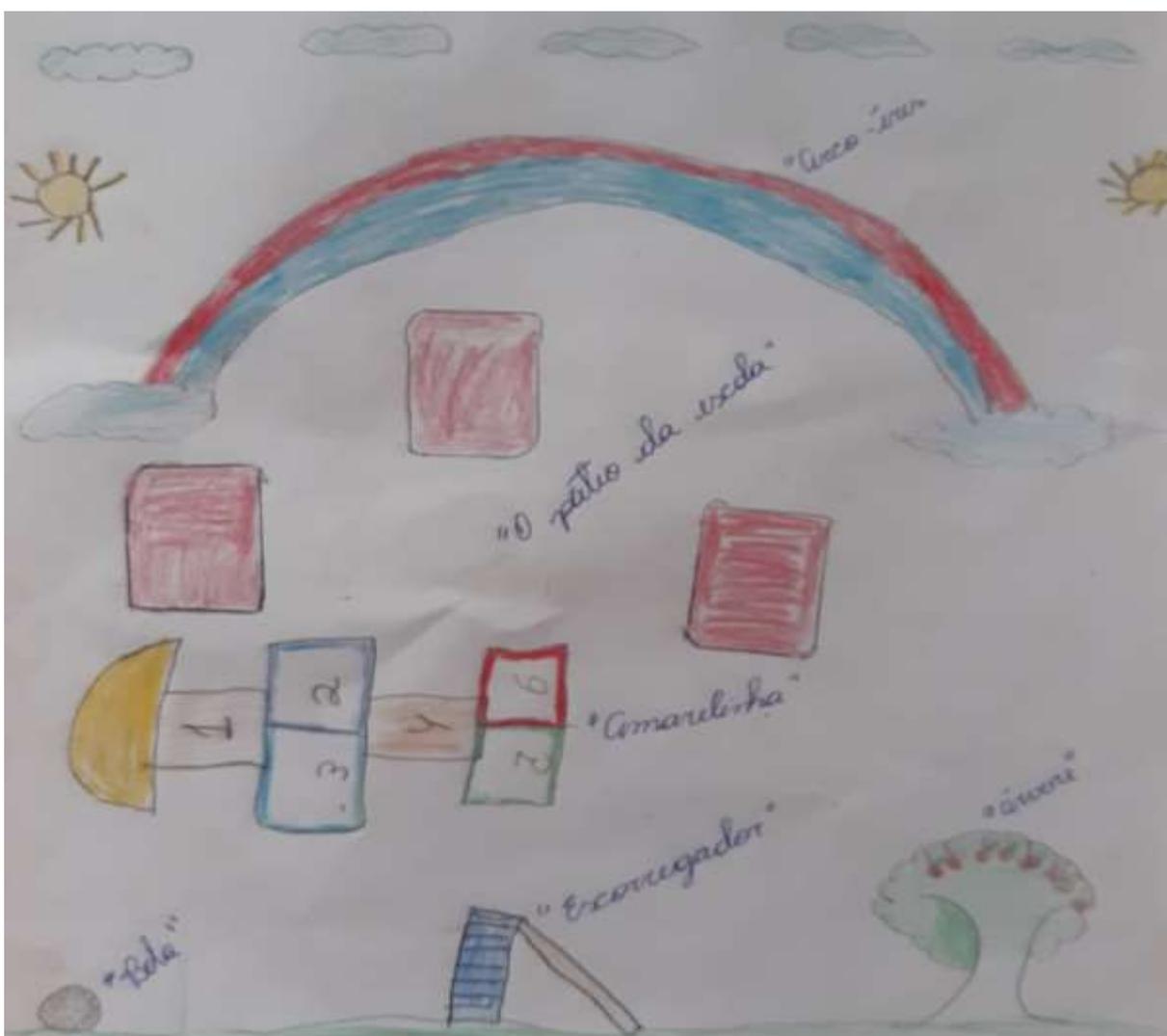




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – MESTRADO

MÉRCIA CRISTINA BORGES DOS ANJOS

“BRINCAR TODO MUNDO SABE! ”: relações interétnicas de crianças indígenas e não indígenas em uma escola municipal em Tocantinópolis (TO).



Imperatriz
2023

MÉRCIA CRISTINA BORGES DOS ANJOS

“BRINCAR TODO MUNDO SABE! ”: relações interétnicas de crianças indígenas e não indígenas em uma escola municipal em Tocantinópolis (TO).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Imperatriz, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Wellington da Silva Conceição.

Coorientadora: Profa. Dra. Amanda Gomes Pereira.

**Imperatriz
2023**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Borges dos Anjos, Mércia Cristina.

BRINCAR TODO MUNDO SABE! : relações interétnicas de crianças indígenas e não indígenas em uma escola municipal em Tocantinópolis TO / Mércia Cristina Borges dos Anjos. - 2023.

95 f.

Coorientador(a): Amanda Gomes Pereira.

Orientador(a): Wellington da Silva Conceição.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia/ccim, Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Imperatriz, 2023.

1. Crianças indígenas. 2. Educação. 3. Povo Indígena Apinayé. 4. Relações interétnicas. 5. Socialização. I. da Silva Conceição, Wellington. II. Gomes Pereira, Amanda. III. Título.

MÉRCIA CRISTINA BORGES DOS ANJOS

“BRINCAR TODO MUNDO SABE! ”: relações interétnicas de crianças indígenas e não indígenas em uma escola municipal em Tocantinópolis (TO).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wellington da Silva Conceição (Orientador)
Programa de Pós-graduação em Sociologia – PPGS – UFMA

Profa. Dra. Amanda Gomes Pereira (Coorientadora)
Programa de Pós-graduação em Sociologia – PPGS – UFMA

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira (Examinadora externa)
Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade – PGCULT – UFMA

Prof. Dr. Mayrhone José Abrantes Farias (Examinador externo)
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

Profa. Dra. Emilene Leite de Sousa (Examinadora interna)
Programa de Pós-graduação em Sociologia – PPGS – UFMA

**Imperatriz
2023**

À Pãxre, Pãxyk, Pepnhõrihti, Ãmká, Gàjet, Xinre, Rõky, Ire, Mãxy e Cũtêtêt, crianças indígenas da etnia Apinayé, e às demais crianças estudantes na Escola Municipal Alto da Colina. Por suas interações, produções e parceria, por seus momentos de socialização, dedico-lhes este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às crianças indígenas e não indígenas participantes deste estudo, agradeço sua ativa comunicação e parceria durante a realização do mesmo. Sou grata por serem companheiras, por demonstrarem interesse na produção do conhecimento científico, por me ensinarem sobre seus hábitos, costumes, cultura e, principalmente, por despertarem ainda mais as minhas inquietações quanto aos seus processos de interação e socialização. Agradeço-as por cada contato, cada palavra dita, pelos risos, perguntas, gestos de afeto, pelos desenhos, e por todos os momentos em que juntas estivemos. Agradeço também às famílias das crianças, que ofertaram valiosas contribuições ao trabalho.

À Diretoria Regional de Educação – DRE de Tocantinópolis, pelas informações prestadas. À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tocantinópolis – SEMEC, e à equipe da Escola Municipal Alto da Colina, por concordarem em me receber e auxiliar nesta pesquisa. Agradeço em especial à coordenadora do turno vespertino e aos docentes das turmas nas quais foram desenvolvidas as observações, por confiarem na minha proposta e contribuírem com a realização deste estudo, dentro das suas possibilidades interativas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS/UFMA, em especial ao Professor Doutor Wellington da Silva Conceição e à Professora Doutora Amanda Gomes Pereira, meus orientadores. Sou grata pela paciência, zelo, profissionalismo e cuidado de ambos na condução deste trabalho. Obrigada por partilharem comigo suas experiências, saberes e as riquezas de suas produções científicas. Obrigada também por serem ativos, sinceros e coerentes em nossa empreitada sociológica e, principalmente, por serem humanos e respeitarem o meu tempo e as minhas fragilidades.

Aos examinadores desta dissertação: Professora Doutora Ana Caroline Amorim Oliveira; Professora Doutora Emilene Leite de Sousa; e Professor Doutor Mayrhon José Abrantes Farias, agradeço por acolherem este trabalho e por suas ricas contribuições para o aperfeiçoamento do mesmo. Tê-los como examinadores é um privilégio e uma honra. Obrigada por cada sugestão, estímulo, correção e elogio ofertados nessa jornada. Saibam que lhes tenho muita admiração e respeito.

Aos colegas de curso: Bianca, Clayton, Edineia, Isabela, Isabelle, Luziane, Rafael de Oliveira, Rafael Wellisson, Tamires e Verônica, obrigada pela força da nossa coletividade. Sou grata por ter a companhia de vocês durante as aulas, seminários, reuniões e no período de escrita da dissertação. Agradeço também à Thayla, colega que esteve presente no início desta caminhada e que em muito contribuiu comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de mestrado, à qual foi imensamente importante para a aquisição de livros e demais materiais de estudo, utilizados no decorrer de todo o curso e na produção desta dissertação.

Aos docentes e técnicos da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus* de Tocantinópolis, agora Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, sou grata pelo apoio, incentivo e colaboração durante a minha trajetória acadêmica. Um agradecimento especial à Professora Doutora Arinalda Silva Locatelli, minha orientadora nas duas Especializações que cursei nesta instituição; obrigada pelo exemplo, cuidado e incentivo constantes.

