, os programas de educação escolar indígena. (PEREIRA, 2009, p. 28)

O movimento indígena se organiza em um momento de exacerbação da violência estatal e das lutas políticas durante o período da Ditadura Militar. Nesse momento o indígena torna-se um ator político com visibilidade e direito a participação na sociedade e na política nacional.

A visibilidade política nos meios de comunicação foi um importante fator que contribuiu para o movimento indígena em formação. Outro fator determinante foi a presença dos assessores, ou aliados – antropólogos, indigenistas e missionários que se vinculavam à causa indígena comprometendo-se com a defesa dos seus direitos. Eles tiveram um papel fundamental de tradução intercultural. Atuavam “como informantes do modo como funcionava a sociedade brasileira e o Estado nacional” (idem, 183), informando às lideranças indígenas como transitar pelos espaços privilegiados de poder político e simbólico do mundo dos “brancos”. Os assessores, no entanto, muitas vezes concebiam ainda uma imagem do índio hiper-real (RAMOS apud MATOS, [1995] 1997: 48), esperando dos indígenas um modelo de pureza de ações alheio a suas próprias realidades. Em momentos de discórdia sobre as ações a serem tomadas, os assessores não índios se sentiam muitas vezes no direito de dizer o que seria melhor para os índios, apesar de propagarem um discurso em defesa da autonomia indígena. (ARCANJO, 2011, p. 45)

A década de 1970 trouxe dois movimentos, o primeiro relacionado a própria Antropologia e o segundo a gênese do movimento indígena. No caso da Antropologia:

Mesmo com os contratempos que a arraigada cultura colonial gerava entre os índios e seus assessores, estes tiveram um papel crucial na construção do movimento indígena. Na década de 1970, a antropologia latino-americana passava por um momento de redefinição de sua função. Deparando-se com a “responsabilidade social do antropólogo”, via a “necessidade de formular ações indigenistas capazes de devolver aos índios sua autodeterminação e

observação participante que o período que é mais citado como consolidador da presença da escola nas aldeias Xakriabá é o dos movimentos de redemocratização de nosso país e países vizinhos até os dias atuais. Para saber mais sobre a educação escolar indígena em períodos anteriores indica-se a leitura de: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

autogestão, para que eles pudessem assumir o papel de protagonista no processo de luta por sua libertação". Estas ideias ficaram cristalizadas na "Declaração de Barbados" e na "Declaração de Barbados II", que resultam de dois simpósios internacionais de Antropologia. Datando de 1971 e 1977, respectivamente, ambas declarações ressaltam o protagonismo indígena como única via de sua libertação da dominação física e cultural exercida pelas sociedades coloniais. Aqui, destaca-se a educação formal como elemento de dominação cultural. (ARCANJO, 2011, p. 45-46)

Já no campo do movimento indígena:

No Brasil, em sincronia com a América Latina, o movimento indígena surgiu na década de 70, a partir das assembleias indígenas. A primeira delas aconteceu em 1974, no Mato Grosso, com 17 representantes indígenas e contou com o apoio logístico e financeiro do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (OLIVEIRA, NEVES e SANTILLI, 2001: 76). As assembleias, que inicialmente ocorreram em âmbito regional, tiveram suma importância ao promover o contato entre diferentes etnias, possibilitando o desenvolvimento da consciência de uma condição comum de violência e também de laços de solidariedade. Dessa época data a popularização do termo "parente", utilizado entre os indígenas, sem restrição de etnia, em oposição a "branco". (ARCANJO, 2011, p. 46)

Isso somado a repressão existente na época e as tentativas de emancipação obrigatória levaram a intensificação das mobilizações indígenas e da sociedade civil. Nesse momento segundo Arcanjo (2011, p. 46-47): "A educação escolar indígena foi colocada, nas assembleias indígenas, como uma questão de autonomia. A escolarização se mostrou como uma possibilidade de superação da submissão gerada pelo sistema colonial". Ao longo do tempo o movimento indígena passa por uma complexificação, criando associações como a União das Nações Indígenas, e há uma ampliação na participação das comunidades indígenas na defesa de seus interesses. Algumas reivindicações são fundamentais:

Os direitos à especificidade cultural (permanente, e não transitória) e à demarcação de suas terras tradicionalmente ocupadas, se uniram aos direitos básicos de acesso à saúde e à educação de qualidade, que precisam incorporar em sua estrutura a diferenciação cultural. A articulação desses direitos forma o eixo do movimento indígena: terra-saúde-educação. (ARCANJO, 2011, p. 50)

Assim, entre 1970 e 1980 os movimentos indígenas já instituídos formulam críticas aos métodos pedagógicos das escolas formais que podem ser sintetizadas nos cinco pontos a seguir:

- a) a recusa da forma escolar ocidental, nacional, que não contempla as necessidades locais e regionais, além de ignorar as tradições

culturais, os valores e os processos pedagógicos plurais das comunidades indígenas; b) a inadequação dos currículos, programas, objetivos de ensino, que se distanciam da realidade social e cultural das crianças e jovens indígenas; c) o material pedagógico insuficiente, ineficaz e elaborado a partir da perspectiva etnocêntrica dos educadores não índios; d) as dificuldades de fixação de professores não índios nas comunidades locais e a precariedade da formação de professores indígenas locais; e) a desvalorização das línguas e das culturas nativas criam barreiras interculturais, dificultando as relações pedagógicas entre professores não índios e as comunidades indígenas. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 267)

O fim dos anos 1980 marca de maneira profunda essa discussão. Principalmente com o advento da Constituição de 1988, em que diversas das lutas e reivindicações de minorias serão reconhecidas no texto da carta magna, dentre elas a questão da agora chamada educação escolar indígena. Em 1991 no IV Encontro Nacional de Manaus é redigida a “Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 267) e em 1999 através do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

A educação escolar indígena passa a ser então uma política de estado, que possui princípios próprios e que deve seguir diretrizes estabelecidas não apenas pela volição do governo brasileiro, mas também pelo impacto das reivindicações do movimento indígena nacional. Preceitos legais passam a definir o que é a educação escolar indígena:

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1999, p. 6)

É essa “nova educação escolar indígena” que será oferecida aos Xakriabá a partir da década de 1990 como veremos a seguir.

2.2.2. A escola Xakriabá a partir dos anos 1990

Seguindo esse movimento, em Minas Gerais no ano de 1995 iniciou-se o Projeto de Implantação das Escolas Indígenas pela Secretaria Estadual de Educação. O projeto se desenvolveu como um convênio entre essa secretaria, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Floresta (IEF), para atender as etnias reconhecidas no estado até então: Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá. Segundo Pereira (2009, p. 28-29):

Uma das principais ações do programa foi, e continua sendo, a realização do curso de formação dos professores, chamado de UHITUP, que em Maxacali significa “alegria”. Seus objetivos são os seguintes: construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngue e intercultural para a formação específica do professor de cada nação indígena mineira; habilitar o professor em formação para o exercício da profissão; viabilizar o ingresso do professor indígena na carreira do magistério e sua integração no Plano de Carreira do Magistério e no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Um dado que chama atenção desde a instituição do curso de formação de professores é a grande quantidade de indígenas Xakriabá interessados nesse 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). No ano 2000, iniciou-se a segunda turma do curso, que se expandiu, recebendo outras etnias como os Kaxixó, os Pankararu, os Xucuru-Kariri e os Aranã, além dos Xakriabá e dos Pataxó. Os Xakriabá se inserem nessa realidade com muito afinco devido as suas próprias ideias e valorações sobre a realidade escolar.

Os cursos de formação podem ser vistos como um grande avanço rumo à construção de uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada. Apoiando-me principalmente nos relatos de Gomes (2006) e Pereira (2003, 2013), o que podemos notar é que os Xakriabá em sua organização política própria valorizam a escola como aparato que serve a sua própria cultura:

Assim, Cristina de Oliveira, aluna Xaciabá do 1º Curso de Formação, ao comentar o lugar da escola relata em seu memorial: “Hoje eu tenho mais liberdade com meu povo e alunos, através da escola

diferenciada. Eu sei como ensinar meu povo a ter uma vida melhor e a resgatar nossa cultura cada vez mais. Sinto que as crianças estão crescendo muito com esse saber dos nossos antigos. Nós já estávamos esquecendo o que é ser índio. Porque nuns tempos atrás nós não sabíamos da nossa realidade. A gente estudava com o professor branco, mas ele não valorizava as nossas histórias, os nossos costumes e não respeitava as nossas tradições." (julho,2000, p.3) (PEREIRA, 2003, 55-56).

Cabe-nos aqui ao menos uma concisa ponderação sobre o próprio conceito de cultura e qual resgate é esse que está sendo empreendido. Remetemo-nos aqui as reflexões de Manuela Carneiro da Cunha (2017):

Uma dessas categorias é “cultura”. Noções como “raça”, e mais tarde “cultura”, a par de outras como “trabalho”, “dinheiro” e “higiene”, são todas elas bens (ou males) exportados. Os povos da periferia foram levados a adotá-las, do mesmo modo que foram levados a comprar mercadorias manufaturadas. Algumas foram difundidas pelos missionários no século XIX, como bem mostraram Jean e John Comaraff, mas num período mais recente foram os antropólogos os principais provedores da ideia de “cultura”, levando-a na bagagem e garantindo sua viagem de ida. Desde então, a “cultura” passou a ser adotada e renovada na periferia. E tornou-se um argumento central – como observou pela primeira vez Terry Turner – não só nas reivindicações de terra, como em todas as demais. (CUNHA, 2017, 305)

O caso Xakriabá parece ser um desses cuja noção de cultura tem sido utilizada cada vez mais como argumento político pelos próprios indígenas, o que demonstra que a cultura como categoria não é mais propriedade dos antropólogos, mas possui usos locais. Aqui adotaremos então o seguinte entendimento de cultura:

Em suma, a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; e é preciso perceber (como muito bem apontou Eunice Durham, ver [1977] 2004) a dinâmica, a produção cultural. A perspectiva que esbocei acima chama a atenção para processos importantes nessa produção: o uso de símbolos e de signos dados para promover significações novas, ou não oficiais, seja pela ambiguidade dos primeiros ou pelo rearranjo dos últimos. Pois o significado de um signo não é intrínseco, mas função do discurso em que se encontra inserido e de sua estrutura. (CUNHA, 2009, p. 239)

Portanto, não há uma ambiguidade no uso do aparato escolar para a disseminação de qualquer cultura indígena, pois é possível a produção de novas significações a partir de símbolos e signos já existentes. Como nos diz Soares-Pinto (2014, p. 259) “a alteridade dos brancos foi absorvida pelas sociedades indígenas em seus próprios termos”, o que nos proporciona posições como a da professora do relato

aqui transcrito, que nos diz que é possível se lembrar de como ser “índio” através da escola.

Os Xakriabá de São João das Missões (MG) revelam em suas próprias práticas educativas essas possibilidades, como expõem Gomes e Miranda (2014, p. 471):

Desse período, gostaríamos de ressaltar alguns aspectos que as pesquisas permitiram conhecer: essa atuação direta dos atores locais os dotava de uma efetiva capacidade de ação e autonomia em relação às questões escolares, ainda hoje encontrada nas professoras “mais velhas”, como foi verificado em uma das principais investigações. Dois casos muito expressivos: a “reprovação dos melhores”, com D. Joana, da aldeia Prata, que mantinha na classe de 1^a série as crianças que melhor se alfabetizavam para ajudar no ano seguinte e, em seguida, os promovia para a classe que achasse pertinente (2^a ou 3^a, segundo os casos); e a alteração da cartilha de alfabetização operada por D. Zelina, que retirou expressões estranhas às experiências das crianças, como a palavra *elefante*, associada a letra E, e em seu lugar introduziu a palavra *café*, adequando o aspecto semântico e privilegiando a oralidade ao usar a palavra com final marcado oralmente pelo som, em lugar de palavra grafada com a letra no início.

O que se observa é um processo em que os próprios indígenas modificam uma forma essencialmente ocidentalizada – a forma escolar – e a utilizam como aparato de agência sobre o mundo dos brancos. A educação torna-se arma para se desvincilar das amarras de dominações estabelecidas por ela mesma. Num processo de transformação o indígena que se escolariza vai sendo capaz de ler dois mundos e de manejá-los cada vez mais a seu favor.

Para os Xakriabá o processo que envolveu esse novo tecido de relações tem sido intenso nos últimos 20 anos, segundo Gomes e Miranda (2014):

Voltando aos Xakriabá: a luta pela escola finalmente teve êxito com a instituição da escola indígena diferenciada, a partir de 1997. A escolarização avançou de forma intensa, passando de cerca de 600 alunos, ainda em 1994, a 1.400 alunos, inscritos em 1997, chegando a mais de 2.500 alunos, entre 2008 e 2013. (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 475)

Essa mudança em período tão curto ainda não pode ser claramente medida, com certeza existem contradições dentro desse processo que podem ser exploradas em trabalhos futuros.

Em termos de percentual da população em idade escolar presente na escola, em pouco mais de 10 anos, na TIX, esse passa a ter um alcance da escolarização que, no Estado de Minas Gerais, se levou

cerca de 80 anos para se produzir. Não temos ainda estudos que verifiquem as consequências de um processo assim veloz e intenso. Frequentemente se faz uma leitura linear, no sentido de que eles teriam “alcançado” os mesmos padrões de escolarização em relação aos demais segmentos sociais. No entanto, não se trata do mesmo processo: é muito diferente introduzir a escola na vida das famílias, e de uma sociedade, ao longo de décadas, e as dinâmicas sociais irem se ajustando às modificações por ela produzidas (Cook-Grumperz, 1986) e, ao contrário, introduzi-la em um lapso de tempo assim concentrado. Não sabemos o que significa escolarizar assim tão rápida, tão intensa e tão extensamente. Mas, sem dúvida, há rupturas que se produzem sem nenhuma possibilidade de controle social por parte das comunidades. (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 475-476)

O que sabemos é que atualmente a escola faz parte da vida diária dos Xakriabá. A escolarização é vista como uma oportunidade benéfica tanto para os alunos quanto para suas famílias e é amplamente incentivada como confirmado pelas entrevistas realizadas com pais de alunos Xakriabá do IF Goiano – Campus Urutaí em dezembro de 2018. Essa escolarização abre as portas para o surgimento de novos campos relacionais expostos a seguir.

2.3. AS RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS XAKRIABÁ E O QUE HÁ A SUA VOLTA NO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ

Como vimos uma longa jornada com múltiplos fatores traz os alunos Xakriabá ao IF Goiano – Campus Urutaí. A existência de escolas geradas em longo processo histórico em suas próprias aldeias, a valorização da educação escolar pelos Xakriabá e a ação pessoal do atual Diretor Geral podem ser citados como alguns fatores. Ao chegar nesse novo espaço novas relações vão sendo delineadas entre eles e os novos atores que encontram. Na tentativa de entender como se dão essas novas relações foram realizados dois períodos de trabalho de campo dentro da instituição e um na Terra Indígena Xakriabá. Nesse momento serão analisados dados referentes aos dois períodos vividos no IF Goiano – Campus Urutaí. O primeiro período foi realizado entre os meses de maio a julho de 2018 e o segundo nos meses de setembro a dezembro de 2018.

No primeiro momento foram concretizadas as seguintes ações: reconhecimento dos espaços do campus, vivência da rotina diária (em especial na semana de 10 a 17 de junho de 2018 em que pude me hospedar no Centro de

Treinamento Sebastião Lousada), entrevista com três alunos não-indígenas, entrevista com duas alunas indígenas, entrevista com dois professores. Uma limitação encontrada no período foi a existência de mais alunos indígenas menores de idade do que maiores de 18 anos, e devido a necessidade de autorização dos pais e/ou responsáveis e a grande distância geográfica não foi possível entrevistá-los, porém mantive contato principalmente com um dos alunos que era reconhecido por seus companheiros como uma espécie de representante. Voltarei mais à frente nessa questão.

No segundo momento foi realizada a observação participante em sala de aula e a Feira de Ciências. Esses dois períodos me aproximaram ainda mais dos alunos, porém eles também tiveram suas limitações, já que os representantes da instituição pediram que eu solicitasse autorização a Direção Geral iniciando um processo para a liberação de minha presença em sala. Quando a presença foi liberada foram combinados dias e horários específicos para que eu estivesse nas aulas. Apesar da grande burocratização do processo me foi permitido assistir todos os tipos de aulas – tanto do ensino regular quanto do técnico – e todos os envolvidos no processo foram solícitos. Já a participação com os alunos na Feira de Ciências foi um período de grande aprendizado, pois o projeto que eles fizeram falava sobre suas próprias vivências e conhecimentos adquiridos na Terra Indígena Xakriabá.

Para explicitar melhor os novos campos relacionais criados durante a estadia dos alunos Xakriabá crê-se necessário primeiramente delimitar quais são os atores dentro dessas redes, em um segundo momento mostrar como esses atores se inserem nesse campo relacional através de três situações que apareceram de maneira repetida tanto durante as entrevistas quanto durante o período de trabalho de campo, sendo elas o acolhimento no campus, a rotina diária e a relação com as regras da instituição.

2.3.1. Delimitando os atores

Antes de começarmos a descrever quais são os atores imbricados na vivência dos alunos Xakriabá acredita-se ser necessário definir o que são atores. Bruno Latour em seu *Reaggregando o social: uma introdução a teoria do ator-rede* (2012) nos traz a

ideia de que devemos começar nossos estudos não pela sociedade ou pelos agregados sociais e sim pelas relações – associações – vínculos que nem sempre são vistos como sociais por natureza. Consideraremos atores os nódulos dessas redes de relações – associações – vínculos, esses podem ser tanto humanos quanto não humanos.

As redes sociotécnicas – compostas por um conjunto de associações entre atores humanos e não humanos – possuem fronteiras mais fluídas e flexíveis, podendo passar por momentos de ampliação ou diminuição de sua abrangência e densidade, ora incorporando, ora excluindo novos coletivos ao colocá-los em interação a partir de circunstâncias históricas específicas (LATOUR, 2012). Com isso, ao considerarmos o IF Goiano como uma rede sociotécnica, podemos afirmar que essa rede passou a incluir os jovens Xakriabás como mais um dos diversos coletivos que a compõem; da mesma forma, ao considerarmos as comunidades Xakriabás das terras indígenas como uma rede, podemos afirmar que, em determinado momento histórico, essa rede passou a incluir também o IF Goiano como uma de suas inúmeras ramificações institucionais.

Outra questão recorrente durante o trabalho foi o do controle de imagem exercido pela própria instituição. Houve liberdade na realização do trabalho de campo, porém como em qualquer relação entre pesquisador e instituição a busca pela preservação da imagem institucional pesou em diversos momentos. Foram então estabelecidos diversos procedimentos burocráticos para a permissão de realização do trabalho, como por exemplo, solicitar autorização para realização de observação participante em sala de aula para a diretoria geral, que anteriormente já havia permitido a pesquisa. Os atores elencados durante as conversas com os alunos Xakriabá e que aparecem de forma mais recorrente são:

1. Os alunos: os alunos podem ser subdivididos em outras categorias.
 - 1.1. Alunos do Ensino Médio Concomitante com Técnico;
 - 1.2. Alunos do Ensino Técnico;
 - 1.3. Alunos do Ensino Superior;
 - 1.4. Alunos pós-graduandos;
 - 1.5. Alunos Residentes;
 - 1.6. Alunos Não-residentes.

2. Os professores;
3. Os servidores da instituição;
4. O ambiente rural da instituição;
5. A cidade de Urutaí e seus moradores.

Dentre esses foram interlocutores diretos nesta pesquisa os alunos Xakriabá, alunos do Ensino Superior, professores e servidores. Claramente o contato com esses atores sofreu limitações e interferências. A primeira delas advém do fato de eu mesma já ter sido aluna do IF Goiano – Campus Urutaí. A instituição sempre esteve em meu imaginário, pois em minha adolescência muitos colegas foram estudar no local. Nunca havia visitado a instituição antes de ser aprovada para ser aluna na Pós-graduação em Ensino de Humanidades, porém já havia escutado muitas histórias sobre o local. Após a minha matrícula frequentava o campus apenas no período noturno e nos fins de semana, esses são dois períodos em que o local está mais vazio. Por causa disso não visitava todos os espaços do campus. Conhecia apenas os professores que ministram aulas em meu curso e meus próprios colegas e foi através de minhas relações prévias que consegui entrada no campo. Esse meu local, nessa rede de relações, me direcionou muitas vezes a buscar estranhar o que me era familiar, não sei se sempre com êxito.

Tendo em vista o exposto é preciso falar designadamente dos interlocutores com quem tive contato:

1. Falando especificamente sobre os Xakriabá entrevistei duas alunas, uma cursando o ensino superior e a outra cursando o ensino técnico. As duas possuem parentesco (são primas em primeiro grau pelo lado materno), sendo que a mais velha está na faixa etária entre os 30 a 40 anos e a mais nova entre os 18-25 anos. As duas são oriundas das escolas públicas situadas na Aldeia Tenda na Terra Indígena Xakriabá Rancharia.
2. Sobre os professores entrevistei um homem e uma mulher na faixa etária entre 40-50 anos. Os dois lecionam matérias ligadas as Ciências Humanas.

2.3.2. História escolar e estatuto de indianidade

Após esta delimitação creio ser importante lidar com o background escolar destes atores. Quanto às alunas indígenas é possível notar que a escolarização esteve atrelada a aquisição de outros direitos sociais nas aldeias, em especial a demarcação dos territórios.

Você sabe que ensino fundamental não foi lá essas coisas porque, eu estudei na escola, no ensino fundamental tudo de dentro da aldeia, do pré até o ensino médio. (...) Eu me formei de 2006 porque não tinha escola do indígena ainda na reserva então assim só fundamental mesmo, na outra reserva já demarcada já tinha. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Xakriabá).