A todos os familiares que me ofertaram apoio, especialmente à minha mãe: Regina Borges da Cruz, e à minha filha: Ana Cecília Borges Nascimento. Sou grata pela vida de ambas, por estarem comigo diariamente, apoiando, incentivando e alegrando os nossos momentos. Vocês são a minha principal motivação para não desistir e buscar sempre o melhor. Também agradeço ao meu pai: José de Arimatéia Santos dos Anjos, porque mesmo com todos os atravessamentos do seu dia a dia, nunca deixou de me incentivar.

Ao meu companheiro José Dequias Silva Santos, agradeço por todos os momentos e partilhas, pelo investimento e incentivo frequentes. Agradeço pelo tempo dedicado às nossas conversas e por acreditar em mim, mesmo quando eu cheguei a duvidar. Você, com toda a sua tranquilidade e sabedoria, me mostrou o quanto os “pequenos” momentos da vida são grandiosos e valorosos. Obrigada por isso. Obrigada por ser você!

Aos meus amigos e colegas de treino funcional e de corrida, agradeço porque tenho a companhia de vocês, o que me motiva muito e ajuda a distrair/descansar. A corrida é minha terapia, e ter o apoio dos amigos durante os treinos e provas que participamos, foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e escrita da dissertação. É correndo que descanso e renovo minhas energias, acreditem!

A Deus, porque creio nEle e em todas as bênçãos que dEle venho recebendo. Sou grata pelas provações diárias, por me ajudar a “remover as pedras”, me tornando mais forte a cada dia. E por me ensinar a ser paciente e lidar com aquelas que não consigo remover. Sou grata porque através dEle são possíveis todos os agradecimentos anteriores.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram com o meu processo formativo: muito obrigada!

RESUMO

O povo indígena Apinayé, que habita a região norte do estado do Tocantins, interage cotidianamente com os não indígenas nos mais diversos ambientes urbanos. Essas interações, em grande parte, são marcadas por representações e estereótipos decorrentes dos estigmas e do racismo, já observados sobre estes nativos em tempos e espaços diversos. Tais representações, geralmente formuladas nos momentos de socialização entre adultos e crianças, indígenas e não indígenas, compreendem um instigante campo de estudo sociológico, principalmente quando direcionamos nosso olhar às crianças. Nesse contexto, as brincadeiras assumem um lugar de destaque, por apresentarem-se como uma linguagem universal entre as crianças participantes desta pesquisa: “*Brincar todo mundo sabe!*”. Isto posto, destaco que o presente escrito é fruto de problematizações inerentes às socializações e às relações interétnicas de crianças indígenas Apinayé matriculadas na Escola Municipal Alto da Colina em Tocantinópolis (TO). Meu principal objetivo consiste em analisar os processos de socialização e as interações sociais estabelecidas por crianças indígenas e não indígenas na instituição educacional do referido município e nos espaços correlacionados. A discussão ampara-se em: 1 – estudos anteriores que abordam sobre a história do Povo Apinayé, as representações sociais sobre este povo, e suas interações com os não indígenas em contexto urbano, considerando a existência de relações conflituosas (marcadas pelo estigma e pelo racismo) e de mútua colaboração decorrentes dessas interações; e 2 – dados obtidos por meio de observações etnográficas, no contexto escolar durante o ano de 2022. Entre os principais autores utilizados neste trabalho destaco: Gonçalves (1980); DaMatta (1976); Silva Apinagé (2020); Giralдин (2000); Conceição e Torres (2021); Freire (2000); Durkheim (2011); Sousa (2017); Fernandes (2016); Cohn (2005); e outros. Para a análise desenvolvida utilizei a etnografia como proposta metodológica, com observação participante na instituição educacional municipal anteriormente citada e nos espaços correlacionados, consoante às leituras dos autores aqui mencionados. A partir desta análise, fundamentada nas observações e interações com as crianças, considerei haver diferentes representações em âmbito escolar. Enquanto brincam, conversam, estudam e interagem de variadas formas, crianças indígenas e não indígenas socializam de maneira respeitosa, sem demarcações fenotípicas e/ou culturais, o que aponta para um distanciamento dos estigmas e do racismo evidenciados nas relações entre os adultos de diferentes etnias e culturas. Isto reflete uma secção entre o universo adulto e o infantil no que se refere à construção e desenvolvimento de relações sociais, bem como às consequências destas para a formação sociocultural do povo brasileiro.

Palavras-chave: Povo Indígena Apinayé; Crianças indígenas; Educação; Socialização; Relações interétnicas.

ABSTRACT

The Apinayé indigenous people, who inhabit the northern region of the state of Tocantins, interact daily with non-indigenous people in the most diverse urban environments. These interactions, to a large extent, are marked by representations and stereotypes arising from stigmas and racism, already observed about these natives in different times and spaces. Such representations, usually formulated in moments of socialization between adults and children, indigenous and non-indigenous, comprise an instigating field of sociological study, especially when we focus our attention on children. In this context, games take on a prominent place, as they are a universal language among the children participating in this research: “Everybody knows how to play! ”. That said, I emphasize that the present writing is the result of problematizations inherent to the socialization and interethnic relationships of Apinayé indigenous children enrolled at the Alto da Colina Municipal School in Tocantinópolis (TO). My main objective is to analyze the socialization processes and social interactions established by indigenous and non-indigenous children in the educational institution of the referred municipality and in the correlated spaces. The discussion is supported by: 1 – previous studies that address the history of the Apinayé People, the social representations of this people, and their interactions with non-indigenous people in an urban context, considering the existence of conflicting relationships (marked by stigma and racism) and mutual collaboration resulting from these interactions; and 2 – data obtained through ethnographic observations, in the school context during the year 2022. Among the main authors used in this work, I highlight: Gonçalves (1980); DaMatta (1976); Silva Apinagé (2020); Giralдин (2000); Conceição and Torres (2021); Freire (2000); Durkheim (2011); Sousa (2017); Fernandes (2016); Cohn (2005); and others. For the developed analysis, I used ethnography as a methodological proposal, with participant observation in the aforementioned municipal educational institution and in the correlated spaces, according to the readings of the authors mentioned here. From this analysis, based on observations and interactions with children, I considered that there are different representations in the school environment. While playing, talking, studying and interacting in different ways, indigenous and non-indigenous children socialize respectfully, without phenotypic and/or cultural demarcations, which points to a distancing from the stigmas and racism evidenced in the relationships between adults of different ethnicities and cultures. This reflects a section between the adult and child universes with regard to the construction and development of social relationships, as well as their consequences for the sociocultural formation of the Brazilian people.

Keywords: Apinayé Indigenous People; indigenous children; Education; Socialization; Interethnic relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Quantitativo de indígenas Apinayé na Educação Básica e Superior de Tocantinópolis	29
Imagem 2 – Desenho de Ana Cecília e Mércia	50
Quadro 1 – Quantidade de crianças Apinayé por turma em 2022	57
Imagem 3 – Desenho de Mãxy	60
Imagem 4 – Mesa com livros: 3º ano D	66
Imagem 5 – Fichas de leitura: 3º ano D	67
Imagem 6 – Sala do 3º ano D	68
Imagem 7 – Desenho de Ire	77
Imagem 8 – Desenho de Rodrigo (não indígena)	78
Imagem 9 – Desenho de Pãxytk	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal;

DRE – Diretoria Regional de Educação;

FUNAI – Fundação Nacional do Índio;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas;

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena;

SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena;

TI – Terras Indígenas;

TO – Tocantins;

UFT – Universidade Federal do Tocantins;

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. POVO INDÍGENA APINAYÉ	18
2.1. Aspectos da Cosmologia	18
2.2. Contextualização histórica do Povo Apinayé em Tocantinópolis	20
2.3. Estigma, racismo e as principais áreas de interação na cidade	23
2.3.1. Educação	28
2.3.2. Saúde	31
2.3.3. Comércio/Alimentação.....	33
2.3.4. Lazer.....	35
3. OS PROCESSOS EDUCACIONAIS EM DISCUSSÃO	37
3.1. Educação Indígena Apinayé	38
3.2. Educação Escolarizada para os povos indígenas	41
3.3. Socialização	47
4. RELAÇÕES INTERÉTNICAS E SOCIALIZAÇÃO: CRIANÇAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA	51
4.1. Aproximações com o campo	52
4.2. Interações no ambiente escolar	57
4.3. Espaços de socialização	61
4.3.1. As salas de aula	62
4.3.2. O pátio interno.....	72
4.3.3. O pátio externo	75
4.3.4. O transporte escolar.....	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

A composição social brasileira se constitui a partir dos diferentes povos e etnias que habitam o país e desenvolvem relações sociais, culturais, políticas, educacionais, entre outras. Os povos indígenas, pioneiros nacionais, são parte essencial desta composição. Entre estes podemos observar ampla variedade étnica, social e cultural. Interessa-me neste estudo discorrer sobre as crianças da etnia indígena Apinayé¹, pertencente aos povos Timbira², e suas relações/interações educacionais com os não indígenas no ambiente escolar. Interações estas observadas principalmente, a partir de uma escola urbana e dos espaços correlacionados no município de Tocantinópolis – Tocantins.