Aqui fica claro o papel da demarcação de terras indígenas na vida diária desses povos. Esse processo traz um reconhecimento da esfera governamental no que tange aos direitos básicos, assim, a partir da demarcação foi possível a existência de escolas dentro das aldeias Xakriabá, facilitando o acesso a escolarização. Esse ponto deve ser especialmente sublinhado no caso dos Xakriabá pois como vimos havia e ainda há uma desconfiança sobre sua “legítima indianidade” levando segundo Santos (1994, 1999) a questionamentos sobre os direitos adquiridos por este povo.

As poucas notícias disponíveis sobre a população de São João das Missões no séc. XIX estão nos relatos dos viajantes europeus que passaram pela região, notadamente Saint-Hilaire (1975b) e Burton (op. cit.). Saint-Hilaire se referirá à população aldeada como *xicirabás* (1975b: 340), fazendo notar que, embora estes houvessem se “*se fundido com negros e mestiços*”, à época de sua viagem (1817) “*reclamavam do Rei o privilégio de serem julgados por um dentre eles, regalia que a lei não concede, creio, senão aos índios puros*” (id. ibid. : 341). (SANTOS, 1997, p. 28-29)

A ideia de que os Xakriabá não seriam “índios puros” e por isso não teriam direito a “regalias” e mais tarde aos seus direitos constitucionais acompanhará esse povo até as décadas de 1970/1980 no discurso oficial e ainda possui reverberações até os dias atuais. Santos (1999) explora esse tema quando trata sobre os primeiros estudos solicitados pela FUNAI a UFMG para reconhecimento do território Xakriabá.

A relação entre reconhecimento do grupo/reconhecimento da terra, aparentemente invertida, consolida-se de maneira um tanto quanto perversa: se inicialmente a ‘não-eticidade’ dos Xakriabá implicava, em certa medida, no des-conhecimento de um território indígena, a recíproca não será verdadeira. Em suma, o ‘status’ indígena da terra não levará ao reconhecimento do grupo enquanto tal; ao contrário, a “natureza étnica” do grupo permanecerá de tal forma indefinida aos olhos do órgão tutelar que abrirá espaço para que se recoloquem projetos similares aos anteriores, no que diz respeito à terra. (SANTOS, 1997, p. 109-110)

A discussão ocorre nesses termos, pois durante o século XX um dos discursos sobre os Xakriabá era o de que eles não eram “índios puros”, mas sim remanescentes destes – no caso especificamente remanescentes dos Gamelas – que habitavam originalmente a região. Essa visão associada ao alto número de casamentos interétnicos na localidade e a presença de posseiros vindos do nordeste (SANTOS, 1997), levará a relatos como o que colhi em campo em dezembro de 2018, em que uma das interlocutoras registra que sua família se considera descendente direta apenas de casamentos entre indígenas, os diferenciando dos outros indígenas que vivem no local.

Podemos pensar a partir disso se há necessariamente um “índio puro” ou ainda mais uma cultura pura, algo que não se modifique e que gere estes indivíduos puros. Segundo Clifford (1988 apud SANTOS, 1997) “as análises sobre contato cultural e mudança frequentemente cairiam em uma lógica dicotômica onde existiria ou a absorção pelo outro ou a resistência ao outro”, porém o autor não advoga por nenhuma das duas lógicas e mostra ser possível uma série de transações políticas e culturais (tradução direta realizada por SANTOS, 1997), em que negociações entre os participantes desse contato se dão. Sendo assim, seria impossível dizer que há a possibilidade de uma manutenção de pureza, pois durante todo o processo de contato se está construindo cultura. Assim, a cultura não pode ser estática, bem como o próprio índio não o pode ser.

2.3.3. Apoio familiar na trajetória escolar

O apoio da família na trajetória escolar aparece como algo muito importante durante as interações com os alunos indígenas. Sendo que é a família que se mobiliza e muitas vezes permite os deslocamentos, matrículas e inserções nos espaços escolares conforme vemos no relato transcrito do caderno de campo.

Hoje, ao conversar com a mãe de uma aluna do IF aqui na aldeia ela me contou sobre o esforço familiar feito para que a moça fosse estudar. A família não tinha dinheiro para enviá-la até Goiás, então um dos primos (irmão da prima que incentivou a entrada da moça no curso) ajudou a família financeiramente. Foi esta ajuda que permitiu o deslocamento e a matrícula da aluna. Este primo também tem se comprometido durante a continuidade dos estudos e algumas vezes já

forneceu passagens para a aluna ir e voltar de férias para a aldeia.
(Caderno de Campo, 15/12/2018)

É visível que há uma mobilização familiar para que os alunos Xakriabá consigam pleitear vagas em escolas não-indígenas, isso se deve a compreensão de que a educação pode gerar mais oportunidades como explicitado em entrevista com a mãe de uma das alunas Xakriabá.

O que é igual eu falo, ter oportunidade e hoje para gente eu penso assim né. Não tem essa mãe que não quer ver o seu filho tem bom estudo. Já que você não teve oportunidade, que ele seja alguém no futuro, como que eu vou dizer seja independente. (Entrevista realizada em dezembro de 2018 com mãe de aluna Xakriabá na Aldeia Tenda)

Isso gera uma mobilização, a educação não é apenas um projeto individual, ela aparece como uma estratégia familiar que permite aos filhos as oportunidades que os pais não puderam ter. Dessa forma é notável que as famílias que entrevistamos possuem membros que já tiveram acesso à educação superior e que obtiveram algum êxito através dela como: construção de casa própria e com mais aparatos como piso de cerâmica e foro, aquisição de carro e/ou moto, posições de respeito nas aldeias (em todas as famílias entrevistas os parentes – irmãos, primos, pais – que haviam concluído o ensino superior eram professores).

Analisando a situação podemos dizer que há uma transmissão doméstica de capital cultural (BOURDIEU, 2015). Para Bourdieu essa transmissão é “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos” (BOURDIEU, 2015, p. 81), ainda segundo o autor: (...) o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (BOURDIEU, 2015, p. 82). O que vemos é que no caso das famílias Xakriabá entrevistadas é possível financiar – mesmo que com grandes dificuldades – partes importantes que envolvem a escolarização de seus filhos, pois certo capital cultural já foi acumulado. Além disso, a educação se mostra fundamental, sendo que geralmente o aumento de capital cultural gera aumento de capital econômico, fazendo com que o esforço dos pais que propiciam educação para que os filhos tenham “oportunidades” faça sentido.

A familiaridade prévia desses jovens xakriabás com a cultura letrada e escolar – presente nas suas relações de parentesco mais imediatas – contribui para a

formação de um *habitus* mais propício a incorporação de valor e práticas associadas ao espaço escolar. A experiência pregressa de familiares com a ‘cultura escolar/letrada’ e a vivência concreta dos seus resultados mais imediatos – como a aquisição de status na comunidade e a melhoria das condições econômicas e materiais – fornece um capital cultural importante para que esses jovens tenham sucesso em acessar o ensino técnico e superior. Como podemos ver aqui, o projeto individual desses mistura-se profundamente com o projeto familiar e comunitário dos Xakriabás e se pode ser compreendido nesse contexto histórico e social mais amplo.

2.3.4. No If Goiano – Campus Urutaí: acolhimento

Continuando na busca pelas relações estabelecidas entre os atores pensa-se ser necessário destacar alguns pontos que podem tornar mais compreensível o estabelecimento das relações. Os alunos chegam ao IF Goiano – Campus Urutaí, são acolhidos, mantém um primeiro contato com a instituição e se inserem na lógica local. Não necessariamente tudo deve acontecer nesses termos, porém essas fases foram observadas nas falas reunidas. Assim, decidiu-se por analisar o acolhimento dos alunos, as relações institucionais e a rotina diária a partir dos dados coletados.

Considerando o acolhimento notamos que as falas de alunos Xakriabá mostram que a política de acolhimento do Campus Urutaí não se mostrou completa.

(...) não foi aquela ajuda assim para poder se adaptar mais rápido... mas ajudar de certa forma sim, nos quartos tão bem organizado também... no mais é isso. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Xakriabá – Estudante Técnico em Agropecuária)

É necessário buscar entender melhor o que a aluna quis dizer com “não foi aquela ajuda”. No momento da entrevista esse foi um ponto pacífico entre as duas entrevistadas Xakriabá, segundo elas houve acolhimento, mas não foi possível durante esse processo suprir todas as necessidades apresentadas por elas. Também conversei informalmente com o aluno Xakriabá do Ensino Médio que fazia a função de representante, ele não deixou claro nenhuma queixa específica, porém concordou que o acolhimento aos alunos possui pontos falhos e pode melhorar. Vejamos relatos mais específicos sobre esse primeiro acolhimento.

Sim foi eu que fiz, deu um trabalho, porque aí não tinha lugar para gente ficar. A gente não tinha conseguido a bolsa moradia, foi umas três pessoas primeiro. Aí a gente teve que voltar para trás, porque ele não queria deixar a gente aqui dentro do colégio e a gente tem que alugar a casa e a casa que a gente foi procurar para ficar era 600 reais para pagar aluguel. aí a gente voltou ... aí eu fui tentar de novo no meio do ano aí eu consegui uma bolsa. Aí eu vim para cá 2015. [...] quando a gente veio para cá também, a gente fez a inscrição lá, aí a mulher acho que dá assistência social falou que não tinha nada de vaga indígena e eu ainda falei: não, mas lá tinha sim! Aí os meninos já ficou com raiva querendo ir embora, que não dormiu... **E quem veio com você da primeira vez?** Um tá estudando na UFG e a outra tá parada lá. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Xakriabá – Estudante no Ensino Superior)

O trecho demonstra os problemas na comunicação existentes entre os alunos Xakriabá e a assistência estudantil. Há um entendimento intrincado no diálogo, pois no relato esses primeiros alunos Xakriabás foram recebidos e informados que não foram contemplados com a bolsa moradia, que garante a estadia nas moradias estudantis dentro do campus. Esse comunicado confunde os estudantes, que logo após uma longa viagem se sentem frustrados por não poder ficar no local, assim, todos desistem de se matricular no curso naquele momento e retornam para sua aldeia, apenas uma aluna Xakriabá tenta o processo novamente e acaba por tornar-se, efetivamente, aluna na instituição.

Oliveira e Barbosa (2016), educadoras indígenas Xakriabá formadas pelo Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/FAE/UFMG), trazem o conceito de português Xakriabá, sendo esse “o nosso jeito próprio de falar o português, ainda que muitos não o vê como símbolo da identidade indígena. No entanto, nós reconhecemos e sabemos que o português Xakriabá é a nossa língua e que, portanto, faz parte da nossa cultura” (p. 43). Ainda segundo Oliveira e Barbosa (2016) a oralidade Xakriabá é muito rica, sendo possível a grande variedade linguística dentro do território, devido a extensão e quantidade de aldeias. Esse conceito é aqui muito útil, pois ele demonstra que apesar de parecer que todos os interlocutores no caso relatado pela aluna falavam a mesma língua existiam variações e formas de construção das frases que podem ter levado ao desentendimento dos dois lados da conversa.

Como resultado na falha de comunicação tivemos a desistência desses alunos Xakriabá, dois deles continuaram sua trajetória escolar, porém uma delas desistiu. Sobre a trajetória escolar do aluno que está na Universidade Federal de Goiás (UFG) e a aluna desistente não obtive mais informações através da entrevistada, porém é importante frisar que a própria entrevistada relata que obteve apoio familiar para pleitear novamente a vaga, o que nos faz retornar ao ponto anterior reforçando o papel fundamental da família na empreitada escolar.

Outra questão que pode ser vista como um ponto falho no acolhimento é o prazo para liberação dos nomes dos alunos beneficiários da residência. Cito aqui caso registrado no primeiro semestre de 2019, quando já escrevia o presente texto que exemplifica a situação.

Na primeira semana do mês de fevereiro de 2019, minha principal interlocutora durante o trabalho de campo entrou em contato comigo para me dizer que mais alunos Xakriabá, dentre eles duas primas suas, haviam passado no processo seletivo para estudar em Urutaí. Fiquei muito feliz, mas logo ela me colocou a questão que pela data de passagens que as moças haviam conseguido chegariam um dia antes da resposta sobre a moradia estudantil. A aluna já havia entrado em contato com a assistência, mas sem êxito na resolução do problema. Rapidamente pensei em abrigar as alunas na minha casa, porém isso não resolveria completamente o problema, já que elas precisariam de dinheiro para fazer o percurso entre os municípios de Ipameri e Urutaí todos os dias. Lembrei que possuía o contato de uma servidora da assistência estudantil e de um professor. Conversei com os dois e foi possível conseguir local de hospedagem dentro para estes alunos que chegariam antes. Acreditei que o problema estava sanado, porém a lista com os alunos aprovados para a moradia estudantil sofreu atraso devido a sobrecarga de trabalho no setor de assistência estudantil. Novamente utilizei dos contatos que tinha, foi possível resolver o problema alocando temporariamente uma das alunas em um quarto na residência estudantil. (Caderno de Campo, 20/02/2019)

Aqui vemos o funcionamento de uma rede de relações tecida por essa aluna Xakriabá possibilitando a cooperação com seus pares. Durante esse processo eu mesma fui agenciada, creio que pela minha posição diferencial dentro dessa rede. Primeiramente havia o contato íntimo entre mim e a aluna Xakriabá, havia também o meu contato com pessoas que faziam parte de departamentos que poderiam solucionar o problema posto. Além disso, eu não acumulava marcadores negativos – não sou indígena e não sou mais aluna na instituição – podendo conversar em uma posição mais igualitária com os outros atores.

Aqui fica clara a visão institucional sobre o antropólogo ou o pesquisador que trabalha com povos indígenas, lhe é imputada, mesmo que ele não queira, a função de tradutor, daquele que possui autoridade para falar. Aqui falo sobre aquela autoridade etnográfica citada por Clifford (2002) que segundo o autor foi se desvanecendo ao longo do século XX. O mais interessante nesse ocorrido é ver essa lógica ser subvertida pela própria aluna Xakriabá, como em um jogo de xadrez ela me escolhe como peça a ser lançada naquele tabuleiro para que ela alcance algo que não é apenas de seu interesse, mas sim do interesse de sua rede familiar – a recepção de suas primas de forma adequada no campus permitindo o início desta nova trajetória escolar.

2.3.5. No If Goiano – Campus Urutaí: rotina

Após o acolhimento desses alunos no campus é necessário que se adequem a rotina estabelecida no local. Como já dito no Capítulo 1, o IF Goiano – Campus Urutaí se localiza em uma região rural a 2,5 Km de distância do centro urbano de Urutaí. Há uma clara preocupação institucional com a segurança dos alunos dentro das dependências da escola. Toda a área que abrange os principais prédios (salas de aula, laboratórios, auditórios, alojamentos residenciais e microindústria) é cercada por muros, portões ou cercas de arame farpado. Nas principais entradas sempre existem guardas a postos e os servidores – principalmente os ligados a assistência estudantil – estão à disposição dos alunos durante todo o horário comercial.

Dentro desses espaços é estabelecida uma rotina diária tanto para os alunos residentes quanto para os não residentes. Nos importa mais neste momento falar sobre os alunos residentes, pois a maioria dos alunos Xakriabá contatados fazem parte deste grupo. Apesar das diferenças evidentes entre os alunos residentes não-indígenas e os alunos Xakriabá muitas das benesses e restrições são as mesmas, por isso, ao tratar da rotina diária falarei dos alunos residentes como um único grupo, salvo momentos em que seja necessário sublinhar as especificidades indígenas.

O primeiro ponto a ser sublinhado é que a rotina estabelecida com os alunos residentes tem uma relação direta com os horários em que são servidas as refeições e em que são lecionadas as aulas. Dentro dessa rotina existem poucos momentos de ócio. Durante o período que estive no Centro de Treinamento Sebastião Lousada

(CT), utilizei quartos que antes tinham sido ocupados por estagiários do IF Sul de Minas – Campus Muzambinho, no quarto havia o seguinte aviso na parede ao lado da porta.

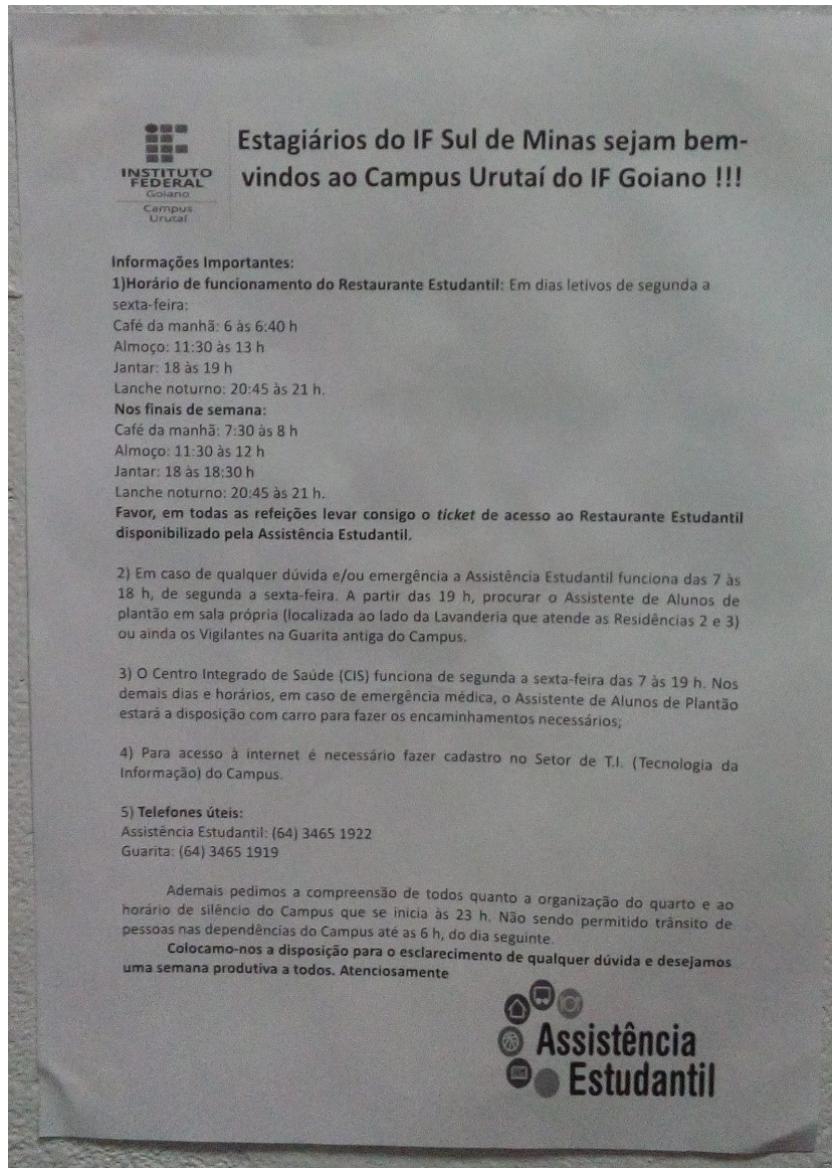


Foto do cronograma institucional - Acervo Pessoal

A rotina estabelecida para os alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Urutáí possui paralelismos claros tanto com os hábitos necessários na rotina de trabalho fabril – como em todos os estabelecimentos escolares (ENGUITA, 1989) – quanto com os ritmos do trabalho no campo. É também com base nessa rotina que se dão os deslocamentos dentro do espaço do campus. Nos períodos destinados a alimentação os discentes se deslocam em maior quantidade para a parte mais alta e mais nova do campus onde se localiza o refeitório, já nos outros períodos os alunos

estão nas áreas mais baixas do campus onde estão as salas de aula, casas de vegetação, residências, administração e etc., essa movimentação é repetida em maior escala pelo menos três vezes ao dia, durante as principais refeições.

Também é possível notar que se delineiam traços, como na maioria das escolas, de uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 1999), pois a vigilância do cumprimento da rotina é um dos principais focos institucionais. Segundo Foucault (1999, p. 145) as instituições disciplinares possuem uma maquinaria de controle que se atenta aos mínimos detalhes, no caso dos alunos residentes isso é visto de forma bem clara no controle do tempo e do espaço que podem ser ocupados por esses alunos.

As alunas Xakriabá não relataram casos que pudessem deixar o funcionamento dessa maquinaria muito claro, porém um dos professores em uma conversa registrada no caderno de campo explicitou que devido a necessidade da instituição de acompanhar os alunos de perto os rapazes e moças Xakriabá não tinham a permissão de andar pelas áreas de cerrado que cercam a instituição sem acompanhamento. Isso gerava questões como a impossibilidade de buscar os artigos naturais (jenipapo, urucum, etc.) que lhes permitem fazer suas próprias pinturas. Em ocasião específica, dada a um convite realizado pela instituição para que os alunos apresentassem uma variação da Toré, foram enviados das aldeias pelo correio os objetos necessários – colares, cocares, cachimbos, etc. – e a tintura de jenipapo para que a performance ocorresse. Conclui-se então que não há necessariamente uma proibição do uso dos demarcadores visuais – pinturas, colares, cocares – que marcam os alunos Xakriabá como indígenas, mas sim um cerceamento da aplicabilidade dos conhecimentos práticos que esses alunos aprendem nas aldeias devido a crença na existência de grandes perigos fora da instituição.