O referido município abriga uma considerável parcela de indígenas da etnia Apinayé tanto dentro do espaço urbano, quanto nas aldeias que estão localizadas nas áreas rurais. De acordo com dados do último Censo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado no ano de 2010, o quantitativo de Apinayés na região era de 1.913 pessoas, sendo a população municipal total avaliada em 22.619 habitantes. Já os últimos dados do SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena, da SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena, publicados em 2014, destacam 2.342 indígenas da referida etnia. Entre as principais áreas com as quais interagem na cidade ressalto: o comércio, a saúde, o lazer e a educação; sendo esta última área o principal aporte para alcance do objetivo geral desta pesquisa, qual seja: analisar as relações interétnicas³ e a socialização de crianças indígenas e não indígenas em uma escola da área urbana de Tocantinópolis (TO).

A intenção de verificar tais interações surgiu a partir de observações sobre os aparentes estigmas⁴ e o racismo aos quais o Povo Apinayé é submetido em suas relações com os não indígenas neste município. Entendo que os resultados dessas interações podem gerar concepções equivocadas a respeito deste povo, marcadas pelo racismo que se institui como instrumento de “classificação social da população”. (QUIJANO, 2005. p. 117). Acredito ainda

1 A palavra Apinayé também pode ser escrita com “gé” ou “jé” no final (Apinagé ou Apinajé). Algumas literaturas sobre esses indígenas destacam as primeiras menções ao termo como “pinarés” e “pinagés”, o que posteriormente passou a ser “Apinayé, segundo Albuquerque (2007).

2 Timbira é a denominação de vários povos indígenas que possuem como algumas de suas principais características o tronco linguístico macro-jê, a formação circular das aldeias, e a corrida de toras. Entre estes povos estão os Apinayé. (ver Nimuendajú - 1983).

³ Oliveira (2005) reflete sobre as relações de “fricção interétnica”, em conjunto com Laraya e DaMatta (1976), para relatar as trocas que se desenvolvem entre os povos de diferentes etnias (indígenas e não indígenas nesse caso).

4 De acordo com Goffman (2004) um estigma é uma característica atribuída a alguém que a torna diferente e diminuída em relação às outras pessoas. É um atributo que se apresenta como uma desvantagem, um defeito no indivíduo.

que, quando os agentes envolvidos no diálogo são as crianças, em seus processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização, elas podem não só adquirir, mas também reproduzir muitos dos conhecimentos com os quais estão em constante contato (nesse caso, a presença do racismo e dos estigmas). Nesse sentido, considero que, se esses conhecimentos divergem da realidade social, cultural e étnica dos indígenas, eles possivelmente, promoverão a disseminação do preconceito e do desrespeito a este povo.

Esse entendimento não ocorre alheio às minhas interações e percepções enquanto educadora e moradora deste município. Nascida e criada nesta região, desde pequena ouvi histórias contadas por minha mãe e meus avós sobre as relações que construíram com o Povo Apinayé, quando moravam nas redondezas da Aldeia Mariazinha (uma das principais aldeias desta região). O que mais me chamava a atenção era as narrativas sobre as relações de trabalho, as brincadeiras entre as crianças – brincar de “escolinha” por exemplo, e até mesmo as histórias sobre relacionamentos amorosos, todas permeadas por interações entre indígenas e não indígenas. Entretanto, não havia ainda direcionado meu olhar para as narrativas e vivências do próprio Povo Apinayé (inclusive das crianças), o que entendo ser fundamental para a análise relativa ao processo educacional, à socialização e às interações sociais das crianças pertencentes a esta etnia.

Nesse seguimento, considero relevante narrar brevemente minha trajetória, de modo a clarificar o percurso que encaminhou esta construção: Quando criança, eu gostava de brincar na rua de casa, com minhas irmãs e as demais meninas que moravam nas proximidades. Muitas das nossas brincadeiras estavam relacionadas à atividade de correr: *pega-pega*, *polícia e ladrão*, *esconde-esconde*, *manchete*, entre outras. Nos momentos das brincadeiras, não nos preocupávamos com quem sabia ou não sabia como estas funcionavam. Apenas reuníamos o grupo e começávamos a brincar. Tudo acontecia de forma espontânea e tranquila e, mesmo quando alguém não conhecia as regras, a brincadeira funcionava bem. Um observavam as outras e seguiam a dinâmica. Era como se todo mundo soubesse brincar!

Já na fase adulta, quando comecei a trabalhar em instituições educacionais, passei a observar mais atentamente as brincadeiras e interações das crianças. Percebi que há um universo de conhecimentos criado durante esses momentos. E que esse universo é múltiplo, mutável e rico. Durante as brincadeiras, as crianças, na maioria das vezes, se entendem. São momentos de socialização nos quais elas criam e recriam regras, formas, situações; individual e coletivamente.

Ao me tornar mãe, nove anos atrás, passei a acompanhar as interações, socializações, brincadeiras, e todos os processos que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem de minha

filha: **Ana Cecília**. Observar de perto seus momentos de recreação, criação e aprendizagem, me instigou a adentrar mais profundamente no universo da infância e das relações que se constituem nessa fase.

Entretanto, mesmo diante desse histórico com crianças, suas brincadeiras, interações e aprendizagens, a ideia de que “todo mundo sabe brincar” não me parecia tão interessante e instigante até ouvi-la de um dos meus interlocutores. Em um dos momentos de interação com as crianças indígenas Apinayé, no pátio interno da escola, enquanto **Xinre**⁵, **Pãxyk** e **Pãxre** lanchavam, observei que **Cütêtê** e **Rõky** brincavam no corredor com três colegas de sala. Pelo que pude notar, os meninos se divertiam muito, pois davam gargalhadas enquanto corriam. Logo, **Rõky** se aproximou e perguntou se eu iria para a sala deles. Respondi que ficaria somente ali fora, no pátio. Então o menino disse: “*Ah, tia, eu queria que a senhora me ajudasse a fazer a tarefa.*” Perguntei sobre qual assunto era e ele respondeu: “*De matemática, ruim demais!*”. Um dos colegas de sala (não indígena), que estava brincando junto com **Rõky**, completou: “*É mesmo tia, aquela tarefa é difícil, ninguém sabe fazer!*”. **Rõky** confirmou, balançando a cabeça em sinal de afirmação e expressou: “*É, mas brincar todo mundo sabe! Bora, bora, antes de acabar o recreio*”. E saiu correndo com os colegas, prosseguindo com a brincadeira.

A partir daí, comecei a problematizar, de maneira mais centrada, a ideia de que todos sabem brincar, e que se manifestou tão fortemente no decorrer das análises desenvolvidas nesta etnografia, protagonizando os momentos de socialização das crianças e sendo, desde então, a expressão escolhida para intitular este trabalho.

Embora existam alguns estudos referentes ao Povo Indígena Apinayé que habita esta região, poucos são os que refletem sobre a educação escolar das crianças pertencentes a este grupo étnico e suas interações. Isso me instigou a buscar compreender as questões que envolvem as relações entre indígenas e não indígenas no ambiente escolar, em contexto urbano, considerando que já foram observadas interações conflituosas entre estes dois grupos na cidade de Tocantinópolis (DAMATTA, 1976; GONÇALVES, 1980).

No que se refere à educação escolarizada para os povos indígenas, é importante salientar que esta é uma demanda e um direito dos próprios nativos, e que, em consonância à legislação nacional, pressupõe formação histórica e cultural, considerando também as demais especificidades dos povos originários. Assim, é válido destacar, como bem observou Troquez (2014, p. 57): “[...] as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* e [...]

⁵ Escolhi utilizar o nome indígena de cada criança Apinayé participante deste estudo. Essa escolha teve o consentimento das crianças e de suas famílias.

o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Esses documentos enfatizavam que a EEI deveria ser *específica e diferenciada, intercultural e bilíngue*”.

Ao seguir essa perspectiva, a proposta metodológica para esta pesquisa constituiu-se, em princípio, de uma incursão em literaturas referentes à temática, como forma de subsidiar as discussões pretendidas. Em período posterior, desenvolvi observação participante na Escola Municipal Alto da Colina⁶, instituição da área urbana de Tocantinópolis com maior número de estudantes indígenas matriculados em 2022, e nos espaços correlacionados à escola (o transporte escolar, a estrada que liga escola e aldeia, o Povoado Chapadinha e a Aldeia Divisa). A pesquisa de campo foi desenvolvida durante o ano de 2022 e início de 2023, em dias alternados, seguindo a organização do calendário letivo municipal; e contou com a participação de **Ana Cecília**, desde o mês de agosto de 2022.

Utilizar a etnografia durante a coleta de dados neste estudo, foi uma escolha oriunda da observância quanto ao seu uso por diversas áreas do conhecimento, entre as quais destaco a antropologia e a sociologia. Nos últimos tempos, as pesquisas etnográficas se destacaram, entre outras questões, por configurarem maneiras de estudo aprofundado e contínuo sobre culturas, relações, interações sociais de grupos e/ou indivíduos e seus comportamentos frente ao meio do qual fazem parte.