A responsabilização institucional também é um ponto que deve aparecer aqui. O Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí recebe adolescentes que ainda não possuem o mesmo estatuto jurídico do adulto. A instituição, através de documentação que a autoriza aos cuidados desses adolescentes e assinada pelos pais dos alunos, deve se atentar para cumprir tanto a determinação constitucional do artigo 227 quanto o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990):

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Assim, a maior questão aqui apresentada não é o cuidado em si, mas a definição do que é cuidado. Para diferentes sociedades isso diverge, pois cada uma delas possui sua própria visão sobre o que é interdito e o que é livre para a realização das crianças e dos adolescentes. Clarice Cohn (2005) analisando um trabalho da escola estrutural-funcionalista nos mostra o seguinte:

Mas, observando quando e por que as crianças choram, e qual a reação dos mais velhos, ela nos mostra como a agressividade e a falta de controle são desencorajadas por essa sociedade, e como o choro não é, lá, e relativamente, uma estratégia bem-sucedida de chamar a atenção e buscar cuidados. Sua explicação, porém, não é dada pela formação da personalidade ideal em Hong Kong, mas pela inserção da criança e do adolescente no sistema estrutural e pelo valor da agressividade na definição de papéis sociais. O que ela nos diz é que o esvaziamento do choro como um recurso de garantia de cuidados pelas crianças não significa falta de cuidados em geral, e deve ser entendida) em seu contexto social. E esse contexto é o de uma inserção gradativa na sociedade (pouco problemática porque sem grandes rupturas e sem exigências de que se faça mais do que se é capaz), de uma consciência do papel exercido e de uma valorização do autocontrole em detrimento da agressividade nos papéis de liderança. (COHN, 2005, p. 17)

Apesar de concordar com a crítica da autora, a escola estrutural-funcionalista que segundo ela colocaria a criança no papel de um receptáculo para papéis funcionais nos momentos corretos e que não levaria em conta a capacidade da criança de inventividade e possibilidade de tecer suas próprias relações, o trecho citado nos traz algo importante. Segundo ele cada sociedade terá suas próprias noções de cuidado, não significando que não existem cuidados em geral, mas demarcando que essa noção se diferencia em cada contexto social. Assim, quando os Xakriabá permitem que seus filhos estejam em regiões de mata e aprendam o uso das espécies vegetais eles estão empregando cuidado, da mesma forma quando os funcionários do IF Goiano – Campus Urutaí não permitem que os alunos saiam para a área de

cerrado eles também estão empregando o cuidado, cada um dentro de suas próprias concepções.

É claro que, as estratégias de cuidado nem sempre são tão bem-sucedidas como os responsáveis gostariam e é dentro do cotidiano escolar que a fuga a esta vigilância muitas vezes acontece. Michel de Certeau em seu “A invenção do cotidiano” (2014) define como um conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. É aqui que podemos ver a antidisciplina, que vai de encontro a ideia de vigilância, limites e restrições trazidas por Foucault (1999). Trata-se de táticas cotidianas elaboradas para explorar os interstícios das instituições disciplinares, buscando usos não prescritos pelo organograma e o estatuto institucional.

Nos intervalos, os corredores, a cantina e a praça que se localiza em frente ao prédio onde são ministradas as aulas do Ensino Médio são tomados por alunos que conversam e brincam. O uso dos celulares é unânime e em muitos dos estudantes escutam músicas do denominado sertanejo universitário. É nesse momento que suas relações se tornam ainda mais claras, a afinidade e a evitação ficam ainda mais aparentes e se traduzem em proximidade física. Os comportamentos relacionados a adolescência - como posturas corporais afrouxadas, falas em tom de voz mais alto, comentários jocosos, correria - costumam aflorar de forma mais exteriorizada nesses momentos:

A adolescência costuma transcorrer nos lugares ou horas vazios, vagos, desabitados. Na escola, é na chegada e na saída da aula, nos recreios, pátios e corredores que acontecem as cenas mais relevantes, assim como as festas e os diálogos marcantes ocorrem geralmente à noite, quando a casa e a cidade estão despovoadas de adultos e de crianças. (CORSO; CORSO, 2017, posição no e-book 814)

Não foi possível acompanhar todas as falas dos alunos durante os intervalos, porém acompanhei os alunos Xakriabá em alguns almoços. Nesses momentos foi possível estreitar os laços, porém ainda de forma superficial. Tempo mais privilegiado foi o da preparação e execução do projeto para a Semana de Ciência e Tecnologia de 2018, em que os alunos Xakriabá do Ensino Médio prepararam uma apresentação sobre o território Xakriabá. No início do mês de novembro era necessário preparar alguns cartazes para colaborar com a apresentação, o professor de Sociologia questionou se poderia contribuir com os alunos no projeto e eu prontamente aceitei.

No primeiro final de semana do mês me desloquei até a cidade de Urutai – GO com o material necessário para a confecção dos cartazes. Nesse dia passei toda a tarde trabalhando com os alunos que se subdividiram em grupos para apresentar diversos aspectos da cultura Xakriabá: política/hierarquia, religião, artesanato, culinária, medicina e seus ancestrais. Cada grupo deveria fazer um cartaz sobre a sua temática. Foi durante essa tarde que foi possível verificar que os alunos faziam entre si várias brincadeiras jocosas envolvendo a temática dos relacionamentos amorosos como forma de reafirmar sua posição de distanciamento da infância. Também foi possível observar que apesar da distância física todo o trabalho foi orientado por familiares Xakriabá, que repassavam as informações necessárias para os alunos via WhatsApp. Especificamente havia muito cuidado dentro do grupo que falaria sobre religião, o informante dos alunos sempre citava que certas informações eram segredos¹⁶ que fazem parte da ciência Xakriabá e que não poderiam ser repassados a não-indígenas e/ou não iniciados.

O que vemos então é que a antidisciplina de Certeau se dá na vida cotidiana sendo que no caso dos Xakriabá ela se aprofunda mostrando que as dinâmicas dadas devido ao cuidado institucional podem ser burladas de diversas formas, inclusive através da tecnologia.

2.3.6. No If Goiano – Campus Urutai: relações entre professores e alunos

Quanto as relações entre professores e alunos Xakriabá fica clara a existência de muitos ruídos e desencontros. Tomemos o trecho de entrevista a seguir onde questionei se havia atendimento especializado para os alunos Xakriabá.

(...) eu não vejo atendimento especializado em dia. eu sou uma pessoa que tem muita dificuldade. Eu já corri atrás e não fui atendida, sentia muito para baixo, porque talvez poderia ser sim pelo fato, não sei, que eu falei mais cedo, não sei se o professor era preconceituoso contra indígena, mas sim pelo fato de eu não conversar. Ele é o professor achar que eu não tava nem aí para os estudos, por ficar quieta no meu canto, pergunto nada dentro da sala de aula. Para mim é isso. E teve um episódio... eu paro para pensar na minha professora da psicologia da aprendizagem falar que você tem que contornar essa situação para você melhorar sua didática para favorecer aquele aluno que está

¹⁶ Esta categoria do segredo aparece em diversas etnografias, no caso dos Xakriabá indico o texto SANTOS, Rafael Barbi Costa e. Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. Cadernos de Campos, São Paulo, n. 23, p. 1-381, 2014.

precisando, você tem que fazer isso, é obrigação sua fazer isso. Mas na hora que você fala que não tá dando conta ele fala que não tem o que fazer, não consegue, que a didática dele é aquela de que não tem como. Aí a gente fica assim para baixo né. Pensa também, nossa eu vou desistir a matéria que eu tava pegando. (...) aí eu fui falei com ele e ele disse: que você tem que estudar Direito pegar livro e eu falei: mas eu pego o livro, não entendo nada, como que eu vou então? eu não consigo entender né. [...] é porque eu já tinha falado com ele, senti muito mal, eu fiquei em depressão, eu chorava. (...) eu fui na psicóloga, a psicóloga tava de férias, aí eu falei com meu irmão, disse que eu não tava aguentando mais, eu não tava conseguindo aprender, o professor parece que achava que eu não estudava... [...] eu não tava aguentando mais, tava tomando remédio para dormir, passou um tempo aí eu fui lá na no supervisor e coordenador do curso, falei com ele, falei: pelo amor de Deus eu preciso de ajuda, todo mundo tira nota boa e quando você ver eu não estou ficando com nenhuma matéria, eu estou devendo muito mais. Não se preocupe por causa da minha idade, também né porque eu acho que a vida começa aos 30, ele falou que ia me deixar no atendimento diferente da monitoria. Não adiantou nada porque parece que os meninos (monitores) estavam só por causa do dinheiro. Se eles não estão nem aí para você, mas você tem que tentar resolver a questão se você não aprendeu. [...] Tem alguns professores que tipo dá uma me acompanhando o estudo da gente o aprendizagem sabe que a gente tem uma certa dificuldade igual exemplo em matemática a gente tem muita dificuldade para poder lidar com aquela matéria em questão de apresentar trabalho na frente... mas alguns que a gente chega para pedir ajuda e tal muitos deles viram as costas para a gente fingir como se a gente não fosse nada a gente chega fala dificuldade tal do que a gente tá passando a gente não tá conseguindo entender e o professor só fala que a gente tem que estudar e tipo para gente que estudou veio de uma escola que não tinha lá muito aprender porque são dos Professores quase todos formados a gente tem uma certa dificuldade chegar aqui fora e dar de cara assim e sem ninguém para ajudar creio eu que muito também da Aldeia tem essa medo de sair para fora por conta disso medo porque nem todos tem aquela coragem aquele pulso firme de encarar a realidade e lutar pelo seu direito é uma coisa bastante complicada... (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Xakriabá estudante do Ensino Superior)

a gente teve lá, então a gente tem uma certa dificuldade de se adaptar aqui onde os professores têm tudo seu mestrado e doutorado, é um pouco mais puxado um pouco mais de dificuldade nas matérias. [...] Já é mais um pouco complicado em questão da escola mesmo, alguns Professor nem todos, mas é igual matemática, algumas matérias que a gente tinha uma certa dificuldade, a gente chegava no professor para pedir ajuda e eles: tu tem que estudar... só que a gente estuda. Só que parece que, sabe, a gente não consegue sozinho. Então professor não dá um apoio para dar um apoio específico a gente necessita. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Xakriabá estudante do Ensino Técnico)

A falta de compreensão por parte dos docentes das especificidades é frisada nesses relatos. Existe uma comparação entre a escola da aldeia e o IF Goiano – Campus Urutaí, o último é identificado como melhor e isso o torna mais difícil. A falta de atendimento especializado gera consequências graves como a depressão em uma das alunas, o que demonstra uma falha no estabelecimento das relações. As saídas encontradas envolvem a busca de apoio entre os familiares, mesmo que distantes, e a alternativa institucional da consulta psicológica.

Outro ponto a ser frisado é a questão da comunicação através da oralidade e a especificidade do português Xakriabá. Retoma-se aqui o trabalho Oliveira e Barbosa (2016, p. 41) que mostra o surgimento de um escalonamento entre o português Xakriabá e o português padrão. Segundo as autoras:

O primeiro ponto a ser discutido é o fato da língua portuguesa padrão aprendida na escola ter ganhado status de língua superior à língua que é falada na comunidade. Isso nos leva a pensar se o português da aldeia resistirá à influência que vem sofrendo da língua majoritária. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2016, p. 41)

As autoras ainda consideram que apesar do desejo dos alunos Xakriabá de se apropriarem do português padrão que possibilitaria “conquistar espaços na sociedade não indígena como formação acadêmica, emprego, vida social, etc.” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2016, p. 41-42) a língua portuguesa Xakriabá entraria em choque com a língua padrão.

Realmente é muito difícil para esses alunos se adaptarem ao ensino escolar devido a obrigatoriedade de aprender a escrever e posteriormente a falar o português padrão de uma hora para outra. E esses alunos confrontam na escola a língua portuguesa falada na aldeia e a língua portuguesa ensinada na escola diariamente. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2016, p. 42)

A questão da linguagem poderia explicar a falta de compreensão dos textos apresentados nas disciplinas e o confronto com o professor que não estaria conscientizado de que apesar dos Xakriabá falarem português sua língua possui idiossincrasias que devem ser respeitadas e valoradas no momento do ensino. Isso pode ocorrer pois os dois professores com quem conversei afirmaram que não houve nenhum tipo de treinamento ou preparo prévio para os professores que lecionariam nas turmas com alunos Xakriabá, isso não justifica o comportamento relatado pela aluna, mas ilumina a questão mostrando que muito provavelmente o professor não estava preparado para enfrentar essa especificidade em sala de aula. Esse

despreparo se estende aos monitores que não demonstram saber lidar com as dificuldades mais específicas dos alunos indígenas¹⁷.

Além das dificuldades aqui apresentadas as duas alunas Xakriabás expõem em suas falas o relacionamento com os outros alunos.

eu vi muitos comentários, mas os comentários eram mais dos alunos. Os alunos comentam nas apresentações culturais que a gente faz aqui. Sofre bastante. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Indígena estudante no ensino superior)

É existe algumas situações que deixam a gente meio para baixo, igual tipo a gente está em sala de aula, a gente está ali se esforçando para fazer o curso, fazendo uma matéria e se a gente recebe um elogio do professor igual aconteceu comigo lá e com uma colega minha que estudou comigo, se a gente leva algum tipo de elogio para o professor os alunos já fala que a gente leva porque a gente é índio. Outra hora fala que a gente é a do lado, porque índio é tudo igual... uma certa situação que aconteceu com uma colega que estuda comigo tipo, uma pessoa que do IF chegou nela falando que não gostava dela porque ela era índia, não era uma boa pessoa, só que não gostava dela pelo fato dela ser indígena. Então quando a gente chegou aquele povo tudo chega perguntando como é que é na aldeia, que a gente anda pelado... As pessoas estão ligadas aos índios de antigamente, tá ruim... então de uma certa forma é e algumas coisas que a gente escuta que deixa a gente meio pra baixo mesmo às vezes a gente escuta até de um professor, de algum Servidor da escola, que era tipo uma pessoa para tá lhe ajudando a gente dando suporte às vezes são os que próprio fala da gente mas comentários que ferem a gente. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Indígena estudante no ensino técnico)

No geral, um traço que marca fortemente estas relações é a busca por cristalizar a cultura Xakriabá e indígena no geral. Os comentários aqui expostos colocam os na posição daqueles que não podem ser bons, que não merecem afeto, dos quais se pode falar de modo a paralisar suas vivências e suas práticas na história. Estão em jogo aqui duas visões sobre os indígenas, uma em que é possível que eles percam sua cultura e outra, a dos próprios Xakriabá, que nos mostra que “ser índio” não tem necessariamente relação com um certo comportamento esperado.

Cohn (2001) nos traz uma breve discussão sobre o conceito de cultura em seu texto “Culturas em transformação: os índios e a civilização”, no texto ela esclarece que o conceito de cultura possui uma longa história. Focando nos autores brasileiros

¹⁷ Fazendo um adendo especificamente quanto aos monitores deve-se acrescentar que o programa de monitoria é oferecido pela instituição que arregimenta alunos das licenciaturas. Logo, não se espera que este aluno tenha uma formação completa, mas que esteja em formação para ser um bom profissional da educação.

ela nos mostra que passamos de uma concepção que se preocupava “com o destino das populações indígenas, com sua aculturação e integração à sociedade nacional” (p. 37), pois acreditava que os traços culturais poderiam ser perdidos a “ideia de que as culturas indígenas não se perdem e que as sociedades indígenas atuam sempre na reconstituição de uma identidade diferenciada” (p. 37). No exposto pelas entrevistas chama a atenção a categoria “índios de antigamente”. A aluna entrevistada não se identifica com esses “índios de antigamente”, o que sublinha que suas relações com o meio em que vive são diferentes das esperadas pelos não-indígenas: ela usa roupas, é estudante, tem acesso a informática e a internet. Sua existência rompe com o estereótipo esperado e isso gera desconforto e reações tão violentas quanto o racismo. Fica claro então o embate entre os dois conceitos de cultura nas relações entre os alunos Xakriabá e não-indígenas no IF Goiano – Campus Urutaí.

CAPÍTULO 3

VISÕES SOBRE O CONTATO: O QUE PENSAM OS ALUNOS E PROFESSORES NÃO-INDÍGENAS SOBRE A PRESENÇA DOS XAKRIABÁS NO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ.

Este capítulo busca apreciar o relato de alunos não-indígenas e de professores sobre a presença dos Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí. Os depoimentos aqui apresentados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas na instituição nos meses de junho e agosto de 2018 e da presença em duas reuniões realizadas com professores do Ensino Médio Técnico no mês de junho, em que me foi permitida a presença. Neles os alunos não-indígenas contam sobre a recepção da instituição, suas vidas escolares e sua percepção sobre os alunos Xakriabá. Através das entrevistas foi possível identificar o agenciamento pelos não-indígenas - já relatado na literatura antropológica - do risco da ‘perda cultural’. É a partir desse gancho que se buscará discutir o conceito de cultura e a visão que os não-índios apresentam em relação aos Xakriabá. Já os professores expressam suas preocupações quanto as políticas institucionais em relação aos alunos Xakriabá e a outros alunos que, segundo suas análises, possuem rendimento escolar abaixo do esperado.

Para realizar o proposto acima, divide-se esse capítulo em duas partes, a primeira apresentando a vivência escolar dos alunos não-indígenas e a segunda apresentando a visão dos professores sobre as políticas institucionais.

3.1. VIVÊNCIAS ESCOLARES DOS ALUNOS NÃO-INDÍGENAS

Primeiramente creio ser necessário caracterizar as pessoas que foram entrevistadas durante esta fase da pesquisa. Como já apresentado no capítulo anterior a minha rede de relações dentro do IF Goiano – Campus Urutaí, onde já tinha alguns pontos nodais devido a minha própria experiência como pós-graduanda na instituição. Através de uma amiga que fez o curso comigo e atualmente cursa Engenharia Agrícola no local consegui o contato dos entrevistados abaixo, sendo assim eles

guardam algumas características. Todos os alunos não-indígenas que entrevistei estão no ensino superior. Entrevelei 2 homens e uma mulher, sendo que um homem e uma mulher estão na faixa etária entre vinte e trinta anos e um dos homens está na faixa etária entre 30 e 40 anos. Dois dos entrevistados são alunos residentes. O aluno não residente foi o único que concluiu os estudos de nível médio integralmente em instituições particulares, os outros dois alunos se valeram do sistema público de ensino para concluir a etapa básica.

O primeiro entrevistado está na faixa etária entre os 20 e 30 anos, cursa Engenharia Agrícola na instituição. Ele é um homem branco, oriundo da classe média alta de uma cidade no interior de Minas Gerais, Monte Alegre de Minas, nas proximidades de Uberlândia. Sua educação escolar se deu de forma majoritária em escolas particulares. A proximidade de Uberlândia o motivou a buscar naquele município alternativas para melhorar seu rendimento em processos seletivos para universidades, o levando a participar de um cursinho na cidade. Após isso, ele foi aprovado em uma faculdade particular ainda em Uberlândia e iniciou o curso de Engenharia Civil, porém não estava satisfeito com sua escolha. Segundo ele, a decisão foi motivada pelas dificuldades no mercado da construção civil após a crise econômica nacional. Em um primeiro momento pensou em direcionar seus esforços para o curso de Agronomia, mas o achava um curso – em suas palavras – ‘muito comum’. Ficou sabendo da existência do curso de Engenharia Agrícola e acabou optando por ele. Segundo o aluno a escolha pelo curso de Engenharia Agrícola se deu por seu gosto pela invenção e curiosidade pelo funcionamento dos objetos e sua ligação e familiaridade com o mundo rural. Dos entrevistados é o único que não reside no campus.

O segundo entrevistado é um homem, branco, na faixa etária entre 30 e 40 anos, oriundo do estado do Paraná, porém vivendo no estado de Goiás há alguns anos. Cursa Agronomia e ficou sabendo da possibilidade de estudar em Urutai enquanto trabalhava em Goiânia (um colega de trabalho fez curso técnico em Urutai). Se interessou pela perspectiva de estudar no IF Goiano – Campus Urutai devido a opção de obter auxílio moradia, o que realmente aconteceu, sendo ele um dos alunos residentes no campus. Toda a sua vivência escolar ocorreu em instituições públicas. Seu percurso escolar possui muitos percalços, dentre eles a reprovação no segundo ano do ensino médio. O aluno concluiu a educação básica em 2002 e retomou os

estudos em 2017, tendo um longo hiato devido a necessidade de trabalhar. O aluno relatou trabalhar desde muito cedo, primeiro para complementar seu sustento e de sua família de origem e depois para contribuir com a criação de seu filho. Segundo ele, a escolha pelo curso de Agronomia se deu por sua crença na importância do cultivo da terra e de tudo que se relaciona a isso. O entrevistado dá muita importância ao ato de estudar, ligando o mesmo a possibilidade de liberdade.

A terceira e última entrevistada é uma mulher, branca, que está na faixa etária entre 20 e 30 anos, advinda da classe média baixa e residente no campus. No momento da entrevista frequentava o último semestre do curso de Engenharia Agrícola, atualmente ela cursa o mestrado em outra instituição federal no estado de São Paulo. A aluna é oriunda de Porangatu – Goiás, sendo a única que já tinha uma experiência anterior com a escolarização nos institutos federais, pois cursou o ensino médio no Campus de Ceres, também em Goiás. Em sua história familiar a entrevistada demarca que é filha de uma mãe muito jovem, que a concebeu na adolescência, sendo sua referência doméstica a avó materna. No que diz respeito a escolha do curso superior, ela relatou que ficou em dúvida entre os cursos de Jornalismo e Engenharia Agrícola, porém optou pelo último por sua afinidade com a temática agrícola, construída desde o ensino médio técnico em agropecuária em Ceres e consolidada pela família. Segundo a aluna a opção pela escolarização em um instituto federal marcou uma nova fase positiva em sua vida.

Dito isso é necessário expor que há um distanciamento desses alunos quanto aos alunos Xakriabá. Esse ocorre, pois, apenas dois alunos Xakriabá cursam o nível superior e seus cursos são noturnos, já os alunos não-indígenas entrevistados cursam disciplinas em período integral no nível superior. Além dessa limitação a própria geografia do campus gera distanciamento. Os cursos superiores ficam alojados nos prédios mais novos que se localizam na parte superior do campus, já o Ensino Médio e os cursos técnicos – sendo esses com maior número de matrículas de alunos Xakriabá – ficam na parte mais antiga e inferior do campus. O contato desses alunos não-indígenas com os Xakriabá é limitado, pelo menos em um primeiro momento, a locais de convívio comum, como o refeitório e as lanchonetes e aos eventos

promovidos pelo campus, onde muitas vezes os alunos Xakriabá apresentam-se adornados e dançando passos da Toré¹⁸.

O que se busca aqui com esses relatos é analisar de que forma dois setores específicos da rede sociotécnica que imbrica os alunos Xakriabá – os estudantes do ensino superior e os professores- tem representado para si mesmo os alunos Xakriabá. Com isso, o que será exposto aqui se enquadra em um esforço em tentar compreender as relações entre não-indígena e os alunos Xakriabás dentro do contexto histórico e sociocultural marcada pelas relações interétnicas. O objetivo é mostrar como essas visões acabam por afetar a vivência escolar dos Xakriabá diariamente, mobilizando estereótipos e visões genéricas sobre o “índio brasileiro” enraizadas no senso comum, orientadas por uma tendência de desconstrução da sua especificidade étnica e histórica.

3.1.1. Trajetórias escolares dos alunos não-indígenas

Dentre os alunos não indígenas entrevistados é possível observar uma diferença na trajetória escolar entre os alunos residentes e os não residentes. Os alunos residentes estudaram a maioria dos anos escolares em instituições públicas, já o aluno não residente entrevistado estudou a maioria dos anos em instituições privadas.

(...) antes da faculdade, estudei na escola particular. Prezinho, como fundamental, como ensino médio, ou seja, sempre em escola particular. Então, assim, eu sempre fui doutrinado naquelas regras... Sempre a seguir aquelas regras, linhas de escola, porque meu pai sempre teve na mentalidade dele que eu tinha que estar no ambiente bom. Não achava escola pública um ambiente bom, lá na nossa cidade, nosso município ele teve essa preocupação. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluno Não-Residente – Estudante de Engenharia Agrícola)

Eu cursei regularmente colégio público né. Isso aí, foi concluído em 2002, né. Tive um filho, repeti um ano, reprovei o segundo ano do segundo grau e retomei os estudos agora em 2016/2017. [...] Eu penso

¹⁸ O ritual da Toré é sagrado e não pode ser presenciado por não iniciados, porém, segundo o relato de dois alunos Xakriabá existem passos que podem ser executados para o público. A dança feminina é diferente da dança masculina. Os alunos também relatam que existe muito cuidado ao realizar a dança frente a não iniciados. São realizados contatos via telefone e internet com os mais velhos para que eles possam ensinar e autorizar o que pode ser mostrado. Além disso, uma aluna relatou que a dimensão espiritual que se responsabiliza pelos Xakriabá – representada pela Iaiá Cabocla (onça pintada) – pode não se agradar dos passos apresentados e fazê-los cair durante as apresentações.

que, na verdade, a única coisa que liberta de verdade mesmo é conhecimento né. Então por isso a ideia de voltar a estudar. Principalmente uma área que me chama muita atenção, né. Não tem como ficar sem comer, não tem jeito! (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluno Residente – Estudante de Agronomia)

As diferenças entre as trajetórias escolares, a primeira bem linear e a segunda mais cheia de percalços podem ser explicadas pelas diferenças sociais entre os dois alunos. Freitas e Biccias (2009), fazem um percurso histórico desta diferenciação, demonstrando que nas classes trabalhadoras brasileiras, o acesso à educação propedêutica passa a ser mais regular a partir da segunda metade do século XX. É nesse período que a oferta do ensino público começa a aumentar em nosso país. O aluno residente relatou durante conversa não gravada que passou por períodos cuja necessidade de trabalhar e garantir seu sustento e de seu filho era primordial, o que o levou a abandonar os estudos, mas sem deixar de ter a formação superior em seu horizonte. Já o aluno não residente relatou que passou por um percurso que envolvia a dúvida sobre qual curso seria ideal, porém nunca lhe foi necessário trabalhar para a manutenção de seus estudos.

Há uma hereditariedade do capital cultural que aparece como uma influência clara na trajetória escolar dos estudantes não indígenas, bem como apareceu no percurso escolar dos estudantes Xakriabá como vimos no capítulo anterior, no que diz respeito a escolha de ir estudar em Urutaí. Essa hereditariedade aparece especificamente no relato do estudante não residente.

Porque meu avô estudou o técnico em Viçosa, então sempre esses aspectos da família também pesa. [...] Essa questão aí de eu achar que viesse não ia dar muito certo... De eu ficar decepcionado com alguns professores... Mas algumas coisas tu já pensa, vou estudar onde meu avô estudou, vou transferir para Viçosa... E ele virou: não faz isso não, pelo jeito que você me conta, eu nunca fui, mas eu vejo que lá é uma escola menor, é um ambiente mais familiar, então lá você tem muito mais chance de se destacar do que se largar. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluno Não-Residente – Estudante de Engenharia Agrícola)

A influência familiar conta aqui na decisão para ingressar no curso superior e na permanência do aluno, assim como vimos entre os alunos Xakriabá no capítulo 2. Aqueles que possuem familiares que concluíram essa etapa do ensino são incentivados a fazer o mesmo. Neste ponto novamente vale falar sobre mais um conceito de Bourdieu (2015), o valor de raridade. Segundo esse autor nem todos os agentes possuem meios econômicos que permitam prolongar os estudos de sua prole

além do mínimo necessário para a reprodução da força de trabalho menos valorizada, sendo assim, aqueles que conseguem ultrapassar essa barreira são raros, trazendo um valor de raridade ao capital cultural.

3.1.2. Acolhimento na instituição

Uma das questões que apareceu durante conversas informais e figurou em uma das perguntas nas entrevistas foi o momento do acolhimento na instituição. Dos três entrevistados apenas um relatou ter tido dificuldades no momento do acolhimento na instituição, porém os percalços relatados casam em conteúdo com os relatados por uma das alunas Xakriabá. Em relação aos outros dois entrevistados, o aluno não-indígena não residente descreveu um cenário tranquilo em sua chegada, já que sua família já possuía ligações locais proporcionadas pelo vínculo com a maçonaria, isso facilitou o aluguel de uma casa e a adaptação em um primeiro momento. É possível notar uma distinção entre os alunos não-indígenas baseada em fatores de origem social, nesse caso classe. Com a mobilização de uma poderosa e densa rede sociotécnica – a maçonaria – o aluno rompe com o primeiro dilema da adaptação institucional – conseguir moradia. Já para o aluno residente que estuda Agronomia a questão do acolhimento possui alguns pontos em que pode ser melhorada, porém em sua fala não aparece uma insatisfação focada necessariamente a rede de apoio escolar montada pelo IF Goiano – Campus Urutaí, mas sim ao próprio sistema, que em suas palavras poderia ser melhorado.

Na verdade tem até a bolsa-auxílio aí né? Aqui que é destinado aos alunos residentes né. Na verdade, o que a escola fornece seria uma estrutura básica. Tem de todas as formas, vem psicossocial, médico, Acadêmico... Suporta tudo, mas a gente sabe que deixa muito a desejar. É culpa da escola partes né. Talvez em parte do próprio sistema. Então não tem como você assistir 100%... “Ah eu cheguei e aí Fulano me acolheu: moço onde é que eu ia ficar?” Como é como é que era o sistema da instituição? Porque têm estatuto aí né, dos alunos internos. Aí tá, eu já tinha conhecimento dele antes de vir morar aqui, já sabia mais ou menos como é que é, mas era na teoria né.
(Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluno Residente – Estudante de Agronomia)

No caso desse aluno vemos que o conhecimento prévio do funcionamento da instituição (estatuto publicado na internet) facilitou sua adaptação. Além disso, deve-se pontuar que sua própria história de vida o levou a essa vantagem, já que por se

tratar de aluno mais velho que já havia morado em diversos municípios e em cidades de grande porte, pode antever as necessidades e questões com as quais teria que lidar. Utilizando novamente os termos de Bourdieu (2015), esse capital cultural incorporado durante a vivência desse aluno o levou a ter uma adaptação mais suave no ambiente escolar.

O último relato aqui apresentado sobre acolhimento de alunos não-indígenas é o que possui mais percalços. Ele é referente a aluna não-indígena residente que cursa Engenharia Agrícola.

Eu fiz toda documentação e tal e aí a gente só podia entrar numa data específica. Ou seja, no dia letivo mesmo. Eu por exemplo que vim de longe não tive essa questão de planejar horário para chegar. Olha aí, do próprio ônibus para chegar aqui eu tive que ficar em Urutaí, na casa de uma estranha que me acolheu, que Deus pois na minha vida. Uma pessoa que eu não conhecia e me deixou ficar até eu poder ir. Aí como ela tinha influência com pessoal da escola que conversou: “Olha eu tô com alojado aqui que é para entrar amanhã, será que ela já pode deixar as coisas dela hoje?” E por conta dessa influência eu pude vir para casa. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Não-Indígena – Estudante de Engenharia Agrícola)

Aqui, o acionamento de redes de relações tecidas mesmo que de forma superficial foram fundamentais para que o acolhimento institucional acontecesse a contento. Sem essa “estranya” que se dispôs a ajudar a aluna não teria ingressado no alojamento estudantil em data anterior a prevista. O que vemos é que aqueles que já conseguiram estabelecer relações mesmo que mínimas com a cidade de Urutaí e seus habitantes ficam em vantagem, podendo buscar acolhida temporária até a resolução dos problemas. É a partir desse primeiro contato que as relações entre os alunos e a instituição começam a ser tecidas. No caso Xakriabá o acionamento das redes relacionais também existe, sendo que o elemento de distinção parece ser exatamente o alcance e a densidade dessas redes.

Entre alunos Xakriabá e não-indígenas é sempre a mobilização de uma rede de contatos que facilita com que consigam superar as dificuldades de deslocamento e adaptação institucional. Todavia, apesar de todos mobilizarem seus capitais culturais específicos, fica também evidente que esses capitais culturais são distintos e possuem efeitos pragmáticos em suas vidas igualmente distintos: ou seja, existe uma diferença de poder entre essas diferentes pessoas, mas o interessante é que essa diferença não se reduz a uma dicotomia entre “indígenas e não-indígenas”.

Existem desigualdades de classe e gênero entre os alunos não-indígenas que são tão ou mais significativas do que as diferenças de capital cultural existente entre indígenas e não indígenas.

3.1.3. As relações entre os alunos não-indígenas e a instituição

Neste ponto uma aluna detalhou mais seu relacionamento com a instituição durante a entrevista. Para a Aluna Residente Estudante de Engenharia Agrícola o relacionamento com a instituição se mostrou turbulento em diversos pontos, desde as condições infraestruturais dos prédios disponibilizados para a residência até questões que envolvem seus relacionamentos dentro do campus. Observemos um trecho de sua entrevista.

A aluna está descrevendo uma situação que aconteceu com um dos guardas da instituição, pois seu alojamento estava sem água. Deixa então eu tomar banho lá no vestiário da piscina (é mais perto que o outro onde ela precisava ir, era fim de semana e ela estava com medo de achar animais peçonhentos no vestiário de baixo) poderia né, a gente fazer isso... eu vou lá, abro, tomou banho e entregue a chave do senhor. Ele falou que não. Que só fazia aquilo com autorização de algum assistente de aluno no privado. Aí o pessoal da época Janaína, uma Suzane... O que aconteceu é que uma das meninas do alojamento, uma específica, era parente da Suzane, pegou o número e passou para uma outra moça que essa moça que fez a ligação. Aí essa moça meio que passou a ligação falou assim: Bruna pega e fala. Eu conversei com a Suzane, expliquei a situação, ela falou: eu vou verificar se vocês podem tomar banho. Nisso aí ela ligou para Janaína. Só que quem falou com a Janaína foi outra moça e aí deixaram né. Aí eu peguei e fui lá no guardinhas: Olha aí, eu fui com ela no telefone: a Suzane quer falar com o senhor para liberar a chave. O moço simplesmente me ignorou, virou as costas para mim... Ele fez eu esperar mais 5 minutos com telefone e tipo assim ele não me deu nenhum né: Tá bom espera. ele fez isso: Ele olhou para minha cara e virou e continuou. Depois ele pegou e ligou para ela, daí ele viu que ela tinha autorizado e deixou a gente tomar banho. A gente tomou banho e aí ficou nessa peleja da água. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Residente – Estudante de Agronomia)

A relação aqui apresentada demonstra o lugar dos alunos nesse caso. Suas palavras e seus pedidos não são levados em conta. Existe a necessidade de um mediador, nesse caso outra funcionária, que explice a necessidade e que através de sua posição possa autorizar o uso do espaço. Essas relações hierarquizadas são relatadas de forma recorrente pelos alunos, porém também é possível notar no relato

que os alunos buscam resolver os problemas acessando suas próprias redes de relações.

A questão de gênero deve ser ressaltada nesse ponto. Segundo a aluna entrevistada a vigilância institucional é muito maior sobre as moças. Existem proibições e regras envolvendo as vestimentas (como por exemplo a proibição do uso de shorts) e os relacionamentos amorosos (os alunos não podem demonstrar afeto por meio de beijos nos lábios dentro do campus). A vivência feminina no campus também se diferencia entre si, já que pelo relato de alunas residentes e não-residentes as regras envolvendo as vestimentas não se aplicam as alunas não-residentes. Todas essas diferenças demonstram que diversas categorias são mobilizadas na relação entre alunos e instituição.

3.1.4. As relações entre os alunos não-indígenas e alunos Xakriabá

As relações entre os alunos não-indígenas e os alunos Xakriabá aparecem de várias formas. Considerando especificamente as entrevistas com os alunos não-indígenas do Ensino Superior os dados coletados mostram que o estereótipo do indígena como “massa de manobra”, ou alguém que está sendo “usado” por um não-indígena mal-intencionado e mais esperto é mobilizado.

(...) eu lembro que no começo eu via muitos meninos pintados. Eles têm que estudar em alguma escola, “vai lá no norte de Minas, vai lá buscar os meninos”. Pra gente, a gente acha que isso que vai dar mais dinheiro para escola, entendeu? Meio que assim... (...) Eu sei que tem profissionais que gostam dessas pessoas, estão aqui para dar suporte, mas já tem outro lado, que tem você favorecer a parte política da escola atrás da imagem desses alunos. Por exemplo, todo evento que tem pega os meninos (para se apresentar) e tinha umas meninas também... Quando foi para inaugurar o refeitório, a matemática e o cão-guia. E aí ia ter vários políticos presentes. Falam a hora que a gente tem que levantar, a hora que a gente tem que entrar... eu acho isso errado. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluna Não-Indígena – Estudante de Engenharia Agrícola)

A aluna apresenta os alunos Xakriabá como um instrumento utilizado pela instituição para conseguir mais financiamento, os colocando em uma posição de vitimização. Nesse caso a dicente demonstra ter uma compreensão de que os alunos Xakriabá ocupam uma posição de inocência/desconhecimento do funcionamento da sociedade ocidental e foram usados em benefício da instituição.

Tal visão se aproxima daquela que justifica a necessidade de tutela dos povos indígenas, não podem decidir por si mesmos pois não conseguem distinguir o que ocorre na sociedade ocidental, há de se impedir que sejam lesados (CARNEIRO DA CUNHA, 2012,). Esse tipo de visão aparece segundo Carneiro da Cunha (2012) em um dispositivo enxertado no Código Civil de 1916 que cita a categoria de *relativamente capazes*, “que engloba os menores entre 16 e 21 anos, os pródigos e, até 1962, quando se as retirou do artigo, as mulheres casadas” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 128) e segue até a década de 1970 com o Estatuto do Índio (Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973). Poderíamos acreditar que essa visão foi modificada graças a ratificação no Brasil de convenções internacionais que dizem respeito aos direitos dos indígenas, e que levam em conta o direito à igualdade, porém ainda segundo Carneiro da Cunha (2012):

Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal e respondia a situações do tipo *apartheid*, foi largamente entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava pois em um dever de assimilação. Outras equivalências perversas se alastraram: integração e desenvolvimento passaram a sinônimos de assimilação cultural, discriminação e racismo a reconhecimento das diferenças. (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 129)

Assim, ainda segundo a autora, o chamado antirracismo liberal trabalha de modo a supor uma igualdade entre os indivíduos, mas exigindo uma assimilação geral de todos eles, então seria possível conceber a possibilidade de todos se tornarem iguais aos ocidentais, porém ignorando o etnocentrismo dessa proposição. A solução para este cenário também é apontada pela própria autora, é necessária a continuidade das diferenças culturais, ou em seus termos, dos sistemas multiétnicos, para que as sociedades tradicionais sobrevivam, já que seus membros são sujeitos ativos historicamente.

Também existe a possibilidade de uma visão que coloque os alunos Xakriabá na posição de alguém que pode “perder sua cultura”.

Olha, sinceramente, eu não tenho muito contato com eles (indígenas) [...] Eu enxergo isso como oportunidade, para isso eu enxergo no outro lado e eles de certa forma estão bem... Não só o Instituto beneficia mesmo é certa forma eles também. Nesse ano alguém vai buscar mais gente lá no norte de Minas, vai estudar aqui, tem um local específico tem pessoas aqui na região né? [...] Está sendo válido isso não é ruim eu não enxergo isso como um ponto ruim para eles porque eles estão tendo a oportunidade que talvez lá na região deles eles não teriam. [...]

] Só tem que tomar o cuidado para não perder a cultura, acho que existe uma preocupação envolvendo algumas atividades, de alguma coisa para fomentar essa necessidade disso... que eu vejo isso é uma necessidade que está neles. (Entrevista realizada em junho de 2018 com Aluno Não-Indígena – Estudante de Engenharia Agrícola)

O segundo aluno demonstra em sua fala um distanciamento em relação aos alunos Xakriabá, porém corrobora a necessidade de cuidado para que não se perca a cultura, deixando nas entrelinhas que essa é uma incumbência da instituição escolar. Novamente voltamos ao ponto que encerra o capítulo anterior, o debate sobre o conceito de cultura e a possibilidade de perdê-la ou não. Como vimos existem diferentes concepções de cultura segundo Cohn (2001), em uma delas é possível perder traços culturais, já na segunda a ‘perda cultural’ seria uma impossibilidade já que: “as sociedades indígenas atuam sempre na re-constituição de uma identidade diferenciada” (COHN, 2001, p. 37). A visão do estudante se aproxima mais da primeira concepção. Em sua fala é possível notar que para ele é necessário que alguém faça ‘algo’ para que esta cultura não se perca. Ele coloca em sua fala este papel na instituição, que segundo ele deveria fomentar alguma atividade para impedir que a cultura se ‘perca’.

Podemos dizer que esse aluno mobiliza o senso comum para entender os fenômenos de identificação ou diferenciação cultural identificando a cultura como uma substância (original ou tradicional) que pode ser perdida através do contato com o não-indígena. Carneiro da Cunha (2017) esclarece que esse uso da palavra cultura (no caso “cultura”) surgiu na Alemanha setecentista “e de início estava relacionado à noção de alguma qualidade original, um espírito ou essência que aglutinaria as pessoas em nações e separaria as nações umas das outras (CARNEIRO DA CUNHA, 2017, p. 350). Segundo Wagner (2017) este não seria um processo possível, já que a cultura não é algo estático, mas um fenômeno intersubjetivo e intergeracional baseado em um processo constante de invenção e reinvenção de práticas culturais. Com isso, a mudança cultural é algo intrínseco a sua reprodução, já que ao longo das gerações toda cultura humana precisa ser reinventada, sendo essa a própria dinâmica da reprodução cultural nos diferentes grupos humanos.

3.2. OS PROFESSORES E AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

Para iniciar este trecho creio ser necessário caracterizar minha relação com os professores do IF Goiano – Campus Urutai. Como já dito em capítulos anteriores, fui aluna da instituição em um curso de pós-graduação *lato sensu* e minha primeira relação com os docentes aqui citados aconteceu através desse contato. A relação entre professores e alunos pode ser aberta e facilitadora da aprendizagem, mas também podem ocorrer momentos com predomínio da autoridade, do poder autoritário, da posição hierárquica em relação ao saber (RONCAGLIO, 2004). Assim, como aluna, ao iniciar o trabalho de campo na instituição procurei aqueles professores com quem tinha mais afinidade. É necessário sublinhar que o instituto possui muitos docentes, e dentre eles tomei conhecimento apenas da pequena parcela que lecionava no curso que frequentava. Dos professores com quem tinha mais afinidade realizei entrevistas semiestruturadas com dois deles.

A partir dessas entrevistas ocorreu um fato interessante, um dos professores entrevistados foi convidado a participar de uma reunião que discutiria a questão dos alunos com baixo rendimento acadêmico e/ou com dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A reunião foi convocada por uma das professoras coordenadoras de um dos cursos do ensino médio técnico. A proposta seria reunir professores que estivessem interessados em trabalhar com estratégias para melhorar o rendimento acadêmico desses alunos. O professor que foi convidado me informou sobre o que ocorreria e me indicou a possibilidade de participar, entrei em contato com a idealizadora desse encontro e consegui autorização para estar com eles. Após uma semana foi convocada nova , em que também foi permitida minha participação.

Além de explicitar qual foi o meu percurso para a obtenção das informações também caracterizo aqui cada um dos professores. Há de se fazer uma diferenciação, devido ao meu contato mais prolongado com os professores entrevistados obtive informações mais detalhadas sobre suas formações e histórias de vida. Já no caso dos professores que apenas participaram das reuniões o contato foi breve, obtendo dados mais resumidos.