Na etnografia, as técnicas corporais são fundamentais, visto que, ao realizar um trabalho de campo (a observação, por exemplo), o pesquisador/pesquisadora não está apenas olhando/escutando os indivíduos e o meio no qual se apresentam, mas está também sentindo, tocando, absorvendo dali sensações através das ações e reações de seus interlocutores e de seu próprio corpo. Enquanto pesquisadora/socióloga entendo que o conhecimento sobre o próprio corpo e os usos que se faz deste se interligam intimamente à (boa) condução da observação participante e ao alcance dos objetivos pretendidos com a pesquisa sociológica. Fonseca (1999, p. 58) destacou que “A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto”. Com a etnografia desenvolvida neste estudo, pude reforçar tal entendimento.

Nesse sentido, realizar um trabalho etnográfico com crianças me pareceu o caminho com maiores possibilidades para problematizar e conhecer sobre suas vivências e interações sociais. Além disso, há a perspectiva da escuta, da percepção e valorização de suas produções, e da observância quanto aos seus momentos de socialização e aos constructos que fazem a partir destes, todos dotados de importância e significado para esta pesquisadora.

⁶ O nome Escola Municipal Alto da Colina é fictício e foi criado para preservar a instituição escolar onde realizei as observações de campo.

Por considerá-la também em sentido epistemológico, utilizo a etnografia como a expressão (PEIRANO, 2014) das análises desenvolvidas sobre as relações entre as crianças participantes deste estudo e os seus momentos de socialização. Ademais, as realidades aqui observadas se enquadram na concepção de que: “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhamos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos [...]”. (PEIRANO, 2014. p. 378).

Assim, enfatizo que a organização deste escrito se faz de modo a apresentar os aspectos concernentes à história do Povo Apinayé, bem como os saberes culturais e cosmológicos que envolvem suas vivências. Além disso, busco analisar as interações sociais e os processos de socialização das crianças indígenas com os sujeitos não indígenas em ambiente escolar, na tentativa de compreender em que medida essa educação escolarizada, em contexto urbano, interfere na manutenção ou rompimento de estigmas e racismo decorrentes do contato interétnico.

Dessa forma, a estrutura do trabalho fica assim disposta: 1 – O primeiro capítulo compõe-se desta introdução, em que realizo a apresentação geral do escrito; 2 – No segundo discorro sobre a cosmologia indígena Apinayé, a história deste povo, e os aspectos concernentes às suas interações cotidianas nas áreas urbanas de Tocantinópolis, considerando as categorias estigma e racismo como elementos importantes da discussão; 3 – Capítulo no qual escrevo sobre educação indígena Apinayé, educação escolarizada e socialização; 4 – O quarto é a seção em que descrevo minha aproximação com o lócus de observação e analiso os dados relativos às interações sociais desenvolvidas no ambiente educacional (e espaços correlacionados), e à socialização das crianças indígenas e não indígenas nesses espaços. 5 – É a última seção do trabalho, na qual apresento as considerações finais provenientes da pesquisa realizada.

Dado o exposto, considero importante enfatizar a pertinência deste trabalho, como uma investigação singular no que se refere aos sujeitos envolvidos (as crianças indígenas Apinayé e demais estudantes na Escola Municipal Alto da Colina). Pode ser percebido como uma possibilidade de subsídio teórico e metodológico para a elaboração/execução de projetos e programas de fortalecimento à educação escolar indígena municipal, visto que o Povo Apinayé compõe um importante quantitativo da população tocaninopolina e merece a observância e respeito aos seus direitos. Além disso, amplia o escopo acerca da compreensão das experiências relacionadas aos contatos entre indígenas e não indígenas em espaços urbanos, os estigmas e o racismo relacionados, bem como as transformações oriundas desses processos e dinâmicas, as quais permeiam as vivências de todos os envolvidos.

2. POVO INDÍGENA APINAYÉ

Na região do extremo norte do Tocantins, também conhecida como microrregião do Bico do Papagaio⁷, vive o Povo Indígena da etnia Apinayé. Estes nativos estão organizados tanto em aldeias, situadas nas terras indígenas, como em outras áreas distribuídas no município de Tocantinópolis e em outros municípios que compõem a referida região. De acordo com descrições de Silva Apinagé (2020, p. 38): “Nosso povo indígena Apinayé pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e à família linguística Jê e vive na Terra Indígena (TI) Apinajé, localizada no extremo norte do Tocantins [...]”.

Em estudo sobre este povo, Nimuendajú (1983, p. 14) destaca:

Os Apinayé consideram a sua tribo uma ramificação dos Timbira do Leste do Tocantins e, em particular dos Krinkati (Caracaty), chamados por eles [sic] Makráya, que vivem atualmente nas cabeceiras do rio Pindaré. Se essa tradição corresponde aos fatos históricos, a separação deve datar de muitos séculos, pois, hoje, os Apinajé se distinguem tanto linguística como culturalmente daqueles [sic] seus parentes a Leste, aproximando-se mais aos Kayapó Setentrionais.

Os referidos indígenas integram a população tocaninopolina desde o início de sua formação, antes de qualquer ocupação não indígena, e constituem o coletivo sobre e para o qual se dedica este estudo, em especial as crianças desta etnia, às quais contribuíram com a pesquisa ao participarem ativamente da etnografia desenvolvida, enriquecendo o trabalho com suas interações e com as construções empíricas advindas destas.

Assim, visando apresentar o Povo Indígena Apinayé, destaco que este capítulo versa sobre os nativos citados e a história de formação do seu povo, tanto em seus aspectos socioculturais, consubstanciados na cosmologia, quanto no que concerne aos processos interacionais que permeiam suas vivências com os não indígenas em contexto urbano municipal.

2.1. Aspectos da Cosmologia

“O povo Apinayé, ele crê no deus do sol e no deus da lua, Kolti e Kolre. Somos divididos em dois clãs/partidos diferentes e são eles que determinam a formação da sociedade indígena Apinayé. A partir dessa relação surgem as definições das pinturas, dos nomes, dos rituais, de tudo que envolve o deus do sol e o deus da lua. Através do batismo, quando tem a cerimônia é que vai saber se aquele indígena é filho do sol ou se é filho da lua. Conforme a direção do pátio, se para o sol nascente ou para o sol poente, é aí que vai direcionar de qual clã ou partido aquela pessoa vai pertencer. A origem do povo Apinayé surge através desses dois deuses que jogam grandes cabaças no rio e chamam seus filhos pelo nome. Aquele que é chamado pelo

⁷ A microrregião assim denominada recebeu esse nome em razão do seu formato que se parece com um bico da referida ave. Localiza-se nas proximidades dos estados do Maranhão e Pará.

sol pertence ao partido do sol e aquele que é chamado pela lua pertence ao partido da lua. A partir daí então saem de dentro do rio os filhos Apinayé. Desde então se direciona a formação do povo Apinayé”. (Andressa Irembete Silva Apinayé, entrevista realizada em 2022).

O trecho acima foi narrado pela Professora Indígena Andressa Irembete Silva Apinayé em entrevista concedida para a presente pesquisa no dia 28 de maio de 2022. Conforme a docente descreve, o Povo Apinayé possui características singulares, que estão correlacionadas às suas crenças em torno da relação entre os elementos da natureza e a formação humana. Como é possível apreender neste fragmento, para este povo, a formação de seu povo se deu através do amigável contato entre Lua e Sol, dois astros diversos em suas configurações, que chamam pelo nome os seus. Essa relação entre os diferentes, além de permitir a sua composição, foi vista pelos Apinayé de maneira significativa para a sua constituição e estrutura sua cosmologia.

Os rituais de batismo e a escolha dos nomes por exemplo, são fundamentais na organização das famílias e na compreensão de pertencimento a um dos clãs ou partidos (sol ou lua). Nesse sentido, DaMatta (1976, p. 108), ao observar o Povo Apinayé décadas atrás, relatou que: “[...] há entre os Apinayé uma associação entre os nomes pessoais e as metades *Kolti* e *Kolre*. Cada metade tem um repertório de nomes que lhe é próprio e, dados certos nomes, é sempre possível dizer a que metade o indivíduo pertence”.

O pertencimento a um dos clãs acompanha toda a vida dos nativos. Em suas relações de amizade, trabalho e casamento, por exemplo, são consideradas as características advindas dos dois partidos e, como destacou Silva Apinagé (2020), tais características influenciam diretamente na composição das famílias. A partir desse entendimento, é possível observar também, que os aspectos distintos (presentes nos elementos do cosmos) são considerados pelos referidos indígenas como positivos para a continuidade de suas famílias e para a manutenção de seu povo.

Sob essa perspectiva, Giralдин (2000) apresenta reflexão semelhante, ao relatar que:

“[...] a alteridade presente desde o início da criação do mundo, serve para indicar que o diferente é visto como elemento necessário para a constituição do social. Afinal, ambos, Mÿyti (Sol) e Mÿwrÿre (Lua) sendo desde o princípio diferentes (marcado pela relação de amizade formal), criam a possibilidade lógica de seus “filhos”, a humanidade Apinaje, poderem engendrar relações matrimoniais. (GIRALDIN, 2000. p. 160, grifos do autor).

Essa compreensão contribui para clarificar um aspecto importante sobre o povo Apinayé, que é a amizade formal estabelecida em sua organização social. Essa amizade, em síntese, compreende as relações sociais constituídas entre os próprios indígenas, se estendendo aos laços matrimoniais em diferentes graus de parentesco nessas sociedades. Iniciada com o

mito do Sol e da Lua, a amizade formal acompanha as vivências dos Apinayé desde a sua infância, quando os pais ou avós das crianças escolhiam as pessoas passíveis de realizar essa troca. (NIMUENDAJÚ, 1983).

Outras relações estabelecidas entre o Povo Apinayé, e que se vinculam à sua visão cosmológica, estão intrínsecas aos cuidados com o ambiente por eles habitado; à utilização dos bens naturais para tratar ferimentos e algumas patologias; ao respeito com os animais e o significado que estes possuem para esse povo, a exemplo da crença na representatividade simbólica que cada espécie animal exerce em suas interações com os humanos.

Os cuidados com os elementos da natureza não envolvem somente parte da subsistência dos povos nativos; trata-se de uma relação com a sua formação humana, cultural e social. Um exemplo disso é a corrida da tora grande – um ritual que compõe a cultura Apinayé, e está relacionado à vivência do luto entre estes indígenas. Segundo Silva Apinagé (2020), a corrida ocorre um ano após a morte de algum parente. Durante esse período, aqueles que perderem seu ente, não participam de festividades, ficam resguardados “vivendo o luto”. Ao completar um ano da perda, é realizada a corrida como forma de se despedir e seguir a vida sem aquele que se foi. As toras são feitas de “troncos barrigudos⁸”, retirados na mata e pintados de acordo com os partidos – sol e lua – depois essas toras são carregadas, inicialmente, pelos membros da família daquele que faleceu.

Assim sendo, em observância à cosmologia e cultura Apinayé, bem como às suas manifestações no campo urbano de Tocantinópolis, acredito ser pertinente explicar sucintamente, alguns aspectos da história e das relações interétnicas já observadas neste município.

2.2. Contextualização histórica do Povo Apinayé em Tocantinópolis

Para falar sobre os indígenas Apinayé habitantes neste município, considero relevante apresentar, inicialmente, a referida localidade. Tocantinópolis é uma cidade centenária, que se caracteriza por suas tradições religiosas baseadas principalmente no catolicismo, evidenciado pela igreja matriz, com localização geograficamente centralizada. Segundo Alves Bandeira (2003), sua expansão se deu em sentido contrário ao rio Tocantins e foi se modernizando no decorrer de décadas com a expansão de suas ruas, praças e edificações.

⁸ A professora Silva Apinayé chama de “troncos barrigudos” o que, na verdade, são troncos feitos da árvore barriguda, uma espécie presente na flora da região.

Outros apontamentos, destacados por Sousa (2008, p. 11) aludem que esta cidade foi: “[...] construída em cima de uma aldeia Apinajé. Esta população indígena foi vista pelos bandeirantes entre 1633 e 1658, quando o primeiro barco subiu o Rio Tocantins acima os Apinajé resistiram as [sic] primeiras tentativas de ocupação destas terras por povos estranhos”.

A história dos povos Apinayé neste município (e em municípios vizinhos) foi analisada e narrada por diversos estudiosos, a exemplo: DaMatta (1976). O antropólogo brasileiro abordou em seus escritos, entre outras questões, aquelas pertinentes à história e formação do povo Apinayé, a partir de um estudo etnográfico desenvolvido nas aldeias desta região, na década de 1970. De acordo com o mesmo: “Os Apinayé começam a ser integrados à história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins”. (DAMATTA, 1976. p. 34).

Nesse seguimento, registros que datam de 1920 contribuem para a observação quanto a manifestações mais ativas desses indígenas, principalmente no que se refere às duas principais aldeias onde residem, quais sejam: Aldeia São José e Aldeia Mariazinha. Ainda de acordo com DaMatta (1976, p. 46):

Parece plausível dizer que a fase de ocupação mais intensa da região foi a da década de 1920, provavelmente relacionada ao crescimento de Tocantinópolis e à extração mais intensa de coco de babaçu. É também a partir desta data que as fazendas da região começam a surgir. Nesta fase, a aldeia de São José, então Bacaba, esteve para desaparecer não fosse o esforço de um chefe forte, José Dias Matúk, que conseguiu reunir os índios que haviam ido para a aldeia Botica e para a Krahólandia (Nimuendaju, 1956: 12). Os atuais Apinayé estão plenamente conscientes da importância dessa aldeia, especialmente pelo fato de a comunidade ser sede do Posto. Assim, eles sempre dizem que o chefe de São José é maior que o de Mariazinha e, ainda, «se o chefe daqui mandar o de lá tem que obedecer». Em 1967, por exemplo, houve matança de duas ou três cabeças de gado pelos Apinayé e os índios se sentiram seguros contra as ameaças de um fazendeiro local porque estavam na aldeia onde o encarregado residia.

Observo, a partir destes relatos, a correspondência entre a ocupação, formação e crescimento do município de Tocantinópolis e a sua estreita relação com os indígenas Apinayé nas interações que foram desenvolvendo dentro da cidade e em suas proximidades. Outrossim, os estudos de Giraldin (2000) também contemplam uma série de observações importantes, pois neles o autor reflete acerca da organização social destes indígenas e ressalta questões pertinentes à sua localização e relação com a sociedade circundante.

Conforme relatei em introdução a este escrito, os Apinayé habitantes do município de Tocantinópolis figuram cerca de 2.342 pessoas nos dias atuais. Alguns dos trabalhos já mencionados aqui destacam que esse quantitativo era mais expressivo em décadas passadas. No entanto, a exploração das terras indígenas, os conflitos violentos e as doenças trazidas pelos

não indígenas, influenciaram na diminuição exacerbada dessa população. (SILVA APINAYÉ, 2020).

Outro significativo fator relativo à história desses indígenas, e que possui relação com a sua redução populacional na região, diz respeito ao território: as Terras Indígenas – TI. Nas observações de Silva Apinayé (2020, p. 44):

As invasões cada vez maiores às nossas terras indígenas fizeram com que fôssemos nos afastando e perdendo nosso território, os quais usávamos não só para morar, mas para plantar, trabalhar, prover sustento as nossas famílias e preservar as riquezas naturais da região. Em se tratando dessas riquezas, umas das mais importantes eram as palmeiras de babaçu, que forneciam rica matéria prima para produções diversas, atraindo amplo interesse dos não indígenas que vinham para o Tocantins.

A apropriação das TI Apinayé implicou tanto na perda de grande parte dos seus parentes (em razão dos conflitos ocorridos e da exposição a doenças), quanto nas modificações relativas aos seus modos de viver e se relacionar nas áreas rurais e urbanas da região. Em decorrência desses fatores, os Apinayé precisaram habitar espaços cada vez mais próximos à cidade em razão das novas “demarcações” de suas terras, o que contribuiu para contatos mais estreitos (em grande parte não amistosos) entre indígenas e não indígenas locais.

Por intermédio dos contatos mencionados acima, muitas representações foram se perpetuando no decorrer das vivências entre indígenas e demais habitantes da cidade. Para Ribeiro Apinayé (2019, p. 51) “O contato com os *kupẽ*⁹ violentou e prejudicou a organização social dos povos Timbira. Aos poucos estamos nos reconstituindo baseados em nossas concepções *Panhĩ*”¹⁰.

Nesse sentido, é importante lembrar que, ao longo da história, os povos indígenas brasileiros foram (e ainda são) considerados como pessoas não civilizadas, vistas fora do processo de modernização do país, ao lado dos negros (BOTELHO e SCHWARCZ, 2009). Essa “caracterização” os posiciona como uma parte inferiorizada da população e propaga o racismo, bem como o desenvolvimento de estigmas e relações estereotipadas nos meios sociais com os quais convivem.

Ao seguir essa linha analítica, considero relevante apresentar as principais áreas de interação do Povo Indígena Apinayé na cidade de Tocantinópolis. Embora as minhas observações no lócus pesquisado, direcionem para uma compreensão diversa em torno das interações das crianças, é importante destacar que, no universo adulto, as relações estabelecidas

9 De acordo com Silva Apinayé (2020) a palavra *Kupẽ* é utilizada para designar todos aqueles que não pertencem à essa etnia indígena.

¹⁰ *Panhĩ* é a denominação do Povo Indígena Apinayé, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê.

nesses espaços permanecem dotadas de heranças etnocêntricas, estigmatizadas e racistas, marcadas por representações infieis ao que de fato, configura a vida dos nativos Apinayé tocantinopolinos. Assim, as crianças são inseridas no contexto estigmatizado, juntamente com os parentes adultos.

2.3. Estigma, racismo e as principais áreas de interação na cidade

O conceito de estigma aqui adotado, é o desenvolvido por Goffman (2004), que diz respeito a uma constante diminuição/desvalorização do indivíduo, em razão de alguma característica que lhe é específica e diferente daqueles que estão ao seu redor, o observam (e se auto declaram “normais”), e que causa estranhamento.

Para o referido autor:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 2004, p. 06).

Ao refletir sobre os povos autóctones e suas interações em ambiente urbano, é possível perceber estigmas que recaem sobre eles, visto que historicamente, as relações entre indígenas e não indígenas foram pautadas no racismo, direcionado cotidianamente a este primeiro grupo. Em reflexões equivalentes, Conceição e Torres (2021) observaram que as particularidades culturais dos Apinayé são tomadas pela sociedade tocantinopolina como um problema, uma vez que estes não se encaixam na “normatividade” que lhes é imposta. Assim, as representações estigmatizadas se fortalecem nos processos interativos dentro da cidade.