O primeiro professor possui formação em Ciências Sociais (Graduação e Mestrado) e atualmente cursa o doutorado na mesma área em instituição fluminense. Em sua trajetória escolar chegou a cursar Direito, porém optou por fim pelas Ciências Sociais. Sua trajetória como docente foi marcada pela atuação em instituições particulares até o trabalho atual no IF Goiano. Segundo ele, muito motivado pela

necessidade de prover sustento para a família que crescia com a chegada dos filhos. Na instituição o docente trabalha apenas com as turmas do Ensino Médio lecionando Sociologia e é um grande incentivador de atividades entre os alunos Xakriabá.

A segunda professora entrevistada possui formação inicial em Pedagogia e mestrado e doutorado na Educação. Em sua trajetória laboral já atuou na Educação Básica e no Ensino Superior em outra instituição federal. Explicitou que buscou a vaga em Urutaí para estar mais próxima de sua família e da tranquilidade de viver em uma cidade menor. Na instituição leciona nas licenciaturas do Ensino Superior. Também é uma grande incentivadora das ações fomentadas pelos alunos Xakriabá. Ela é a única professora negra com quem travei contato durante a pesquisa.

Já sobre os professores participantes das reuniões, na primeira participaram seis docentes, sendo um deles o professor de Sociologia já aqui citado. Participaram também a docente que convocou a reunião e que coordenava naquele momento o curso técnico em agropecuária, o professor coordenador do Ensino Médio, professor do curso técnico em informática, outro professor que leciona a disciplina de Sociologia e uma professora pedagoga. Especificamente sobre cada um deles, pode-se dizer que a coordenadora do curso técnico em agropecuária trabalha na instituição desde 2014 e possui formação em Agronomia (graduação, mestrado e doutorado). O professor coordenador do Ensino Médio atua na instituição desde 2010, tendo trabalhado anteriormente na rede particular em Goiânia. Ele possui graduação em Física, especialização na área da educação e mestrado em Física. O docente do curso técnico de informática atua no IF Goiano – Campus Urutaí desde 2012, possui formação em Ciência da Computação (graduação, mestrado e doutorado) e uma especialização em docência. O segundo professor de Sociologia possui formação inicial e mestrado em Engenharia Ambiental e doutorado em desenvolvimento sustentável, trabalha no IF Goiano desde 2009. E por fim a professora pedagoga possui uma especialização em psicopedagogia, trabalhando na instituição desde 2014.

Na segunda reunião participaram novamente seis professores, tendo se repetido três da primeira reunião. Os três novos docentes que participaram foram: uma professora de Língua Portuguesa que possui graduação, mestrado e doutorado na área e que leciona na instituição desde 2006; uma segunda professora de Língua Portuguesa que trabalha no instituto desde 2008 e possui mestrado e doutorado em

linguística e por fim um professor do técnico em agropecuária com formação (graduação, mestrado e doutorado) em Zootecnia.

Apresentados os interlocutores é importante frisar que todos eles ensinam em turmas que possuem a presença de alunos Xakriabá, porém, no caso específico das reuniões as discussões não giraram em torno apenas dos alunos Xakriabá, mas também de todos os outros alunos que segundo a análise desses docentes teriam alguma defasagem escolar.

3.2.1. Entrevistas com professores

As entrevistas semiestruturadas com professores foram realizadas nos meses de junho e agosto de 2018. O roteiro¹⁹ consistia em dez perguntas para os professores, sendo as quatro últimas específicas sobre os Xakriabá e sua relação com a instituição. O tema que aparece de forma mais ressaltada na fala dos professores é a relação institucional, ou a falta dela, com os alunos Xakriabá. Tomemos um trecho em que o professor de Sociologia foi inquirido sobre a existência de comunicação institucional concernente a presença Xakriabá na instituição.

Se a gente é informado da existência desses meninos? É. “Nós teremos alunos indígenas” (*fala como se estivesse sendo informado*). Normalmente, já durante o ano letivo do curso, isso não nos é informado antes. Quase sempre o professor toma conhecimento ao perceber a presença deles com seus traços identitários na sala de aula. O corpo pintado, os artesanatos típicos da Terra Indígena Xakriabá, cocares, colares, as gravatas que eles usam e etc. então a gente acaba percebendo a presença dos meninos. Então acho que para a grande maioria dos professores a percepção é visual, no contato na sala. Pra um certo número, que tem alguma proximidade com a gestão, com a gerência do ensino médio, com a coordenação, os coordenadores tendem a falar dos alunos. Mas nada além disso. Não nenhuma... Institucionalmente não há nenhuma ação de acolhimento. (Entrevista realizada em julho de 2018 com o professor de Sociologia do Ensino Médio)

O professor expressa um acontecimento interessante, apesar de não existir uma ação de acolhimento institucionalizada, que informe o professor sobre a presença dos alunos Xakriabá em sala de aula é possível percebê-los pelo que o entrevistado definiu como traços identitários. Entendo quando o professor se refere a ‘traços identitários’ pode-se ‘traduzir’ o termo como “cultura”, no uso dado por Carneiro da

¹⁹ Vide roteiro nos apêndices.

Cunha (2017). Quando os alunos Xakriabá estão utilizando as coisas que os diferenciam dos demais, segundo o entrevistado - o corpo pintado, os artesanatos típicos da Terra Indígena Xakriabá, cocares, colares, as gravatas – eles externalizam sua diferença e permitem que outros a reconheçam. Ainda segundo Carneiro da Cunha a “cultura” pode ser utilizada como recurso e arma para afirmar identidade e dignidade. É muito provavelmente este movimento, de forma consciente ou não, que realizam os alunos Xakriabá quando frequentam as aulas utilizando objetos que os distinguem dos outros.

É necessário lembrar que o uso desses objetos ou traços que distinguem também pode fazer parte de escolhas individuais. Isso fica evidente em um acontecimento que se deu meses depois dessa entrevista, quando realizava observação participante em sala de aula. Em uma das manhãs, ao explicar para uma professora o motivo de minha presença em uma das salas com um aluno Xakriabá e pedir autorização para entrar ela exclamou: - Nem sabia que tinha aluno indígena aqui! Logicamente esse desconhecimento reflete tanto a falta de informe institucional, frisado pelo professor entrevistado, quanto a ação desse aluno sobre as percepções externas sobre ele. Devido a exclamação da professora pode-se deduzir que ele ou não utilizava, ou utilizava poucos ‘traços identitários’, não sendo possível reconhecê-lo apenas visualmente – também como disse o professor entrevistado – como Xakriabá. Também podemos notar que essa invisibilização da identidade étnica do aluno Xakriabá tem relação com a mobilização de estereótipos sobre o “índio brasileiro” que para ser considerado participante de sua “cultura” deveria estar totalmente vestido com suas indumentárias e de preferência com o aspecto do índio “genuíno” ou “original”, imerso na natureza e distante da civilização.

Se não há comunicação institucional sobre a presença Xakriabá é necessário então que se mobilizem outros meios como vemos através dos dois trechos de entrevista a seguir.

(A professora está falando sobre a aluna Xakriabá que conheceu através de uma solicitação de isenção de inscrição em um evento no IF Goiano – Campus Urutaí) Eu acabei estreitando os laços com ela, né, e na conversa eu descobri que ela não tinha a bolsa permanência. Me achei na responsabilidade moral de ajudar ela a organizar essa bolsa, o que de fato aconteceu. E nesse contato com ela eu descobri que tinha outros indígenas. Que eram mais de vinte! E aí eu tentei me aproximar a eles né, primeiro informalmente, através dessa aluna, e depois formalmente através de alguns projetos que a gente

desenvolveu juntos, inclusive um projeto de pesquisa. Se não fosse esse contato inicial com essa aluna, que foi posteriormente minha aluna no curso de graduação, eu não saberia da existência desses indígenas. (Entrevista realizada em agosto de 2018 com Pedagoga que leciona no Ensino Superior)

Quando essa ação ocorre, ela ocorre por iniciativa de docentes e servidores, que se sensibilizam com a presença dos meninos. Nesse ano em particular, 2018, eu e mais quatro professores estamos desde o início do ano tentando estreitar laços, relações com esses meninos. Com encontros, com conversas, reuniões, ouvindo a demanda deles, induzindo no interior da instituição algum tipo de debate. Houveram umas três reuniões em que a especificidade da educação indígena começou a ser apresentada, começou a ser discutida, entendida. Mas começa a existir por indução desses profissionais, alguma reação. Mas ainda institucionalmente não há nada. (Entrevista realizada em julho de 2018 com o professor de Sociologia do Ensino Médio)

Lendo os relatos notamos que novamente as redes sociotécnicas são acionadas em busca da resolução das questões concernentes ao acolhimento. Nos dois trechos vemos um direcionamento da ação dos professores buscando um estreitamento de laços com os alunos Xakriabá, para apenas depois pensar em ações para fora desse núcleo que começa a ser construído. Assim, os sujeitos iniciam uma série de movimentos que os levam a associação, composição de forças, troca de energia que os compelem a compartilhar sinais, ritmos e temporalidades (SOARES DA SILVEIRA, 2012). São essas associações e compartilhamentos que permitem aos alunos Xakriabá trânsito em meio as dificuldades institucionais de acolhimento e aos professores, como diz o docente entrevistado, ‘alguma reação’ em meio ao contexto institucional, conduzindo ao início de uma discussão sobre a especificidade Xakriabá dentro do IF Goiano – Campus Urutaí.

Por fim, vamos abordar a relação entre os alunos Xakriabá e os alunos não-indígenas a partir da visão dos professores explicitada durante as entrevistas.

A gente já teve alguns trabalhos de conversa coletiva com eles e eles relataram isso pra gente, umas coisas assim que eu acho até gritantes, dos alunos pedirem para eles fazerem dança da chuva, e falar que eles ‘não é índio nada’ porque eles não tem o cabelo liso. De pedir para eles fazerem algumas coisas que são estereótipo. Que eles estão vestidos de roupa, que índio não veste roupa. Esse tipo de coisa. E os contatos com dois alunos que são mais próximos, uma que faz parte do NEABI e o menino que entrou agora no curso de Nutrição (quis dizer Tecnólogo em Alimentos), que eu também estava auxiliando ele na questão da bolsa, falam da questão mesmo de gracejo, de segregação na sala de aula das pessoas não quererem fazer os trabalhos com eles, dos professores não darem atenção para eles nas

perguntas, não considerarem alguns apontamentos deles. Então bem na vivência. (Entrevista realizada em agosto de 2018 com Pedagoga que leciona no Ensino Superior)

Isso é extremamente complexo. E é difícil explicar isso, né? Porque existem vários padrões de interação, que vão da hostilidade, da violência, do preconceito até formas de inserção, inclusão, aliança e etc. não há uma tendência só, embora a violência seja predominante. E as vezes os meninos nem percebem que tão sendo violentos com os indígenas. As vezes eles reproduzem por meio de brincadeiras, gestos, a própria organização da sala. É curioso ver que quando tem um grupo de indígenas eles sentam juntos, na mesma fileira, o resto da sala em outro espaço. Na própria organização desses meninos no alojamento, na própria insensibilidade da instituição, de entender esses saberes, tradicionais, as formas de relação que esses meninos tem, de onde vem. De tentar submetê-los, de uma forma muito automática, aos padrões de relação da nossa sociabilidade, que os outros alunos já estão mais familiarizados. (...) Além de existir regras muito rígidas com relação ao internato, esses meninos estão sempre sob vigilância, de algum tipo de ameaça de castigo. (Entrevista realizada em julho de 2018 com o professor de Sociologia do Ensino Médio)

Os dois trechos mostram relações violentas e discriminatórias entre os alunos Xakriabá e os alunos não-indígenas. Eles revelam que o que está em jogo é uma visão estereotipada e do senso-comum sobre um ‘índio’ que deve ter certas atitudes e comportamentos para condizer a essa identidade, além de se apresentar conforme a imagem genérica de índios que predomina no senso comum da sociedade brasileira. Os alunos Xakriabá desafiam essa visão dos alunos, pois usam roupas, não têm cabelos lisos e não fazem “dança da chuva” contrariando uma compreensão já construída pelos alunos não-indígenas sobre quem são os “índios”. A presença dos alunos Xakriabá aparece como um ponto que faz esses alunos não-indígenas questionarem o que é ser indígena no Brasil. É importante notar também que o segundo entrevistado fala sobre relações que possuem formas de inserção, inclusão, aliança. Mesmo sendo citadas em menor número é crucial notar que elas também existem para que se demonstre a própria heterogeneidade dentro do grupo dos alunos não-indígenas.

Por fim, o que quero observar é como os professores ressaltam a existência de práticas institucionais de discriminação, tanto entre seus colegas docentes, quanto entre os funcionários da instituição. Segundo estes relatos existe uma imbricada teia que vai do tratamento dispensado aos alunos Xakriabá por alguns docentes, as práticas de vigilância que buscam submetê-los aos nossos padrões de sociabilidade

até a indisposição institucional em buscar entender seus saberes. Vê-se que apesar de proporcionar um processo seletivo dentro das Terras Indígenas Xakriabá e Xakriabá Rancharia e de providenciar local para residência destes alunos, ainda não há de fato uma política efetiva de acolhimento e permanência desses.

3.2.2. Duas reuniões com os professores: o problema do desempenho acadêmico

Em junho de 2018 participei de duas reuniões com professores do IF Goiano – Campus Urutai. Os encontros foram de iniciativa dos próprios docentes e buscavam solucionar uma demanda apresentada por um dos professores, mas que preocupava a todos, o desempenho acadêmico dos educandos. Os mais diversos tópicos foram abordados nos dois encontros, sendo que no primeiro deles houve uma maior centralidade de temas que envolviam os alunos Xakriabá. Dentre os tópicos abordados temos: o exame de seleção, deficiências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, educação especial *versus* educação inclusiva, reformulação dos Projeto Político Pedagógico e Projeto Pedagógico de Curso e docência compartilhada. O tópico onde mais foram abordadas questões concernentes aos alunos Xakriabá foi sobre as deficiências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

É necessário pontuar que um tópico muito interessante, mesmo que brevemente, entre os professores. O primeiro deles é o embate entre língua falada e língua escrita. Como já explicitado no Capítulo 2 os Xakriabá falam uma variante do português conhecida como “português Xakriabá”. Nessa variante a oralidade é valorizada e há uma grande variedade linguística dentro do território (OLIVEIRA; BARBOSA, 2016). Segundo os professores isso gera grande contraste no que tange a questão da avaliação, já que essa é baseada na língua escrita. Apenas um professor relatou durante a reunião realizar avaliações orais, porém mesmo assim, o docente disse ter dificuldades em aferir o desempenho escolar alunos.

O caso foi ampliado para outros alunos da instituição, que segundo um dos docentes “não conseguiam formar frases completas”. Assim sendo, a solução encontrada foi convocar professoras de Língua Portuguesa para a segunda reunião para buscar discutir o assunto. Porém, o impasse continuou, pois segundo essas discentes havia uma barreira: nenhuma delas conhecia suficientemente bem a cultura

Xakriabá. A solução proposta foi uma aproximação entre as professoras e os alunos indígenas para trabalhar em conjunto a situação.

Na visão dos docentes a “falta” de língua escrita foi avaliada como uma dificuldade quase intransponível. Nesse ponto eles concordam com Lahire (1995), que nos diz que “a escola é um universo de cultura escrita” (LAHIRE, 1995, p. 20). Essa “falta” levaria os alunos a terem um menor rendimento acadêmico e a não conseguirem acompanhar os conteúdos propostos pela escola. Oliveira e Barbosa (2016) relatam que a dificuldade na leitura e escrita já existe dentro das escolas nas aldeias Xakriabá, pois há uma prevalência da língua falada sobre a língua escrita, além das variações já citadas. Conclui-se que a “falta” da língua escrita continuará sendo uma questão entre os alunos Xakriabá enquanto não houver uma política institucional que revise as formas de avaliação e seleção de alunos e que verdadeiramente prese pela interculturalidade dentro do instituto.

CAPÍTULO 4

ENTRE A ALDEIA E O INSTITUTO FEDERAL

No capítulo anterior vimos que existe uma rede de relações construída entre os alunos Xakriabá, alunos não indígenas, agentes institucionais e os diferentes espaços institucionais. Neste capítulo, busca-se mostrar mais profundamente que a rede de relações já previamente estabelecida nas aldeias onde esses alunos residem continua os influenciando e motivando na própria continuidade do processo de escolarização no Instituto Federal.

Para tanto, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, abordamos o retorno para as aldeias nas férias, as dificuldades existentes até a chegada ao local, a acolhida familiar e o retorno às vivências locais. Na segunda parte, aborda-se a visão dos pais sobre seus filhos que saem de casa para concluir os estudos, as articulações e mobilizações necessárias para esse processo. Nesse sentido também se busca abordar a relação entre escolarização familiar e a escolha de estudar. E por fim, na terceira e última parte, abordamos quais são as perspectivas almejadas por esse grupo por e para esses alunos após a formatura.

4.1. A VOLTA PARA A ALDEIA: O CAMINHO E AS DIFICULDADES

Em dezembro de 2018, realizei a última parte de meu trabalho de campo nas Terras Indígenas Xakriabá e Xakriabá Rancharia. O processo de chegada a aldeia envolveu negociações com vários interlocutores, sendo o primeiro deles uma das alunas do campus de Urutaí com quem estabeleci maior vínculo ao longo do trabalho de campo. Ela ofereceu a oportunidade de visitar o local ficando hospedada em sua residência. Outro aluno do campus também ofereceu sua residência em outra aldeia, sendo assim os locais de hospedagem já estavam decididos, porém ainda era necessário conseguir autorização das lideranças locais para a viagem.

O contato do Cacique Agenor, liderança na Terra Indígena Xakriabá Rancharia, foi repassado pelos alunos, porém a efetivação da conversa foi complicada devido à intermitência do sinal telefônico na aldeia. Nós conversamos por telefone e minha visita foi autorizada mediante a realização de uma reunião com outras lideranças locais quando chegassem ao local. Também foi realizado contato com o

Cacique Domingos Nunes, cacique geral das aldeias Xakriabá e morador da Terra Indígena, aldeia Brejo do Mata Fome. Esse contato foi facilitado, pois o aluno que disponibilizou sua casa é sobrinho da liderança. Mesmo com as dificuldades telefônicas e tendo como intermediários os filhos do cacique, através do aplicativo WhatsApp a comunicação ocorreu de forma mais fluida.

Isso posto foi necessário conseguir o meio de chegar até a aldeia. Fiz o deslocamento da mesma forma que os alunos fazem em suas férias do meio do ano - de ônibus. São necessárias diversas linhas de ônibus para que os alunos Xakriabá voltem a suas casas. A primeira é entre a cidade de Urutaí - GO e a de Pires do Rio - GO, os municípios são próximos e a viagem é curta, durando cerca de 30 minutos. O segundo trecho é feito entre Pires do Rio e Cristalina – GO, trata-se do trecho é mais longo (134 quilômetros) e leva cerca de duas horas para ser percorrido.

A longa espera em Pires do Rio faz com que muitas vezes os alunos sejam obrigados a passar o período da madrugada no município de Cristalina. Em conversa informal com aluna Xakriabá, ela identificou as dificuldades desse trajeto, sendo uma delas essa necessidade de espera até o próximo ônibus chegar. Segundo o relato, a rodoviária de Cristalina tem seus portões fechados durante o período de espera no local. Para isso é necessário que todos os passageiros se arrisquem nas imediações do prédio. A rodoviária só reabre pela manhã. Esse é um dos motivos que leva os alunos a buscarem viajar em grupo, ou quando isso não é possível, ao menos em duplas. A permanência em um espaço urbano desconhecido, perpassado pela presença constante do branco, percebida como um risco baseado em uma ameaça em potencial. Essa percepção surge em relação com uma memória coletiva do grupo étnico, composta também pelo relato de violências e conflitos ocorridos ao longo da longa história de contato com diferentes representantes da sociedade nacional brasileira.

Pelo menos para os alunos com quem convivi, o medo é parte integrante dessa viagem, principalmente quando estão na rodoviária de Cristalina – GO. Existe um grande sentimento de insegurança quanto a esse momento da viagem. O perigo é visto por Mary Douglas, em seu livro “Pureza e Perigo” (1966) como associado a desordem. A autora trata especificamente das formas de contágio por agentes mágicos externos que podem afetar os seres. É possível associar essa visão ao que ocorre com os alunos Xakriabá nesse trecho da viagem, não houve necessariamente

nenhuma descrição sobre questões espirituais, porém a ideia de perigo estava presente nos relatos. A rodoviária de Cristalina é completamente cercada por grades, então quando os presentes naquele ambiente são forçados a sair desse enclave de proteção se sentem expostos ao contato com os outros perigos que estão de fora.

Existem duas linhas de ônibus para a região da Terra Indígena Xakriabá e Xakriabá Rancharia, uma que passa pela cidade de Montes Claros – MG, com o trecho todo asfaltado; e outra que passa pela cidade de Chapada Gaúcha – MG, com trecho de estrada de terra. Os alunos preferem a primeira opção apesar da distância maior (cerca de 750 quilômetros contra cerca de 650 quilômetros no caminho com a estrada de terra), pois se chega mais rapidamente ao destino. Apesar disso, muitos deles vivem a experiência de ir pelo caminho com a estrada de terra ao menos uma vez por não saberem a diferença entre as rotas. Devo dizer que o mesmo ocorreu comigo e fiz a viagem na segunda rota sem saber que havia diferença entre os dois trajetos.