É importante clarificar que, sobre a utilização do termo estigma para descrever as relações sociais estabelecidas com os povos indígenas, os autores supramencionados esclareceram:

[...] tal conceito não foi construído para pesquisas e estudos sobre povos tradicionais, contudo, a partir da realidade observada em campo e de nossas referências teóricas prévias, encontramos na perspectiva desse autor uma relevante ferramenta de análise para o nosso estudo. (CONCEIÇÃO e TORRES, 2021. p. 224).

Ao seguir essa perspectiva, pensando para além das especificidades culturais, concordo que “Os contatos entre os povos indígenas e a sociedade brasileira, [...] estão inseridos num contexto de desigualdade social e econômica [...]” (COLLET, 2014. p. 32). Esses contextos, a

meu ver, também influenciam nas representações estigmatizadas formuladas sobre os indígenas e acabam por estimular a perpetuação de conflitos relacionais. Ademais, muitas das interações entre indígenas e não indígenas em contexto citadino, ocorrem de forma hostil, haja vista que: “Essa relação intercultural é carregada de preconceitos e conflitos, que vão desde a visão genérica dos ditos ‘civilizados’ em relação aos indígenas, ao fato de considerarem os Apinajé como exóticos ingênuos ou agressivos [...]”. (TORRES, 2018, p. 03).

A promoção de ideias distorcidas em torno destes povos reflete o afastamento dos não indígenas e, muitas vezes, fortalece a ideia de que os nativos não são civilizados. Em decorrência disso, e do desrespeito ao qual são submetidos, acabam sentindo dificuldade em acessar determinados espaços e serviços de saúde, educação e lazer, os quais são direitos de toda a população. Há uma ideia implícita de culpabilização das vítimas.

Nesse sentido, Goffman (2004, p. 105) esclarece:

Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele. Em outras palavras, ele é aconselhado a corresponder naturalmente, aceitando com naturalidade a si mesmo e aos outros, uma aceitação de si mesmo que nós não fomos os primeiros a lhe dar. Assim, permite-se que uma aceitação-fantasma forneça a base para uma normalidade-fantasma. Deve ele aceitar tão profundamente a atitude do eu que é definida como normal em nossa sociedade e deve ser parte dessa definição a tal ponto que isso lhe permita representar esse eu de um modo irrepreensível para uma audiência impaciente que fica em semiprontidão à espera de uma outra exibição.

É válido ressaltar que, embora séculos tenham se passado desde o primeiro contato entre povos indígenas e europeus, as visões etnocêntricas ainda são fortemente instituídas na vida desse primeiro grupo. O etnocentrismo, conceito que compreende as ideias evolucionistas como medidas para pensar todos os grupos sociais, descaracteriza os aspectos culturais, religiosos e interacionais específicos de cada sociedade e/ou comunidade. Essas concepções podem ser notadas em diversos ambientes e situações, a exemplo as escolas, espaços de encontro das diferenças.

Destarte, é importante também discutir o racismo enquanto umas das principais categorias quando se trata das relações entre indígenas e não indígenas em contexto urbano. Sobre esse assunto, Goffman (2004) observa inclusive, que um dos tipos de estigma se dá em razão da questão étnico racial: “[...] os estigmas tribais de raça, nação e religião”. (GOFFMAN, 2004, p. 07).

No Brasil, quando se trata dos povos nativos, o racismo ocorre de forma cada vez mais acentuada, entretanto, muitos se referem às atitudes racistas contra esse grupo, como

preconceito ou discriminação, o que acaba por corroborar para a descaracterização das práticas racistas dispensadas às sociedades indígenas em todo o país. Muitas dessas ações, direcionadas ao Povo Apinayé em Tocantinópolis, estão também relacionadas aos processos de escravização dos indígenas em geral. O legado do período colonial permanece explícito nas práticas racistas atuais, haja vista a violência e a (re) produção de hierarquias fortemente instituídas no contexto social, às quais posicionam os indivíduos em categorias superiores e inferiores, estando os indígenas localizados nesta segunda categoria.

Em estudos sobre o racismo atrelado ao extermínio dos povos indígenas, Bonin (2015, p. 41) destaca que:

O termo racismo tem sido contestado, em especial, quando aplicado às relações com os povos indígenas, sendo considerado, por muitos, inadequado. No campo das Ciências Sociais, o próprio conceito de raça já foi, há tempos, problematizado porque os pressupostos biológicos que o sustentavam não gozam mais da mesma força científica e credibilidade de outrora. Ainda assim, é necessário reconhecer que o conceito de raça opera concretamente no âmbito social, classificando, hierarquizando, estabelecendo (ainda que não de maneira definitiva) lugares sociais e possibilidades diferenciais de ação cidadã para grupos e indivíduos.

Ao seguir essa compreensão, observo também que o racismo se evidencia no contexto social indígena cotidianamente. A omissão do Estado quanto à garantia de efetivas políticas para os indígenas, no que se refere à saúde, educação e segurança, é uma das mais nítidas formas de racismo no Brasil atualmente. Outrossim, como expressa Troquez (2022, p. 110): “O racismo [...] se manifesta na sutileza de uma palavra “maldita” ou não dita, nas ações, agressões e/ou omissões do Estado ou de um infeliz indivíduo que traz consigo [...] aquele olhar altivo de quem acha que ‘tem o rei na barriga’, mas que, no caso, só tem lombriga mesmo”.

Desse modo, pensar nos processos interativos entre indígenas e não indígenas na cidade demanda retomar a perspectiva da civilização/modernização como componente presente em tais processos. Os ideais de modernidade e civilidade não consideraram, ao longo da história, as especificidades culturais e sociais dos grupos inferiorizados, entre os quais se destacam negros e indígenas. Em sentido contraditório, esses ideais promoveram ampla escravidão, à qual esses povos foram submetidos, na tentativa de transformá-los em indivíduos insignificantes e passíveis de constantes tratamentos hediondos.

Noto assim que, na história de convívio entre indígenas e não indígenas no Brasil, o pressuposto da “civilização” é um indicador recorrente quando se trata dessas interações. Com o Povo Apinayé não foi diferente. Conforme Gonçalves (1980) observou ao pesquisar sobre os Apinayé na década de 1980: “O conjunto populacional urbano de Tocantinópolis [...], constitui um campo de interação específico, simbolicamente delimitado pelos ‘civilizados’ e pelos

Apinayé” (GONÇALVES, 1980. p. 29, grifo do autor). Estas afirmações são importantes para a discussão sobre as principais áreas com as quais os nativos descritos interagem na cidade.

Na obra *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*, embora não estivesse tratando especificamente dos povos indígenas, Elias (2011) ressaltou a ideia de civilização atrelada à humanidade dos indivíduos:

A civilização da conduta, bem como a transformação da consciência humana e da composição da libido que lhe correspondem, não podem ser compreendidas sem um estudo do processo de transformação do Estado e, no seu interior, do processo crescente de centralização da sociedade, que encontrou sua primeira expressão visível na forma absolutista de governo (ELIAS, 2011. p. 22).

Ao descrever esse processo, Elias (2011) destaca que o mesmo é fruto de uma forma de governo e de controle das sociedades ocidentais a partir do domínio de práticas e comportamentos. Desse modo, é possível uma análise sobre os indígenas e suas interações com os não indígenas, principalmente em contexto urbano, onde as ideias de civilização e modernidade estão fortemente arraigadas. Ademais, as heranças deixadas pelo processo de modernização brasileiro demarcam momentos de dissociação entre rural e urbano que exercem influência também sobre os indivíduos habitantes nestes espaços.

Conforme Elias (2011) descreveu, o processo civilizador que acompanhou a história da humanidade envolveu o desenvolvimento de práticas moldadas pelo padrão europeu, desde os modos de sentar-se à mesa até os comportamentos relacionados a falar, interagir, se vestir, que definem o “pertencer” à sociedade. Nessa perspectiva, a ideia de ser civilizado é empregada aos que, cada vez mais, comportavam-se de maneira coerente aos padrões europeus de sociedade. Sendo os povos nativos grupos étnicos com padrões culturais, religiosos, sociais, etc., próprios das suas etnias/comunidades, eles ficaram “fora” dos moldes comportamentais da sociedade europeizada.

Ao analisar aspectos da sociedade de *Béarn* na França, Bourdieu (2006) escreveu *O camponês e seu corpo*, um trabalho etnográfico que reflete as relações sociais e econômicas estabelecidas, no contexto do celibato, no campo e na cidade. O estudo é importante para a observância dos comportamentos dos indivíduos no que refere às relações e trocas entre os diferentes. Nas análises do autor, os homens do campo demonstram se sentir inferiores quando comparados aos da cidade, o que gera desconforto e os faz internalizar uma imagem diminuída de si, fato que repercute nas relações estabelecidas (ou que poderiam estabelecer) com as mulheres pelas quais se interessam. Também as mulheres camponesas assumem diferentes imagens de si e do que esperam ou desejam no parceiro, por intermédio dos estratos urbanos. Assim: “Em [...] consequência [sic] da diferente penetração dos modelos culturais urbanos em

ambos os sexos, as mulheres julgam seus conterrâneos camponeses segundo critérios que não lhes dão nenhuma chance”. (BOURDIEU, 2006. p. 90).

Essa dinâmica permite a observância de processos culturais que exercem influência nas diferentes esferas sociais. No caso dos povos indígenas, muitos dos contatos interétnicos contribuíram para a perpetuação de modelos urbanos, europeus (ditos civilizados) em seu cotidiano; o que promoveu o desrespeito aos hábitos dos nativos e a multiplicação de representações estereotipadas sobre estes.

Nessa linha de compreensão, as observações de Quijano (2005) também apresentam considerações importantes:

A formação de relações sociais [...] produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente [sic], ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005. p. 117).

As identidades ressaltadas pelo autor, advindas de uma classificação estigmatizada sobre as populações indígenas e negras, corroborou para a disseminação do preconceito racial e das relações discriminatórias e até conflituosas destes no meio social. Nesse sentido, noto que o racismo, os estigmas e a morte do grande quantitativo de indígenas no país, estão estreitamente interligados, visto que a ideia do nativo como inferior, bárbaro e não civilizado, pode ser entendida, a partir das leituras históricas, como “argumento” para a aniquilação de várias etnias, durante séculos.

Enquanto moradora do município de Tocantinópolis, observo a participação e as interações dos Apinayé em diversas áreas/espços sociais, ademais vivencio momentos de interação com os mesmos desde a minha infância, conforme já mencionei neste estudo. Alguns desses indígenas residem nos espaços urbanos e estabelecem relações com os não indígenas (*Kupê*) em âmbito social, cultural, econômico e educacional. Aqueles que habitam as aldeias, um número maior, também transitam com frequência pelos espaços urbanos. Sob esse prisma, estudos recentes desenvolvidos por Conceição e Torres (2021, p. 228) em ambientes urbanos deste município revelaram que,

A circulação frequente dos Apinajé pela área urbana de Tocantinópolis, nos referimos aos moradores das aldeias, é quase sempre marcada pela necessidade de adquirir, ou, utilizar algum bem ou serviço: compras, universidade, banco, órgãos públicos etc. A maioria dos nossos interlocutores revelam desconforto em estar na cidade, pois,

muitas vezes se sentem vítimas de um tratamento diferenciado negativamente, por parte dos cidadãos. Entre as mulheres *Panhĩ*, a palavra “medo” é bastante utilizada para falar dos seus sentimentos nos trajetos por Tocantinópolis. Diferentemente do que ocorre em outras cidades com forte presença indígena, há poucos Apinayé optando por morar na área urbana e todos definem esse processo de moradia como temporário, no sentido de concluir um objetivo e retornar para a aldeia (CONCEIÇÃO e TORRES, 2021. p. 228).

As afirmações expostas no trecho acima demonstram como o Povo Apinayé é geralmente, recebido na cidade e as sensações que permeiam suas vivências quando do contato com os não indígenas. Distante de tentar generalizar esse tratamento, averigui também as relações constituídas entre as crianças indígenas e as crianças não indígenas cidadinas. Nesse sentido, partilho do entendimento exposto por Alves (2016. p. 58) ao esclarecer que precisamos estar atentos à:

[...] compreensão da dinâmica da cultura em processo de modificação em relação com o outro. Neste sentido, a relação intercultural oriunda da relação com os kupẽ [não indígena] oferece tanto risco quanto contribuições para o povo Panhĩ [indígena], portanto, é extremamente necessário saber se relacionar com o “mundo dos brancos” ou como diz o ancião Pẽnpkator saber como funciona a cabeça do Kupẽ.

No trecho, a autora enfatiza uma percepção do Povo Indígena Apinayé sobre as relações que desenvolvem com os não indígenas dentro e fora das aldeias. Sobre essa percepção, considero a possibilidade de que a tentativa de entender “como funciona a cabeça do *Kupẽ*” esteja relacionada à pretensão dos povos originários pela construção/promoção de interações respeitadas, distantes de brigas, conflitos e dos conceitos pré-concebidos sobre eles.

Seguindo as abordagens apresentadas, entendo por bem destacar as áreas que considere como principais nas interações entre indígenas e não indígenas na cidade de Tocantinópolis, quais sejam: Educação; Saúde; Comércio/Alimentação e Lazer. Ademais, é válido ressaltar que todas essas áreas estão dispostas na Carta Cidadã, a Constituição Federal de 1988. O artigo 6º da referida normativa assegura que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, [...]” (BRASIL, 2022. p. 19).

2.3.1. Educação

Enquanto área de convivência dos Apinayé no município de Tocantinópolis, a educação está subdividida entre as instituições de ensino básico – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que oferta cinco (05) cursos de graduação: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física, Educação do Campo,

e Direito; e dois (02) cursos de pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar e Especialização em Educação Infantil.

Na educação básica, há alunos indígenas matriculados em várias escolas municipais e estaduais localizadas na cidade. Embora nas fases de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Finais haja estudantes indígenas, minha investigação se deteve às crianças em fase de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), por serem o quantitativo mais expressivo de estudantes da referida etnia na cidade. Ressalto que essas escolas estão todas localizadas na área urbana; ademais não há escolas municipais nas aldeias, apenas estaduais.

De acordo com as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município – SEMEC, em 2021 esse quantitativo era de trinta e três (33) crianças distribuídas nas instituições educacionais municipais, sendo 17 na Escola Municipal Alto da Colina. Em 2022 houve uma redução¹¹ no número de crianças indígenas matriculadas nessa escola: de dezessete (17) passaram a apenas doze (12). E em 2023 há somente onze (11) crianças Apinayé na instituição.

Considero válido destacar que algumas informações, coletadas na Diretoria Regional de Educação – DRE, do município, detalham haver atualmente, quinhentas e onze (511) crianças indígenas Apinayé matriculadas em onze (11) escolas localizadas nas aldeias, todas escolas estaduais. Há ainda um quantitativo de setenta e seis (76) crianças em escolas de extensão – unidades escolares que não tem autorização de funcionamento próprias e funcionam interligadas às escolas por meio de legislação específica. As salas de aula dessas extensões são abertas nos locais onde existe a demanda de alunos, mas uma considerável distância da sede educacional.

Já na universidade é notável a presença de discentes indígenas da etnia Apinayé, principalmente nos últimos anos com a expansão da oferta de cursos superiores. A Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) possui atualmente vinte e oito (28) indígenas Apinayé, matriculados nos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Educação do Campo e Pedagogia, segundo informações da secretaria acadêmica. A maioria destes está cursando Educação do Campo – único curso do *campus* que possui um sistema de ingresso diferenciado para indígenas. Além disso, oferta formação intermitente, que reveza a presença no campus com o tempo em comunidade.

¹¹ Tal redução, segundo as informações da escola, é comum entre os indígenas. Há uma constante oscilação no ingresso e permanência dessas crianças nas escolas urbanas.

Sobre a entrada e permanência de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior, é importante destacar que esse acesso advém de lutas e manifestações ocorridas durante décadas, às quais resultaram em leis e programas de atendimento a esse público nas universidades. De acordo com as reflexões apresentadas por Almeida e Both Ames (2021, p. 247): “O ingresso de estudantes indígenas nas universidades brasileiras constituiu uma novidade que colocou a questão da diversidade e da experiência multicultural e pluriétnica em seu interior, trazendo consigo muitos aprendizados, desafios e dificuldades”.

Para melhor explicitar a presença do Povo Indígena Apinayé na educação das áreas urbanas tocantinopolinas, de acordo com os dados anteriormente mencionados, optei por sintetizar as informações no esquema seguinte:

Imagem 1 – Quantitativo de indígenas Apinayé na Educação Básica e Superior de Tocantinópolis.



Fonte: Anjos (2022).

Como é possível observar na ilustração, os sistemas educacionais no município recebem estudantes indígenas de diversas faixas etárias, em diferentes seguimentos educacionais. Nas escolas municipais, embora essa presença não seja tão numerosa quando comparada ao quantitativo das escolas das aldeias, ela possui significado relevante para a dinâmica educacional das crianças. O fato de as famílias indígenas escolherem as instituições urbanas, é

um aspecto importante para a compreensão sobre as dinâmicas de socialização entre crianças indígenas e não indígenas na cidade.

No caso da universidade, há somente dois (02) *campi*, ambos localizados na área urbana, em setores diferentes. De acordo com informações prestadas pela secretaria acadêmica, nos últimos cinco (05) anos o quantitativo de discentes indígenas aumentou significativamente, e não apenas os da etnia Apinayé, mas de outras que foram atraídas pelos cursos ofertados. Todavia, ressalto que os números apresentados aqui se referem somente à etnia Apinayé.

Apresentada brevemente a presença indígena no campo educacional, procedo às demais áreas cidadinas onde são recorrentes as relações interétnicas, às quais através deste estudo, procuro evidenciar.

2.3.2. Saúde

A saúde indígena é um tema bastante discutido nas últimas décadas. É um dos direitos que, infelizmente, se manifesta precariamente quando se trata dos povos indígenas. Um exemplo do descaso com a saúde indígena em Tocantinópolis é a manifestação organizada e realizada pelos Apinayé em 11 de maio de 2022. Através das reportagens expostas no site Tocnotícias¹² e em sites outros do estado, foi possível acompanhar parte do protesto que tinha como principal queixa a falta de medicamentos para atender aos nativos.

É interessante (e desanimador) observar que o descaso com a saúde indígena não advém apenas da gestão pública municipal, mas se reforça significativamente em discursos e atitudes de alguns cidadãos, como é o caso de um comentário publicado nas redes sociais¹³ por uma das moradoras em resposta à manifestação indígena realizada na data citada. A referida moradora escreveu: “*Essas criaturas são mais bem assistidas q nós cidadãos que trabalhamos e pagamos impostos*”¹⁴. Esse comentário evidencia o desrespeito dispensado ao Povo Apinayé quando estes estão buscando, organizadamente, a garantia de direitos que lhes são assegurados por lei. Deixa clara ainda a utilização de meios diversos para atingir negativamente a população indígena, a exemplo as redes sociais virtuais, que também são espaços interativos.

Conforme foi noticiado pelo site G1 Tocantins/TV Anhanguera em 22 de maio de 2022, a reivindicação consistia, principalmente, em solicitações por melhorias nas condições de saúde

¹² Site criado por um dos vereadores do município onde são expostas diversas questões referentes à administração pública municipal e demais setores da cidade.

¹³ Ver rede social Instagram @tocnoticias.

¹⁴ Optei por destacar em negrito todos os trechos em que aparecem, literalmente, as falas dos moradores do município e/ou participantes da pesquisa.

para os indígenas Apinayé que habitam a região. A notícia relatava que os referidos nativos: “[...] ocuparam a sede da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) em Tocantinópolis, no norte do Tocantins. A ação faz parte de uma série de protestos feitos pela comunidade, que pede melhores condições de saúde. As famílias de uma aldeia disseram que enfrentam um surto de tuberculose”.

Muitos relatos de indígenas e apoiadores do movimento elucidaram a negligência da gestão municipal com a saúde dos Apinayé e alguns destacaram serem destratados por profissionais da saúde, o que evidencia também o desrespeito advindo das interações em momentos de prestação/utilização de serviços públicos. Ademais o período pandêmico serviu para reforçar esses relatos, haja vista o município não ter desenvolvido efetivamente um plano/projeto de combate ao vírus nas Terras Indígenas. A maioria das ações durante a Pandemia de Covid-19 foi realizada pelos próprios Apinayés.

Nota-se, ainda, que esse desrespeito não foge ao legado deixado pelo etnocentrismo no Brasil, o que precisamos combater diariamente, e de maneira contundente. Assim, reportando-me às Cinco ideias equivocadas sobre os índios, apresentadas e discutidas por Freire (2000), reflito sobre como esse tipo de pensamento ainda perdura em âmbito social. Nas palavras do referido autor:

É importante discutir essas idéias [sic] equivocadas, porque com elas não é possível entender o Brasil atual. Se nós não tivermos um conhecimento correto sobre a história indígena, sobre o que aconteceu na relação com os índios, não poderemos explicar o Brasil contemporâneo. As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos (FREIRE, 2000. p. 17 – 18).

A revelação e desnude da sociedade brasileira, aos quais o autor se refere, podem servir como comparativo na observação da sociedade tocantinopolina em relação ao tratamento que oferecem, em grande parte, aos Apinayés. Nesse sentido, DaMatta (1976, p. 52) observou existir uma “[...] proximidade física salvaguardando a distância cultural por meio de uma hierarquização das relações entre as duas sociedades em conjunção”. Permeadas por essa hierarquização, as interações sociais dos nativos com os *Kupẽ* revelam-se ainda ultrajadas no contexto urbano estudado.

Assim, dotadas de representações estigmatizadas, as relações interétnicas em Tocantinópolis acabam por compor os diversos espaços da cidade, tornando-se cada vez mais, carregadas de estereótipos, ainda sustentados pela herança colonizadora, à qual necessita de enfrentamento cotidianamente.

2.3.3. Comércio/Alimentação

As atividades comerciais no município de Tocantinópolis se desenvolvem principalmente, em supermercados, pequenos comércios e nas feiras da cidade, que ocorrem aos finais de semana. Outras podem ser notadas através de pequenos empreendimentos de moradores locais, tais como lojas de roupas, calçados e acessórios. Os indígenas Apinayé, como os demais habitantes da cidade, utilizam dos serviços comerciais cotidianamente. Entretanto, as interações estabelecidas nesses ambientes são, em sua maioria, carregadas de hostilidade e destrato com os povos nativos.

Parte da população citadina acredita numa organização governamental que “privilegia” os indígenas em razão dos subsídios conquistados ao longo dos anos (e com muito esforço), por exemplo a forma diferenciada de inserção dos povos tradicionais no Cadastro Único do Governo Federal. Tal cadastro possibilita às famílias de baixa renda, o ingresso em programas sociais a partir dos quais poderão receber auxílio financeiro para a sua subsistência. No caso dos indígenas,

É importante dialogar com esses povos para saber como vivem e quais são os seus projetos de futuro antes do cadastramento e inclusão de famílias nos programas sociais. Por outro lado, muitos povos indígenas têm suas terras comprometidas pelo desmatamento da região do entorno, pelo esgotamento da caça ou pela poluição dos rios e precisam ter garantias de sua reprodução física e sociocultural por meio de políticas sociais emergenciais (Guia de Cadastramento de Famílias Indígenas, 2015, p. 27).

O acesso das famílias indígenas a essas políticas é fundamental para o seu sustento, uma vez que inúmeras foram as suas perdas, desde a ocupação dos não indígenas no território local, a exemplo, as terras onde os nativos produziam e de onde a grande maioria retirava seus mantimentos e proventos. Por conseguinte, muitas das relações de compra e venda, entre os indígenas e não indígenas nos comércios de Tocantinópolis, estão atreladas à utilização dos recursos advindos do Programa Bolsa Família – PBF. (SOUSA, 2021). Ao seguir essa compreensão, é importante observar que:

Em Tocantinópolis os Apinayé são vistos por muitos como “empecilho” para o desenvolvimento da cidade, este logicamente se trata de mais um equívoco, já que o benefício do Programa Bolsa Família recebido pelos indígenas e o ICMS Ecológico recebido pelo município em razão das terras indígenas neste território contribuem para fortalecer a economia da cidade. Por conta do recebimento de alguns benefícios do governo, várias ideias equivocadas têm surgido (SOUSA, 2021. p. 28).

Essas ideias equivocadas, enfatizadas pela autora citada, acabam por influenciar negativamente na dinâmica de participação dos Apinayé nos espaços citadinos. Enquanto

moradora deste município, já presenciei situações em que os comerciantes se negavam a atender os indígenas por “acreditarem” que eles não teriam o valor em dinheiro suficiente para pagar o objeto desejado.

Sobre esse aspecto, em pesquisa recente nos comércios municipais, Sousa (2021, p. 38) relatou que: “De início foi complicado encontrar comerciantes dispostos a participarem da pesquisa, pois as relações sociais de consumo com os povos indígenas Apinajé [sic] muitas vezes são pouco cordiais”. É interessante analisar esse fragmento porque ele revela, em certa medida, o receio dos comerciantes em serem “descobertos” quanto ao tratamento que dispensam aos Apinajé em suas interações.

Outro relato semelhante sobre essas relações, foi descrito por Conceição e Torres (2021) ao apresentarem os resultados de observações desenvolvidas em um dos bairros do município de Tocantinópolis, onde há significativa presença indígena.

Nas primeiras vezes que frequentamos os comércios do bairro, ficamos surpresos com o alto número de indígenas. Havia idosos, crianças e jovens fazendo compras. Um desses comércios era, inclusive, reconhecido como “mercado dos índios” pelos moradores da cidade. Vários moradores do bairro, durante nossa interação, falavam que os índios gostam muito dos comércios e sempre vão ali fazer compras e esses moradores, durante suas falas, também demonstravam preconceitos em relação aos Apinajé. Diziam coisas do tipo: “eles têm muito piolho”, “não tenho coragem de comer a comida deles”, “são muito preguiçosos”, além de outras formas de estereótipos demonstradas cotidianamente (CONCEIÇÃO e TORRES, 2021. p. 229).

As descrições acima reforçam que as relações interétnicas no município de Tocantinópolis têm se apresentado demasiadamente carregadas por atravessamentos e estigmas, no que se refere ao tratamento ofertado ao Povo Indígena Apinajé. A partir das falas de alguns moradores, mencionadas pelos autores, é perceptível a rejeição quanto ao contato com os nativos, além das ideias pré-concebidas sobre estes, que assumem influência negativa nos processos interativos.

Muitas dessas representações estigmatizadas são disseminadas no cotidiano dos cidadãos, e acabam por estimular ainda mais ideias equivocadas a respeito dos nativos. Sobre essa questão Demarchi (2016, p. 02) pontuou: “Essas ideias sintetizam hábitos do pensamento e práticas cotidianas que são colocadas em ação por diferentes grupos da também diversificada sociedade brasileira que se auto-identificam como não-indígenas”. Para o referido autor, as ideias equivocadas sobre os povos indígenas são promovidas desde a infância até a fase adulta, por homens e mulheres, com ou sem formação escolar e/