Existem dois pontos de desembarque possíveis aos alunos Xakriabá. Para aqueles que moram em aldeias da Terra Indígena Xakriabá Rancharia existe a praça central de Rancharia e para aqueles que vivem nas aldeias da Terra Indígena Xakriabá, a cidade de São João das Missões - MG. No primeiro caso, quando a casa do aluno fica nas imediações do ponto de parada, é possível ir a pé, se não é necessário que algum familiar ou amigo o leve até sua casa. No segundo caso é estritamente necessário que haja alguém responsável pelo trajeto até as residências, pois a distância impossibilita qualquer caminhada até as casas nas aldeias.

Foram relatados outros problemas durante a viagem como a falta de dinheiro para a alimentação durante todo o percurso e situações vexatórias e discriminatórias principalmente na tentativa do uso do benefício que permite aos jovens de 15 a 29, com renda de até dois salários mínimos, viajarem de graça de ônibus em rotas interestaduais. O direito, previsto pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, Decreto nº 8.537/2015), e foi regulamentado em 2016 pela ANTT. Visando atenuar esses problemas, atualmente, a Prefeitura de São João das Missões – MG, que atualmente possui um prefeito indígena cujos filhos estudaram no IF Goiano – Campus Urutaí, disponibiliza no início e no fim do ano um ônibus para que o trajeto seja realizado até as aldeias.

Os inúmeros percalços e as dificuldades enfrentadas pelos alunos Xakriabá não apenas em seu deslocamento, mas também em seu dia a dia convivendo fora de suas aldeias também são relatadas por alunos das mais diversas etnias indígenas no Brasil.

Nunca imaginei que um dia poderia conhecer uma boa parte do mundo branco. Meu principal sonho era aprender coisas dos brancos na escola e um dia poder ter algumas coisas simples, como pão, biscoito, roupa, relógio e ser professor da minha comunidade. No entanto, a vida na escola-internato possibilitou conhecer e experimentar o lado cruel da vida no mundo branco: a disputa, a concorrência, a injustiça, a desigualdade, a violência, a falta de solidariedade, a falta de hospitalidade, o individualismo e o egoísmo. (...) Posso dizer que os anos de internato foram marcantes na minha vida e com certeza foram decisivos para a minha vida de militância política, acadêmica e profissional. O afastamento dos pais foi uma experiência de muita dor e sofrimento. (LUCIANO, 2011, p. 17 – 18)

A própria etnografia que trata sobre os Xakriabá cita relações homônimas principalmente no que tange a educação. O trabalho de Gomes (2006) é estratégico nesse sentido, ele nos mostra que esta avidez por aprender sobre o mundo dos brancos também é compartilhada pelos Xakriabá. Desse modo, eles buscaram não apenas aprender sobre esse mundo, mas também encontraram formas de levar esse conhecimento para suas aldeias através da escola. Dentre estas formas podemos incluir modificações no sistema de ensino dos brancos, como a retenção de alunos que poderiam passar para outra série para que pudessem ajudar no repasse do conhecimento em sala. Essas estratégias demonstram o controle exercido pelos Xakriabá no contato com o outro.

Também a experiência de afastamento é emblemática. A descrição de Luciano guarda semelhanças com os dados colhidos durante o trabalho de campo. Dentre os relatos dos alunos Xakriabá, chama atenção a fala de uma aluna em específico que me relatou sobre a vontade de deixar o curso devido a depressão que se instaurou após o distanciamento da família. As estratégias adotadas pela aluna incluíram acessar sua rede de apoio, tanto na aldeia – conversando por telefone com o irmão mais velho que lhe incentivou a fazer o curso -, quanto na instituição – procurou uma professora que tinha mais proximidade e que poderia lhe indicar tratamento psicológico. Foi o acesso a essas redes que lhe permitiu permanência no curso.

A minha viagem se deu no período noturno. Diferentemente dos alunos Xakriabás, por já estar no Distrito Federal, meu ponto de partida foi a cidade de Brasília – DF. Também houve diferença no meu ponto de desembarque, que foi a cidade de Itacarambi – MG. Isso se deu, pois, para evitar que me perdesse combinei com a aluna que iria me receber nesse local. Para os moradores das aldeias da Terra Indígena Xakriabá Rancharia esse é um deslocamento mais cômodo. Da rodoviária – de onde se vê o rio São Francisco – até o centro de Itacarambi há uma curta distância que eu, minha amiga e sua irmã percorremos a pé.

A breve visita a Itacarambi foi um ganho inesperado, pois cheguei em um dia de pagamento de benefícios sociais. Muitos indígenas Xakriabá estavam nas ruas fazendo compras ou utilizando o banco para sacar seus rendimentos. Minha anfitriã comentou que a cidade é “anti-indígena” e em outra oportunidade me foi possível colher um relato que exemplifica essa visão. Eu e minha anfitriã fomos ao banco e logo depois deixamos a cidade no meio de transporte mais comum para aqueles que não possuem veículo próprio e moram nas aldeias, a lotação de taxi. O taxista cobra passagens individuais a cada passageiro e os deixa no destino desejado.

Em outro momento que estive na cidade de Itacarambi encontrei em um supermercado local um senhor de idade avançada sentado à porta. Como não havia outro lugar para ficar, eu e a amiga que me recebeu na aldeia nos sentamos próximas a esse senhor. Iniciamos uma conversa e ele explicou que era de uma família tradicional na região. Perguntou onde eu estava hospedada e expliquei que estava na aldeia, nesse momento ele se mostrou preocupado em explicar qual era a realidade dos indígenas e chegou a dizer que “se criou no meio dos índios”, mas que não “pegou o costume deles, porque eles são muito violentos” (trechos do caderno de campo). Ele também chegou a demarcar que a aldeia “é um lugar muito perigoso”. Esse senhor não teve o mínimo de pudor em se posicionar de tal modo mesmo estando ao lado de uma indígena Xakriabá. O episódio se torna elucidativo do preconceito existente no local. Além disso, ele apresenta uma visão específica sobre os indígenas que os aproxima da animalidade como já citado anteriormente (CARNEIRO DA CUNHA, 2012). O contato se dá perpassado pela mobilização de estereótipos construídos historicamente por ambas as partes, onde o “Outro”, aquele que representa a alteridade radical para o grupo étnico ao qual o indivíduo pertence, sintetiza em si a

figura emblemática de uma diferença radical e, em grande medida, perigosa. A relação de contato é percebida como perpassada por conflitos reais ou hipotéticos.

Ao chegar na Terra Indígena Xakriabá Rancharia foi possível notar sua peculiaridade. O território indígena é margeado pela estrada BR – 135. Para quem chega de Itacarambi e vai em direção a São João das Missões do lado direito existe um povoado ocupado por população não indígena e do lado esquerdo estão as casas da Aldeia Tenda, a primeira aldeia visitada. A grande proximidade gera diversos contatos, desde os mais superficiais até a realização de casamentos interétnicos. Outra questão apresentada também durante esse trabalho foi a relação com a escola. Antes da demarcação das terras, em 2003, muitos indígenas Xakriabá estudaram na Escola Estadual Eliazar José Rodrigues, situada no lado não indígena. Toda a região é conhecida como Rancharia.



Moradias no lado indígena de Rancharia – Acervo pessoal



Moradias do lado não-indígena de Rancharia – Acervo Pessoal

Atualmente, no lado indígena na Aldeia Tenda existem duas escolas: o Centro Educacional Municipal Caminho Suave e a Escola Estadual Indígena Kuhinän Xakriabá. Em frente à última escola há uma unidade de saúde e a associação indígena local.



Fachada lateral do Centro Educacional Municipal Caminho Suave na BR - 153 –
Acervo pessoal



Escola Estadual Indígena Kuhinän Xakriabá – Acervo pessoal



Unidade de Saúde – Acervo Pessoal



Casa de Farinha da Associação Indígena da Aldeia Tenda – Acervo Pessoal



Rua que dá acesso à Escola Estadual Indígena Kuhinän Xakriabá e ao resto da
Aldeia Tenda – Acervo Pessoal

Ao seguir o caminho apresentado na foto acima, a rua deixa de ter calçamento e encontramos mais moradias. Todas as casas Xakriabá a que tive acesso são de alvenaria, as diferenças entre elas são marcadas pelos acabamentos, por exemplo: possuir ou não forro, possuir piso de cerâmica ou de cimento queimado. As diferenças vêm de dois fatores: o primeiro é o tempo de construção das casas, quanto mais antigas menos acabamentos possuem; e o segundo é uma questão de rendimentos,

funcionários dos órgãos públicos como professores e trabalhadores da saúde possuem casas com mais acabamentos, bem como aqueles com empregos fixos.

Nas três residências visitadas foi possível observar também dois fatores, a acolhida calorosa, não só a mim, mas principalmente aos filhos que haviam retornado a poucos dias do IF Goiano – Campus Urutaí e a rede familiar que permite a escolarização desses alunos. É o que veremos a seguir.

4.2. EM CASA: RELAÇÕES FAMILIARES E ESCOLARIZAÇÃO

A maioria dos alunos Xakriabá que estudam no IF Goiano, no Campus Urutaí, estão passando por sua primeira experiência morando sozinhos e fora de seu território. As relações deles com familiares e outros membros das aldeias são essenciais para as percepções de mundo e para a decisão de ir estudar em Goiás. A partir da vivência e das entrevistas realizadas com os familiares de três desses alunos, busca-se apresentar a rede de relações tecidas em torno dos alunos xakriabás, suas coincidências e distanciamentos. A primeira interlocutora cursa o ensino superior e foi minha anfitriã na Aldeia Tenda – Terra Indígena XaKriabá Rancharia. Ela obteve experiência fora da aldeia anteriormente, ligada à busca de trabalho na cidade de São Paulo. Ela conta que não se adaptou a vida na grande cidade devido ao distanciamento da família e da tranquilidade da vivência nas terras Xakriabá. A interlocutora atribui isso à proximidade com a natureza e destaca que sua decisão de estar atualmente no IF Goiano – Campus Urutaí tem relação com a ruralidade do local. Ao voltar de São Paulo, ela atuou como professora na aldeia e foi assim, com os avisos distribuídos pelas escolas que soube da possibilidade de estudar em Urutaí.

A segunda interlocutora cursa o Técnico em Agropecuária, ela é prima da primeira interlocutora pela parte materna. A decisão de estudar em Urutaí esteve intimamente ligada ao incentivo proporcionado pela primeira interlocutora e seu irmão. Os primos se uniram financeiramente e estrategicamente para que a viagem e a estadia em Goiás fossem possíveis. Para o ensino superior ela demonstra o desejo de deixar a área agrícola e partir para a área da saúde cursando Fisioterapia. Esse caso específico, aponta para a existência de uma forte rede de apoio – formada, em grande medida, por relações de parentesco e compadrio – que mobiliza os recursos

necessários para o deslocamento do estudante xaKriabá e sua permanência na cidade.

O terceiro e último interlocutor era concluinte do curso Técnico em Biotecnologia. Ele e sua família foram meus anfitriões na Aldeia Brejo do Mata Fome, localizada na Terra Indígena Xakriabá. Seu pai é o atual prefeito da cidade de São João das Missões (MG) e o avô participou ativamente da luta pela demarcação da terra indígena, sendo assassinado em uma chacina. O aluno demonstra grande conhecimento das lutas indígenas, tanto as de seu povo como da articulação nacional, sendo esse preparo advindo do convívio familiar. Enquanto estudava no instituto era uma referência para os outros alunos e os representava em diversos momentos. Nota-se que o papel de liderança indígena exercida pelo pai tem influência na atuação do jovem, que busca, desde já, assumir o papel de representante ou liderança juvenil, tanto na aldeia, como também no Instituto. É notável que o jovem aluno possuí um importante capital cultural herdado da família paterna – seu avô – esse capital, apesar de não ser acadêmico ou depender de certificados ou diplomas – funciona como um importante elemento de diferenciação social dentro e fora da aldeia Xakriabá.

O primeiro ponto que é interessante notar diz respeito às relações entre a escolarização familiar e a própria trajetória escolar desses. Todas as famílias contatadas possuem parentes com formação no Ensino Superior. Por exemplo, minha primeira interlocutora possui duas irmãs e dois irmãos, seus dois irmãos possuem formação superior e são professores na aldeia. Consequentemente, uma outra aluna Xakriabá tem os primos com formação superior, além da irmã que também tem investido na trajetória escolar e faz curso técnico no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais na cidade de Januária (MG). Já outro interlocutor é filho de professores, sendo que o irmão chegou a iniciar o curso de Direito na Universidade Federal de Goiás em Jataí (GO). Hoje o pai segue carreira na política local e a mãe continua lecionando na aldeia onde residem.

Aqui vemos que as famílias desses alunos indígenas além de transmitir um capital cultural no estado incorporado (BOURDIEU, 2015), também o possuem em um estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares. Nesse caso, esses títulos e certificados passam por um processo de agenciamento realizado pelos Xakriabá, transformando-se em um elemento de distinção social na aldeia e fora

dela, funcionando como poderoso capital cultural que pode ser – e no caso das famílias entrevistas foi – convertido em capital econômico.

Essas ligações familiares prévias com o sistema escolar demonstram que esses alunos têm uma vantagem frente a outros, além de a forma escolar não lhes ser desconhecida, pois frequentaram escolas nas aldeias, eles possuem o que eu chamo de informantes de dentro do sistema, além de possuírem maior afinidade com a cultura letrada, que predomina no ambiente escolar. Esses informantes além de já estarem escolarizados e entenderem o funcionamento da instituição também são professores. Além disso, tal proximidade com professores os leva a ter uma maior familiaridade com atividades que estão presentes no dia a dia das instituições de ensino, como a redação de trabalhos, realização de provas e atividades avaliativas, além de estarem mais habituados à temporalidade institucional, com seus períodos, cronogramas e prazos de execução de atividades pedagógicas.

É essa geração que buscou primeiro essas técnicas de manejo do mundo, como nos diz Luciano (2011) e as trouxe para sua vivência diária. O resultado foi perceptível, nas entrevistas quando indagados sobre a importância dos estudos todos os pais afirmaram que ter uma formação escolar se torna um diferencial nas relações sociais e econômicas dentro do território. Entender o mundo dos brancos possibilita novas relações dentro das aldeias. A mãe de uma das alunas sintetiza esta ideia:

(...) é complicado né? Porque a gente sente muita falta e tudo mais... É importante porque o papel das pessoas que estudam na aldeia é diferente das que não estudam. Digo o seguinte: pessoa que estuda tem é melhores oportunidades dentro da Aldeia, dentro da terra indígena, do que aquela que não estuda. (Entrevista realizada em 15/12/2018 – Aldeia Tenda)

Essas oportunidades são buscadas e alcançadas de diversas formas. No caso destas duas famílias as mudanças vieram a partir de uma rede familiar de professores. Os salários estáveis e a valorização da educação levam estas pessoas a se mobilizarem de diversas formas para que os mais novos estudem. Novamente a entrevista com a mãe de uma das interlocutoras nos mostra isso sobre a ajuda financeira para os deslocamentos entre Minas Gerais e Goiás realizados pelos alunos.

Tem uma pessoa que sempre me ajuda né, quando eu preciso. É uma pessoa que eu falo, que sempre que eu preciso nunca me negou né. O irmão dela (prima que também estuda em Urutaí) também né, ele também que ajudou muito. (Entrevista realizada em 15/12/2018 – Aldeia Tenda)

Também existem outras redes que influenciam, como os amigos que estudam ou já estudaram no Instituto. No caso de um dos alunos, seu irmão mais velho já estudava em Urutaí com outros rapazes Xakriabá. Essa rede de apoio local se mostra fundamental para a decisão de também ir estudar no local como aparece na entrevista com a mãe desse mesmo aluno.

(...) e teve os outros também que passou pelo processo né, de fazer a prova... Mas aí conversando com os colegas eu acho que foi despertando ainda mais nele a vontade de ir. Chegou conversou comigo... Você quer apoiar, mas assim, você também fica preocupada. Eu mesmo assim, para falar, para ser sincera no primeiro momento, assim... Se dependesse da minha decisão era não. Assim... Que eu achei muito novo para ir em um lugar que a gente não conhecia. (Entrevista realizada em 16/12/2018 – Aldeia Brejo do Mata Fome)

A história de vida da primeira interlocutora sintetiza muito bem o acionamento de todos esses pontos nas redes de relacionamento que permitem os deslocamentos espaciais e os acessos a oportunidades educacionais. A aluna Xakriabá já concluiu um curso de técnica de enfermagem, passou um tempo morando na cidade de São Paulo com uma prima em busca de melhores condições de vida e trabalho, sua incursão não obteve sucesso. A partir daí ela decidiu voltar a aldeia e mesmo sem ter o curso superior concluído lecionou a disciplina de Química em uma escola de sua própria aldeia. Após algum tempo e ainda com o desejo de estudar, ela descobre o processo seletivo em Urutaí (GO). Com a ajuda do irmão – o mesmo que contribui com a escolarização de sua prima – conseguiu cursar em um primeiro momento o Técnico em Agropecuária e agora cursa o ensino superior em Química.

Tendo como referência esses casos relatados aqui, concluímos que essa rede é de natureza rizomática, pegando emprestado do termo de Deleuze e Guatarri (1995). Como os rizomas, a rede de apoio dos (as) alunos (as) Xakriabá não é hierárquica, pois não existe necessariamente uma ordem correta para se escolarizar: não se trata de um projeto coletivo simplesmente transferido geneologicamente das gerações anteriores para as gerações atuais. Também não existem eixos centrais ou centralizadores, com predominância de um espaço aberto e não estriado. As associações que constituem essas redes de mobilização de recursos também incluem a colaboração existentes entre pessoas da mesma geração, por meio da mobilização de relações de amizade. Diversos caminhos podem ser tomados, todos resultando em projetos de escolarização não individuais e com grande influência e cooperação das famílias e pares mais próximos.

Esses caminhos se assemelham aos platôs: “Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 32). Muitas conexões entre diversos espaços (aldeia – escola – cidade – fazenda), entre familiares e entre concepções sobre quais são as melhores posições a serem ocupadas na aldeia e qual proximidade e/ou distância elas devem ter do mundo dos brancos são acionadas na decisão de ir estudar no IF Goiano – Campus Urutaí. O instituto se torna assim um dos pontos nodais dessa rede-rizoma.

As próprias concepções de educação dos Xakriabá são muito importantes durante todo esse processo. Em Gomes (2006), vemos o relato da prática dos “encostados”.

O primeiro exemplo refere-se à presença em classe dos assim chamados “encostados”, ou seja, das crianças em idade inferior à idade de cursar o ensino fundamental, e que, apesar de oficialmente não estarem inscritas, passam a frequentar as salas de aula em companhia de seus irmãos e/ou primos maiores. A presença dos “encostados” permite que se recrie, no interior das classes escolares, situações semelhantes àquelas existentes no contexto de vida cotidiana das crianças, quando essas podem participar das diferentes atividades desenvolvidas na comunidade. Em tais situações, as elas observam e interagem com as atividades dos adultos e das crianças maiores, sem que seja delas esperado uma participação plena, no sentido de contribuir efetivamente para a tarefa que está sendo realizada. Tal modelo foi verificado em outros grupos (COHN, 2001; PEREIRA, 1999), e é descrito como um contexto de aprendizagem no qual não existe uma separação entre “o fazer e o aprender”, ou seja, no qual as situações de aprendizagem são as atividades desenvolvidas na vida cotidiana, não existindo uma configuração específica para o momento do ensinar-aprender. É a própria criança que se envolve nas atividades rotineiras e busca as formas de interagir e participar que lhe parecem mais atender ao seu interesse, sendo que essa participação é acolhida pelos adultos, sem que esses, por sua vez, interrompam a atividade que estão desenvolvendo. (GOMES, 2006, p. 324)

De certo modo, dentro das relações estabelecidas entre a família e o aluno e entre os alunos dentro do IF Goiano – Campus Urutaí, há certo “encostamento”. Nesse caso não é possível realizar as aulas em conjunto na mesma sala, pois o IF Goiano –

Campus Urutaí está adequado aos moldes da escolarização ocidentalizada, porém os alunos cooperam entre si no que podem: ajudam-se nos trabalhos, discutem sobre as disciplinas mais difíceis, recepcionam os colegas (que muitas vezes são familiares) que chegam ao campus. Toda uma ética da cooperação existe entre eles para possibilitar a participação e ação neste novo lugar. Alguns cooperadores não-índios também são agenciados nesse processo e eu mesma passei por situações em que o meu conhecimento prévio do funcionamento e das pessoas que trabalham na instituição foram utilizados de modo a cooperar com as vivencias diárias dos alunos.

Nas redes que são acionadas diariamente é possível notar a participação maior de dois professores do instituto em Urutaí. Um dos professores está lotado no Ensino Médio e a outra no Ensino Superior, nas licenciaturas. Eles também fazem parte, sempre que possível, dessa ética da cooperação, buscando desfazer os entraves burocráticos impostos diariamente. A mobilização desses professores e de outros gerou dois encontros no mês de junho de 2018 (dias 11 e 18). Obteve autorização para participar das duas reuniões, o tema principal era a dificuldade dos alunos em português e Matemática. As reuniões foram abrangentes, não citavam apenas os alunos indígenas, porém eles logo se tornaram o foco, pois muitos deles figuravam entre os que precisavam de ajuda nessas disciplinas. A argumentação sobre a necessidade de avaliações diferenciadas foi posta, porém a ação não foi implantada, a não ser por um docente que já as realizava.

Essa preocupação com o acolhimento e as dificuldades não aparece apenas para os professores, mas também nas famílias. A questão da preocupação dos pais com esses alunos e o desconhecimento do lugar onde eles estão vivendo também estão evidenciados nas entrevistas, como no caso da mãe de minha interlocutora.

A gente achou difícil né. Porque... Por causa que ela nunca tinha saído assim para fora para longe para estudar né... E já ficou imaginando como é que ia ser por lá, ia ser recebida bem né? Preocupação por causa que a gente não tinha como ajudar. Que não tinha condições de estar ajudando... Vai ficar imaginando... Porque né, quem sabe? E até hoje preocupa né, vai saber né, que como é que tá. Não tem contato assim, então de quanto em quanto a gente fica preocupada com ela. (Entrevista realizada em 18/10/2018 – Aldeia Tenda)

A mãe de uma aluna Xakriabá fala sobre a distância física.

Isso um pouco difícil. Quase um dia sem falar... Falta o sinal do celular. E aí você tem que ter crédito aqui e ela lá. A gente sente muita saudade... Chora de Saudade dessa maluquinha (neste ponto ela

tinha lágrimas nos olhos). (Entrevista realizada em 15/12/2018 – Aldeia Tenda).

Essa distância e a saudade gera uma recepção calorosa. Uma das principais preocupações externadas é com a alimentação. Segundo o relato dos pais, os filhos voltam mais magros após o período escolar. Tanto a minha primeira interlocutora quanto outro aluno Xakriabá relataram sentir falta da alimentação da aldeia devido as diferenças no tempero e execução dos pratos no IF Goiano – Campus Urutaí. No retorno para casa o modo de vida Xakriabá – a alimentação, as festas, as danças, a reza do terço nas igrejas são revividas e rememoradas pelos alunos.

Eu percebo que esses valores e a relação com os outros familiares, com a cultura né, com as festas que tem... Assim, acaba que eles estão lá durante muito tempo que está acontecendo coisas aqui né? Mas a relação deles com a cultura Xakriabá, essa também não houve mudança. Fica bem assim, mais voltada para essa para essa relação quando tá acontecendo aqui. Fica naquele sentimento e quando chega né, que tem os movimentos e eles juntos participando. É o preço... De certa forma é também é bom para escola lá né? Reproduzir conhecimento... Para nossos filhos também é resultado da prática da Cultura. (Entrevista realizada em 16/12/2018 – Aldeia Brejo do Mata Fome)

A percepção tanto dos pais como dos alunos é que é importante estar fora da aldeia não apenas para aprender a manejar o mundo dos brancos, mas também para ensinar quem são os Xakriabá e mostrar sua cultura. Por enquanto isso tem ocorrido nas instâncias mais gerais através de apresentações de dança dos alunos Xakriabá em eventos na escola. Os mais velhos instruem os mais novos pelo aplicativo WhatsApp sobre como e o que dançar. Lembram que existem passos proibidos que só podem ser executados na Toré²⁰.

Segundo os relatos dos alunos Xakriabá e de alunos não-indígenas, os gracejos e situações discriminatórias têm relação com as apresentações, pois assim se torna mais fácil identificar quem são os alunos indígenas. Principalmente as alunas mulheres em conversa durante o almoço no mês de junho de 2018 relataram seu desconforto, pois as roupas tradicionais mostram o corpo, o que motiva investidas indesejadas por parte dos rapazes no Campus. Em uma ação inovadora, durante a Semana de Ciência e Tecnologia, na primeira semana de novembro de 2018, os alunos Xakriabá do Ensino Médio realizaram um trabalho apresentando a Terra

²⁰ Para saber mais sobre a Toré e outros aspectos religiosos dos Xakriabá indico: HORACIO, H. H. Aspectos da religiosidade do povo indígena Xakriabá. Revista Mundaú. n. 4 (2018), p. 30 – 51.

Indígena Xakriabá em seus mais variados aspectos. A exposição que ocorreu em uma sala de aula e teve até a apresentação de um documentário (*Damrõze Akwe - Amor e resistência*), sobre o casamento Xakriabá e contou com a participação de mais de 100 pessoas.

A Semana de Ciência e Tecnologia foi mais uma forma de performar sua “cultura”, no sentido dado por Manuela Carneiro da Cunha (2017), porém nesse caso houve um diferencial. As temáticas escolhidas e as formas de apresentar a “cultura” Xakriabá foram escolhidas pelos próprios alunos, que tiveram liberdade para escolher suas fontes de pesquisa, quais histórias contar, quais objetos apresentar. Assim, os próprios escolheram como contar o que é ser Xakriabá, sendo esse um momento que foi valorizado positivamente por eles.



Alunos Xakriabá apresentando o artesanato e a religiosidade de seu povo na Semana de Ciência e Tecnologia de 2018 – Acervo pessoal



Visitantes assistindo o documentário Damrõze Akwe - Amor e resistência –
Acervo Pessoal

O saldo dessa experiência se mostrou positivo para os alunos Xakriabá, os visitantes e os professores. Pode-se dizer que momentos como esse, no qual ocorre uma apresentação formal, performando a “cultura” Xakriabá podem ser compreendidos como espaços onde as diferenças étnicas são agenciadas em público, demarcado fronteiras étnicas no cotidiano da instituição escolar.

Isso nos lembra o trabalho de Roy Wagner em *A Invenção da Cultura* (2017). O autor nos mostra como o conceito de cultura é uma invenção, sua argumentação é que a cultura foi “inventada” pelos antropólogos.

De fato, poderíamos dizer que um antropólogo “inventa” a cultura que ele acredita estar estudando, que a relação - por consistir em seus próprios atos e experiências - é mais “real” do que as coisas que ela “relaciona”. No entanto, essa explicação somente se justifica se compreendemos a invenção como um processo que ocorre de forma objetiva, por meio de observação e aprendizado, e não como uma espécie de livre fantasia. Ao experientiar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade. A cultura estudada se torna “visível” e subsequentemente “plausível” para ele; de início ele a apreende como

uma entidade distinta, uma maneira de fazer as coisas, e depois como uma maneira segundo a qual ele poderia fazer as coisas. Desse modo, ele pela primeira vez comprehende, na intimidade de seus próprios erros e êxitos, o que os antropólogos querem dizer quando usam a palavra "cultura". Antes disso, poder-se-ia dizer, ele não tinha nenhuma cultura, já que a cultura em que crescemos nunca é realmente "visível" - é tomada como dada, de sorte que suas pressuposições são percebidas como autoevidentes. É apenas mediante uma "invenção" dessa ordem que o sentido abstrato de cultura (e de muitos outros conceitos) pode ser apreendido, e é apenas por meio do contraste experienciado que sua própria cultura se torna "visível". No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura. (WAGNER, 2017, p. 28-29)

Ao que parece, os Xakriabá também têm inventado sua própria cultura e muito dessa invenção perpassa a sua relação com a escola (PEREIRA, 2013), o que revela a possibilidade (e potencialidade) de uma antropologia reversa dos Xakriabás²¹, ou seja, em uma reflexão antropológica desses sobre os brancos e suas formas de representação da alteridade. Segundo a autora, a escola para os Xakriabá tem sido: "um lugar de fazer circular a sua cultura e a "cultura". E, dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade Xakriabá e, a partir de tal categoria, pleitear direitos" (p. 6). Vemos aqui o uso dos termos de Manuela Carneiro da Cunha, o que demonstra que para Pereira, a escola não tem sido, no caso Xakriabá, apenas local da "cultura", mas tem servido também a uma reedição da própria cultura desse povo em seus próprios termos.

A tese de Veronica Mendes Pereira (2013), intitulada, "A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá", aborda a existência e atuação dos chamados professores de cultura. Esses ensinam mais, ou vão além das barreiras estabelecidas pela escola.

A partir de conversas, observações e entrevistas com os mais velhos e os jovens professores de cultura, constatamos que, apesar do professor de cultura ser um produto da escola, afinal esse foi um cargo instituído por ela, esse professor ensina coisas que precedem ou vão além da escola, ou seja, as chamadas "coisas da cultura". Essas "coisas" são, muitas vezes, de uma ordem diferente daquelas que se espera encontrar nas formas canônicas de escola. E a diferença está tanto no conteúdo como na maneira como trabalham esses professores. Exemplo disso foi a aula de sanfona na escola do Sumaré, ministrada pelo professor de cultura, Nicolau, aula em que ele tocava sanfona e os alunos que se interessavam (e apenas os que se interessavam) estavam atentos. Não havia nenhuma instrução

²¹ Aqui me refiro ao conceito de 'antropologia reversa' apresentado por Roy Wagner (2017, p. 62)

direta e nem cobrança de atenção dos alunos, pelo menos nos moldes das disciplinas “clássicas”, que observamos nas escolas, de maneira geral, incluindo aí, algumas das disciplinas ministradas, inclusive, nas escolas Xakriabá. (PEREIRA, 2013, p. 17)

Os alunos Xakriabá no IF Goiano também se utilizam dessa lógica e ensinam para os não indígenas através da dança ou do trabalho na “Semana de Ciência e Tecnologia”, mas, principalmente, com seu comportamento digno, o que é ser Xakriabá. A questão do comportamento apareceu principalmente no episódio registrado em meu caderno de campo que narro a seguir.

No dia 6 de setembro de 2018 recebi a notícia através de uma amiga que três alunos indígenas e um aluno não-indígena e maior de idade tinham se envolvido em um imbróglio com moças menores de idade e bebidas na cidade de Urutai. Para resolver a situação, os pais dos alunos foram chamados e foi realizada uma reunião com o conselho estudantil local. Não obtive permissão para participar desse processo, pois nem mesmo alunos ou professores externos ao conselho participam. Fiquei sabendo pela mesma amiga da resolução dada a situação. O aluno não-indígena decidiu abandonar seu curso, já os alunos indígenas foram advertidos e continuaram no campus. Depois de alguns dias, ao comentar com o aluno Xakriabá sobre a situação ele me explicou que não deveriam ter feito isso, pois eles já eram responsáveis por si e estavam ali representando o que é ser Xakriabá.

Não houve contato direto meu com o aluno não-indígena que decidiu abandonar seu curso. Todas as informações aqui disponibilizadas foram coletadas através de terceiros que não estavam diretamente envolvidos no caso. Mas, o que se mostra muito importante aqui, é a questão de que os alunos indígenas Xakriabá estão no instituto não apenas para estudar, mas também para representar os próprios Xakriabá no ‘mundo dos brancos’²². Nisso se mostra de fundamental importância o contato com os mais velhos que estão na aldeia, pois eles orientam esses alunos sobre qual é o comportamento adequado para o ambiente escolar, marcado pelo contato com o branco e seus conhecimentos. Presenciei algumas vezes esse contato através do aplicativo WhatsApp e o que pude notar é que são frisadas as

²² Termo retirado da obra de OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O índio e o mundo dos brancos: a situação dos Tükuna do alto Solimões*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, Coleção Corpo e Alma do Brasil, 1964.

características necessárias para ser Xakriabá: seriedade, educação e principalmente o que deve ou não ser deixado em segredo²³.

Aqui nota-se claramente que a perspectiva Xakriabá não é apenas a de aprender com a escolarização, mas também de ensinar ao não indígena o que é ser um “Xakriabá” (em alguns contextos de interação, adota-se também a categoria mais abrangente de “indígena”, e nesse caso um indígena muito específico, um Xakriabá). Isso inclui uma série de comportamentos aceitáveis: a já citada ética da cooperação e um comportamento ilibado frente a sociedade e a escola, que busca os levar a ser conhecidos como os índios de hoje em dia citados no capítulo anterior. É a partir disso que eles pensam seu futuro e seu lugar no mundo do trabalho.

4.3. E O FUTURO? PERSPECTIVAS DE VIDA DEPOIS DA FORMATURA.

Como vimos existir uma expectativa criada e comprovada através de exemplos familiares que a escolarização pode trazer mudanças nas condições de vida daqueles que a obtém dentro do território Xakriabá. Há então um esforço de toda a rede de relações para que estes jovens se escolarizem. Mas será que a escolarização realmente os levará a alcançar as mudanças almejadas? E melhor, que mudanças seriam essas e o que elas representam do ponto de vista dos próprios Xakriabás e do branco?

Antes de iniciarmos uma discussão a partir de exemplos é necessário refletir sobre o que a palavra futuro pode sublinhar, principalmente em se tratando das relações entre indígenas e não indígenas. Para tanto esta discussão se baseia na tese de Aline Cristina de Oliveira Abbonizio intitulada. “Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades” (2013). A tese trata da relação entre escola e o povo Kotiria (Wanano), na Comunidade Caruru Cachoeira, alto rio Uaupés, no município de São Gabriel da Cachoeira - AM, Amazônia brasileira. Nos interessa aqui principalmente a terceira parte do texto, em que Abbonizio discute a relação entre a escolarização e os projetos de futuro. Segundo

²³ Para saber mais sobre a categoria segredo entre os Xakriabá indico SANTOS, Rafael Barbi Costa e. Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. Cadernos de Campos, São Paulo, n. 23, p. 1-381, 2014.

Abbonizio, a expressão “projetos de futuro” já foi amplamente utilizada na literatura antropológica e em documentos governamentais.

A noção de uma história indígena é então muito importante dentro da ideia de projetos de futuro.

Este tipo de abordagem em que se leva em conta a perspectiva indígena frente à usurpação de seu território, ou seja, que se ocupa tanto em redimensionar a figura indígena na “história do Brasil” como em apreender a historicidade indígena é bastante recente. De acordo com Sáez (2005), a história indígena no Brasil passou para o primeiro plano do interesse dos antropólogos nos anos de 1980. Até então, a história seria uma somatória de fatores externos: frentes de expansão, fricções interétnicas, políticas indígenas e indigenistas, ações da sociedade nacional e reações nativas. Já aqueles grupos que não viviam sob a égide do contato permanente e inevitável com a sociedade não-indígena eram abordados como se não tivessem história, vivendo em um eterno presente que estaria prestes a desaparecer. Para aquele autor, a reivindicação da história indígena se deu em duas frentes: a da historicidade objetiva dos povos indígenas (que não são imagens congeladas de um estado primitivo) e a da sua subjetivação, isto é, a presença de um saber histórico e, portanto, de uma consciência histórica peculiar. Neste sentido, a maneira pela qual os povos percebem e narram sua história passa a ser entendida como parte essencial desta história. Este processo coincide, segundo ele, ao florescimento do movimento indígena no cenário político, já que “povos que aspiravam a um futuro deviam ter também um passado, e assumir como própria, e não mais como resultado de uma intromissão, a capacidade de mudança” (SÁEZ, 2005, p. 39). (ABBONIZIO, 2013, p. 83)

Ao longo do tempo na antropologia brasileira se construiu um debate entre duas visões na etnologia dos povos indígenas, a primeira sendo denominada de etnologia clássica e etnologia do contato interétnico e a segunda chamada de sociologia indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 109-115). A primeira tradição tributamos conceitos como assimilação e transfiguração étnica, já a segunda uma visão de agência dos povos indígenas.

De uma forma geral parece ser possível distinguir até aqui duas perspectivas principais: uma que se volta para os fatores externos que condicionam a forma de vida das populações originárias e outra que, reconhecendo o descomunal poder dos fatores externos, busca revelar a forma como aqueles povos interpretam e constroem sua história apesar e a partir dos fatores externos, ou seja, a ênfase está na mudança endógena e na permanência dinâmica da cultura frente aos fatores externos. Neste sentido, o debate sobre o futuro dos povos indígenas é um debate sobre a cultura indígena, ora sobre sua destruição ora sobre sua invulnerabilidade. (ABBONIZIO, 2013, p. 89)

Toma-se aqui a segunda via, pois como nos diz Eduardo Viveiros de Castro:

Pois a escolha, em última análise, é entre uma perspectiva centrada no polo colonial, uma sociologia do Brasil indígena (Cardoso de Oliveira, 1978) que toma os índios como parte do Brasil, e uma perspectiva centrada no polo nativo, voltada para a construção de uma verdadeira sociologia indígena, isto é, uma antropologia dos índios situados no Brasil. A alternativa é clara: ou se tornam os povos indígenas como criaturas do olhar objetivante do Estado nacional, duplicando-se na teoria a assimetria política entre os dois polos; ou se busca determinar a atividade propriamente criadora desses povos na constituição do 'mundo dos brancos' como um dos componentes de seu próprio mundo vivido, isto é, como matéria-prima histórica para a 'cultura culturante' dos coletivos indígenas. A segunda opção parece-me a única opção - se a que se deseja fazer é antropologia indígena. (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 115)

Dentro dessa perspectiva o que se quer pensar aqui é que a escola não necessariamente precisa estar vinculada a uma perspectiva de violência e opressão, ser "civilizado" não precisa ser o exato contrário de possuir uma cultura tradicional que vem se perdendo. Ser "civilizado" pode ter uma ligação direta com a autonomia indígena e as possibilidades de viver de acordo com seus próprios valores (GOW, 2006).

Mas se ouvirmos o que os nativos dizem e procuramos entendê-los, chegaremos a uma conclusão radicalmente diferente. Ao evocar a escola e a Comunidad Nativa como base para a ação comunitária, eles evocam, simultaneamente, por contraste, as vidas de seus ancestrais, que viveram na floresta. Especialmente, eles evocam as narrativas de escravidão e opressão sofridas por seus ancestrais e por alguns parentes mais velhos. Os ancestrais foram escravizados pelos brancos e seus descendentes viveram e trabalharam em sistema de débito ("barracão") nas haciendas. Os mais velhos viveram essa experiência de violência e as "aldeias reais" de hoje foram vitórias obtidas frente à oposição dos patrões brancos. Cada referência à escola e à Comunidad Nativaresoa contra a narrativa de violência e opressão. Para os nativos, "ser civilizado" não é oposto a uma cultura idílica "tradicional" que vem se perdendo, mas sim se opõe à ignorância e ao desamparo dos antigos ancestrais moradores da floresta. Ser "civilizado" é ser autônomo, viver em aldeias de acordo com os valores dos próprios nativos, ao invés de viver dos caprichosos desejos de um patrão. (GOW, 2006, 197-198)

A busca por autodeterminar quem são leva os indígenas a se utilizarem de ferramentas que externamente eram vistas como opressoras. A escola pode ser em muitos casos um "mecanismo" para "o controle de sua história" (ABBONIZIO, 2013, p. 92) e consequentemente de seus projetos de futuro.

A questão é que, desde cedo, os indígenas souberam que a escola poderia representar um espaço estratégico de relacionamento com o mundo dos brancos. A partir do momento em que passa a ser requisitada no âmbito de um movimento político indígena e gerida por

professores e professoras indígenas, a escolarização como intervenção sobre condições de vida se torna uma alternativa concreta. (ABBONIZIO, 2013, p. 93)

Esse foi o momento vivido pelos familiares dos alunos Xakriabá. Pais, irmãos, primos mais velhos passaram pelos primeiros cursos de formação ofertados a eles na década de 1990 e 2000. Os alunos que estudam no IF Goiano – Campus Urutaí já observaram quais são as mudanças possibilitadas pela escolarização, agora eles dão continuidade a esse percurso familiar buscando obter resultados próximos ou melhores daqueles já adquiridos por seus familiares.

Analisando cada caso separadamente utiliza-se como exemplos para a apreciação as famílias já apresentadas aqui. Iniciaremos pela família do aluno Xakriabá que cursa o Ensino Médio. Seus pais realizaram a formação superior pelo programa de formação de professores da UFMG. Ambos são formados em Ciências Sociais. A atuação dessa família dentro da aldeia tem relação com sua própria ancestralidade, o estudante é filho, sobrinho e neto de importantes lideranças locais. A própria história familiar é um diferencial quando falamos sobre acesso à educação escolar, pois ela denota uma maior proximidade desta família com os meios de obtê-la.

Apesar disso, no relato feito pelos pais do aluno o que se vê novamente é um imbricado de relações. Não foi apenas a escola que levou seus pais a condição atual, mas também sua posição dentre as famílias locais. Ser filho de uma importante liderança levou o pai do aluno a política e seu tio a liderança local. Sua mãe também exerce cargo de destaque na escola local e na própria comunidade sendo uma das mulheres que encabeça a comunhão através da reza do terço.



O terço na Igreja de Nossa Senhora da Aparecida – Aldeia Brejo do Mata
Fome – Acervo Pessoal

A expectativa do aluno Xakriabá é cursar Medicina. Suas motivações refletem a necessidade atual da aldeia, afinidades pessoais e vantagens financeiras do cargo. Sua busca é concluir seu curso e voltar a sua aldeia de origem para atender as outras famílias. Até o momento o estudante não foi aprovado, porém seu irmão mais velho – o mesmo que teve relação com sua ida para Urutaí – foi aprovado, no início de 2019, para o mesmo curso.

O projeto de trabalho na área da saúde se mostra também como uma reivindicação comunitária. É preciso ter médicos Xakriabá que compreendam tanto a medicina ocidental quanto a indígena e que possam atender de maneira mais global sua comunidade. Se formar em medicina garantiria um controle maior dos próprios Xakriabá sobre sua saúde e, em primeira instância, dos seus próprios corpos. Isso acontece também em outros contextos de formação.

Neste sentido, para Lasmar (*Ibid.* p. 241-243), a escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento

escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não-indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos “brancos” estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos. (ABBONIZIO, 2013, p. 114)

A área da saúde parece ser a mais procurada pelos Xakriabá no que tange aos projetos pessoais em conjunção com os interesses coletivos. As duas alunas Xakriabá mesmo fazendo outros cursos atualmente também se mostram inclinadas a essa área. A primeira deseja o curso de Enfermagem e a segunda, o de Fisioterapia. Nesse caso as trajetórias familiares parecem influenciar muito mais do que os cursos escolhidos no IF Goiano – Campus Urutaí.

O percurso de vida já realizado por minha primeira interlocutora lhe colocou reflexões sobre a escola e seu papel como professora. Após sua experiência lecionando, ela relata que gostaria de dar aulas apenas para crianças, apesar de fazer o curso de Química – uma licenciatura voltada para o Ensino Médio, mas que seu objetivo é trabalhar na área da saúde. Sua posição vem da experiência vivida por ela e seus familiares em que a formação não garantiu trabalho no território indígena. Ela e um dos irmãos possuem cursos técnicos e não conseguiram empregos em sua área no local, tendo que partir para outras empreitadas. Além disso, salários mais altos na área da saúde e a autonomia do povo Xakriabá que continua sendo atendido em sua maioria por profissionais não-indígenas também pesam a balança dessa equação. A outra aluna Xakriabá parece seguir a trajetória da prima, observando a experiência vivida e buscando o melhor arranjo dentro de sua própria rede.

Os planos para o futuro aparecem aqui com várias facetas, eles são ao mesmo tempo individuais e coletivos, buscam satisfação de interesses próprios, mas que não deixam de ser interesses comunitários. O centro dessa discussão é a questão da autonomia indígena e da invenção de sua própria cultura pelos Xakriabá. No IF Goiano – Campus Urutaí esse processo tem acontecido apresentando a nós uma versão inventada todos os dias sobre o que é ser Xakriabá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar é algo que exerce fascínio para uns e repulsa para outros. Muitas das vivências pessoais – talvez as mais alegres e as mais tristes – se dão nesse espaço ou em virtude dele para diversas pessoas. No meu caso, sempre fui uma fascinada pela escola. Foi ela que me deu a primeira oportunidade de conhecer outras vidas, outros mundos e permitiu os meus primeiros contatos com a alteridade, e por fim, é sobre esse contato que estamos falando aqui.

Ao longo desse texto buscou-se tracejar aspectos chave que delineiam a dinâmica da presença Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí. Buscou-se a cada capítulo trabalhar um desses aspectos. No primeiro aparecem os fatos históricos que se ligam as dinâmicas locais, nacionais e globais formando uma instituição única, que viceja como escola há mais de 60 anos. É impossível não sublinhar como a inserção da mecanização e mais tarde das mais avançadas tecnologias no campo agrícola nacional tem influenciado o ensino e a pesquisa no IF Goiano – Campus Urutaí. Através da história dessa instituição de ensino agrícola é possível contar também a história do campo agropecuário em Goiás e no Brasil.

Já no segundo capítulo é apresentado o percurso histórico que nos é conhecido dos Xakriabá. O que se pode dizer ao avaliar os dados obtidos, através do primoroso trabalho da professora Ana Flávia Moreira Santos (atualmente docente na Universidade Federal de Minas Gerais) é que as características registradas através dos estudos realizados por etnólogos sobre a história e a mitologia dos povos Jê do Brasil central²⁴, se repetem entre os Xakriabá, sendo a principal delas a “domesticação da alteridade” que encontram no contato com o “mundo dos brancos”. Não há então uma passividade, como podemos ver através das viagens realizadas pelos Xakriabá buscando a confirmação da posse de seu território desde o período imperial. Isso se

²⁴ Cito aqui pelo menos três trabalhos muito importantes que refletem claramente estas características: GORDON, CESAR. Economia Selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-mebêngôkre. São Paulo: Editora UNESP/ISA/NUTI, 2005; COELHO DE SOUZA, Marcela. O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os Jê e seus antropólogos. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Museu Nacional – UFRJ, 2002; SILVEIRA, Diego Soares da. Redes sociotécnicas na Amazônia: tradução de saberes no campo da biodiversidade. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

confirma em todo o processo realizado para consolidação da presença de escolas nas comunidades Xakriabá. O interesse em formar professores e em criar uma escola verdadeiramente Xakriabá dentro das aldeias também demonstra isto. Os estudantes Xakriabá que estão no IF Goiano também carregam essas características, o que é possível notar na parte final desse capítulo, o qual, através dos relatos nas entrevistas semiestruturadas e nos registros no caderno de campo é possível notar como eles utilizam a educação para construir benesses para si e para sua comunidade, apesar de todas as dificuldades envolvidas nesse processo.

O terceiro capítulo buscou apresentar a visão dos alunos não-indígenas sobre a presença Xakriabá no campus do IF Goiano em Urutaí. É interessante notar que uma das preocupações mais delineadas desses alunos é a de perda cultural. Isso revela muito sobre como os não-indígenas veem os indígenas e nesse caso específico os Xakriabá. Apesar de termos demarcado aqui que os povos Jê e todos os outros povos indígenas no Brasil não agem com passividade frente ao contato com os não-indígenas, criando suas próprias estratégias para lidar com essa conjuntura, os alunos não-indígenas parecem crer que existe uma força “superior” no “mundo dos brancos” capaz de transformar os Xakriabá de modo que eles deixem de ser indígenas. Muitas visões advindas do senso comum são mobilizadas pelos não-indígenas, que partem de pressupostos epistemológicos e filosóficos sobre a cultura enraizados no pensamento ocidental como nos mostra Carneiro da Cunha (2017).

Isso nos mostra como é importante e urgente trazer uma discussão sobre o conceito de cultura não só dentro das Ciências Sociais, mas sim para a sociedade brasileira. Acredito que dentro desse tema a escola teria novamente papel fundamental, principalmente buscando discutir a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que versa sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Trabalhar com temáticas que envolvam a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre a categoria genérica do “índio brasileiro” historicamente enraizados no senso comum pode ser fundamental para mudar essa visão dos indígenas.

O último capítulo desse trabalho fala sobre a volta para casa realizada no período de férias pelos alunos Xakriabá. Poder viajar e conhecer duas aldeias no território foi uma experiência magnífica. Através desse último momento em campo é que pude perceber de maneira mais clara e veemente como a escolarização para os Xakriabá é um processo, e mais é um processo comunitário. A união das famílias para

possibilitar que os mais jovens saiam das aldeias para estudar, a dimensão institucional – nesse caso traduzida na contribuição da prefeitura de São João das Missões com o transporte -, a agência dos atores institucionais do IF Goiano – Campus Urutaí, em especial seu diretor geral, nos mostram a imbricada rede de relações acionada para que estes alunos concluam seus estudos em Urutaí – GO.

Creio que esse é o maior sentido desse trabalho, ele não busca ser conclusivo, nem o teria possibilidade de ser, mas se propõe a ser a captura de uma cena – ou de várias delas – no tempo e espaço em que pude acompanhar os alunos Xakriabá.

Falamos com excessiva facilidade de construção social da realidade quando deveríamos talvez falar da construção social de cenas de realidade e – o que é ainda mais importante – da construção social do modo como cenas e realidades são relacionadas ou não umas às outras; do modo como elas se hierarquizam – se hierarquia for mesmo a figura apropriada. (CRAPANZANO, 2005, p. 373)

As cenas podem ser caracterizadas como as partes da realidade que são possíveis de captar, não seria possível abranger com nossos sentidos todos os acontecimentos, mas sim, a partir de nossa própria construção social edificar uma visão singular e identificada com o nosso olhar sobre a realidade. Portanto, não é possível que nós vejamos os construtores da realidade – já que ela será diversa para cada um captar a cena – mas sim relacionarmos o que apreendemos com os sentidos a nossa visão de mundo. Esse apresenta-se, então, uma sucessão de cenas vistas por mim, isso implica que todas as minhas concepções sobre o mundo que me cerca também impregnam fortemente esse texto, sendo ao mesmo tempo seu diferencial e sua limitação.

Ainda assim, ao realizar esse trabalho busquei trazer uma pequena contribuição a três campos que me são muito caros. O primeiro deles a antropologia da educação, área com a qual tenho criado afinidades desde 2015 a partir do início de minha prática docente para alunos do Ensino Médio na disciplina de Sociologia. O segundo é a etnologia urbana, campo que conheci através de uma palestra do professor José Guilherme Cantor Magnani, e que consegui ligar rapidamente a minha pesquisa, por tratar em vários momentos da presença indígena nas cidades. E o terceiro é a etnologia indígena, no movimento de reflexão sobre as formas indígenas de domesticação da alteridade e, em especial, do branco, suas mercadorias e

conhecimentos, como proposto pela coletânea “Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-amazônico” (ALBERT; RAMOS, 2002) a qual tive contato ainda na graduação. Creio que novamente voltamos ao ponto crucial desse trabalho, o contato entre indígenas e não-indígenas em diversos espaços e espero poder ter contribuído também para uma maior compreensão sobre a presença Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí.

Para chegar a um bom termo na proposta de falar sobre o contato entre indígenas e não-indígenas foram mobilizados alguns conceitos importantes. De Bourdieu utilizou-se o conceito de capital cultural, principalmente aquele que está em estado incorporado, também chamado de *habitus*. Dos teóricos alinhados com uma antropologia simétrica, como Latour, Deleuze e Guatarri, os conceitos de rede (rizoma) e agenciamento.

Por fim, gostaria de reforçar o caráter comunitário do empreendimento escolar. As famílias aparecem como centrais no empreendimento escolar dos alunos Xakriabá, são eles que se unem e articulam as possibilidades de deslocamento, permanência e conclusão dos cursos dos alunos Xakriabá. Isso corrobora com o que a etnologia indígena brasileira tem nos apontado sobre o parentesco possuir papel fundamental na mobilização política e no processo de reinvenção cultura dos povos ameríndios. Novamente esse povo reforça o que já foi dito anteriormente, sua busca por domesticar o outro continua viva, não mais nas guerras com contato físico, mas sim na esfera da apreensão do conhecimento através da escola. O que posso dizer é que, nas cenas que presenciei, eles continuam obtendo sucesso nessa empreitada, o que os tem firmado cada vez mais como Xakriabá.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (orgs.), **Pacificando o branco**: cosmologias do contato norte-amazônico. São Paulo: Unesp. pp. 239-270, 2002.
<https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.24689>

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **Xakriabá – cultura, história, demandas e planos**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, p.9-39, jul./dez. 2006.

ARCANJO, Julia de Alencar. **A luta pelo diploma e o diploma para a luta**: educação superior para os povos indígenas. 2011. 161 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BORGES, Barsanufo Gomides. **O despertar dos dormentes**. Goiânia: CEGRAF, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº. 5452, de 1 de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/de_5452.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Decreto nº. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 fev. 1964. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-de-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Decreto nº. 62.178, de 25 de janeiro de 1968. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jan. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º grau. MEC/DEM, 1973.

_____. Decreto nº. 83.935, de 4 de setembro de 1979. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/2FDB98462A761AA9032569FA00633698?OpenDocument>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Lei nº. 1.923, de 28 de julho de 1953. **Lex:** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 31 jul. 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-959/lei1923-28-julho-1953-367061-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº. 60.731, de 19 de maio de 1967. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn/:Lex:BR:federal:decreto:1967-05-19-60731>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

_____. Decreto-lei nº. 13.197, de 25 de setembro de 1918. Disponível em: <<http://www.jusbrasilcom.br/diarios1935258/dou-secao-1-27-09-1918-pg-1>>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 21 mai. 2018.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

_____. Estatuto da Juventude. Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013. Disponível em Andlt; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Andgt; Acesso em: 1 de nov. 2018.

_____. Decreto nº 8.537 de 6 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8537.htm> Acesso em 06 jun. 2019

BRETAS, Genesco. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 1991.

CAMPOS, Francisco Itami. **O coronelismo em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1987.

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise comparativa dos modelos cirriculares de educação profissional agrícola**: sistema escola-fazenda e formação por

competência no CEFET Urutaí/GO. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. **Anais do Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA)**, Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986.

_____. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu editora, 2017.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, 15(2) 2001. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200006>

_____. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Adolescência em cartaz**: filmes e psicanálise para entende-la. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2017.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 143-159, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200011>

CRAPANZANO, Vincent. A cena: lançando sombra sobre o real. **Maná**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 2, p. 357-383, out. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132005000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132005000200002>.

DAMATTA, Roberto O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (p 23-35)

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, vol. 1. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. Lisboa: Ed. 70, 1966.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívea de Lima e (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77 – 97.

FERREIRA, Ângela Duarte Damasceno. "Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras". **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 18, pp. 28-46, 2002.

FREDERICO, Samuel. Agricultura científica globalizada e fronteira agrícola moderna no Brasil. **Revista franco-brasileira de geografia**. Vol. 17, n. 17, 2013. <https://doi.org/10.4000/confins.8153>

FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA Jr., Afranio; GRYNSZPAN, Mário. **Veredas da questão agrária e os enigmas do grande sertão**. In: S. Miceli (org.). O que ler em ciências sociais. São Paulo: ANPOCS, 1999.

GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 316-327, Ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200010>

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In: **Políticas culturais e povos indígenas** / org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro Niermeyer Cesarino. –1. Ed. – São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

GONDRA, José Gonçalves.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GOW, Peter. "Da etnografia à história: 'Introdução' e 'Conclusão' de Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazônia". **Cadernos de campo: revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP**, nº 14-15, pp. 197-226, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p197-226>

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.18, n.43, p.8-25, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 23 Set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>.

HORACIO, Heiberle Hirsgberg. **Aspectos da religiosidade do povo indígena Xakriabá**. Revista Mundaú. n. 4 (2018), p. 30 – 51.

ISSA, Silvia Aparecida Caixeta. **A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada junto a Universidade Federal de Goiás - Câmpus Catalão.

_____. Ginásio Agrícola de Urutaí: últimos anos antes da coordenação nacional do ensino agropecuário (COAGRI) – 1970-1974. **Anais do IX Congresso Brasileiro de História da Educação**. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017. Disponível em <<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/2173-2187.pdf>> Acesso em: 25/06/2018.

_____. **Escola Agrotécnica Federal de Urutai (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no sudeste goiano.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018.

ISSA, Silvia Aparecida Caixeta; SILVA, Maria Aparecida Alves. Retratos do castelinho no instituto federal goiano –Câmpus Urutaí: local de memória de uma instituição de ensino. **Anais do V Congresso Internacional de História:** novas epistemes e narrativas contemporâneas. Jataí – Universidade Federal de Goiás – 27 a 29 de setembro de 2016. Disponível em <http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477498409_ARQUIVO_RetratosdoCastelinhonolInstitutoFederalGoiano-CampusUrutaiLocaldeMemoriadeumInstiutuicaodeEnsino.pdf> Acesso em; 25/06/2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social:** uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA-Edusc, 400 p., 2012.

LOPES, ELIANE MARTA TEIXEIRA; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação Para Manejo e Domesticação do Mundo Entre a Escola Ideal e a Escola Real:** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Outubro de 2011. 370 páginas. Tese. Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Eliana do Rosário Ferreira Gonçalves; BARBOSA, Regiane Costa. **O ensino da língua portuguesa em duas escolas Xakriabá (Bukinuk e Uikitu kuhinã):** português indígena e português padrão em foco. 2016. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O índio e o mundo dos brancos:** a situação dos Tükuna do alto Solimões, São Paulo, Difusão Européia do Livro, Coleção Corpo e Alma do Brasil, 1964.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PELHAM, Jonathan P. A Catalogue of the Butterflies of the United States and Canada. Disponível em: <<http://www.bioquip.com/search/DispProduct.asp?pid=9385>> Acesso em 02 jun, 2019.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

_____. A educação escolar indígena em Minas Gerais. **Paidéia**: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 6 n. 6 p. 25-39 jan./jun. 2009

_____. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RONCAGLIO, Sônia Maria. Relação entre professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2004, 24 (2), 100-111. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200011>

SANTOS, Ana Flávia Moreira. Xakriabá: identidade e história – relatório de pesquisa. **Série Antropologia**. Número 167, Brasília: 1994.

_____. “**Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra indígena Xakriabá**: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras.” Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

SANTOS, Rafael Barbi Costa e. Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. **Cadernos de Campos**, São Paulo, n. 23, p. 1-381, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v23i23p241-255>

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES DA SILVEIRA, Diego. **Redes sociotécnicas na Amazônia**: tradução de saberes no campo da biodiversidade. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

SOARES-PINTO, Nicole. Sobre alguns modos de usar a cultura dos Outros. In: **Políticas culturais e povos indígenas** / org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro Niermeyer Cesarino. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

SOUZA FILHO, Sinval Martins de. Educação Akwén-Xerente (Jê): seus saberes e práticas frente aos modelos brasileiros de escolarização. **Revista Fórum de Identidades**, ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 10 | jul-dez de 2011, p. 190-207.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Etnologia brasileira. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999, v.1, Antropologia

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Ubu editora, 2017.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1943] 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES

1. Nome
2. Formação acadêmica
3. Experiencia profissional
4. Quanto tempo leciona no IF Goiano – Campus Urutáí?
5. Qual sua opinião sobre a educação profissional e tecnológica?
6. Você acredita que os IF's são capazes de proporcionar uma formação integral a seus alunos?
7. Você foi informado por sua coordenação pedagógica sobre a presença de alunos Xakriabá no campus? Se sim, participou de alguma ação de acolhimento a estes alunos?
8. Como você enxerga o relacionamento dos alunos indígenas com os colegas não-indígenas?
9. Você possui algum conhecimento sobre povos indígenas e mais especificamente sobre o povo Xakriabá?
10. O que você pensa sobre a relação entre povos indígenas e escolarização?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALUNOS XAKRIABÁ

1. Nome
2. Curso
3. Me conte a história da sua vida escolar. (Onde estudou? Você chegou a abandonar a escola? Teve dificuldades ou gostou muito de alguma matéria ou professor?)
4. Como soube sobre o curso no IF Goiano – Campus Urutáí?
5. Ao se mudar para o campus se sentiu bem assistido? Houve alguma ação específica de acolhimento?
6. O que você acha das instalações dos alojamentos?
7. Você conseguiu fazer muitos amigos?
8. Qual matéria você mais gosta hoje em dia? E qual menos gosta? Explique.
9. Você acredita que sua formação no IF Goiano irá te ajudar na sua vida profissional?
10. O que você quer fazer depois que se formar?
11. Qual é a sua opinião sobre o atendimento das necessidades de ensino específicas dos Xakriabá.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALUNOS

1. Nome
2. Curso
3. Me conte a história da sua vida escolar. (Onde estudou? Você chegou a abandonar a escola? Teve dificuldades ou gostou muito de alguma matéria ou professor?)
4. Como soube sobre o curso no IF Goiano – Campus Urutaí?
5. Ao se mudar para o campus se sentiu bem assistido? Houve alguma ação específica de acolhimento?
6. O que você acha das instalações dos alojamentos?
7. Você conseguiu fazer muitos amigos?
8. O que você pensa sobre a integração de alunos Xakriabá no IF Goiano – Campus Urutaí?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM FAMILIARES DOS ALUNOS XAKRIABÁ

1. Nome
2. Qual foi sua experiência com a escola?
3. Conte-me um pouco da sua história de vida e da sua família (casamento, filhos, trabalho).
4. Como foi a decisão sobre o deslocamento dos filhos para estudar em Urutaí – GO? (Questões logísticas, sentimentais e financeiras)
5. Existe algum projeto comunitário que contribua para a escolarização dos jovens fora da aldeia?
6. As famílias interferem na escolha dos cursos dos jovens Xakriabá?
7. Como os alunos fazem o retorno para as aldeias?
8. Como você se comunica com seu filho(a)/parente enquanto ele está estudando em Urutaí?
9. Todos os percalços para oferecer educação para os filhos(as)/pais é válido?
10. O papel social político e econômico dos Xakriabá que estudam é diferente dentro das aldeias?

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA TERRA INDÍGENA XAKRIABA E XAKRIABÁ RANCHARIA

São João das Missões, 17 de dezembro de 2018.

Aldeia do Brejo do Mata Fome

Carta de autorização para entrada em Terra Indígena

Eu, o Cacique Domingos Nunes de Oliveira, autorizo Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida, portadora do RG.: 4967896 DGPC/GO e do CPF: 014049991-16 a visitar a Terra Indígena Xakriabá e Xakriabá Rancharia em dois períodos. O primeiro com a finalidade de fazer entrevistas para seu projeto de pesquisa de mestrado, “O processo de ensino-aprendizagem Xakriabá: visões, histórias e conquistas dos alunos do IF Goiano – Campus Urutai”, ligado à Universidade Federal de Uberlândia e o segundo para realizar retorno da pesquisa a comunidade. As aldeias selecionadas para a visita são na Terra Indígena Xakriabá a aldeia Brejo do Mata Fome e na Terra Indígena Xakriabá Rancharia a aldeia Tenda. A visita se dará no mês de dezembro do ano de 2018 e no mês de julho de 2019.

Atenciosamente,

Domingos Nunes de Oliveira

Cacique Domingos Nunes de Oliveira

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM SALA DE AULA NO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ

MEC - SETEC
IF GOIANO DE URUTAÍ - GO
“PROTÓCOLO”
N.º 352/18 Data: 20-9-2018
R. Dias
- Fim da página -

Urutáí, 20 de setembro de 2018.

Ao Sr. Diretor Geral do IF Goiano – Campus Urutáí,

Venho por meio desta solicitar autorização para realizar observação e coparticipação em sala de aula nesta instituição como parte da pesquisa intitulada “O processo de ensino-aprendizagem Xakriabá: visões, histórias e conquistas dos alunos indígenas no IF Goiano – Campus Urutáí”, que visa a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa com metodologia de observação participante já foi previamente autorizada por essa instituição. Solicita-se então a observação e coparticipação nas salas de aula no período de 8 a 22 de outubro de 2018, em todos os níveis educacionais (médio, técnico e superior) oferecidos por essa instituição.

Para tanto, me comprometo a cumprir todas as normas da instituição durante o período de efetivação das minhas atividades de pesquisa. É importante observar que a manutenção do anonimato das informações obtidas em sala de aula durante o trabalho é garantida e que a pesquisa já está encaminhada no Comitê de Ética da UFU.

Certo de que posso contar com vossa colaboração, requeiro deferimento da solicitação.

Atenciosamente,

Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida

Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida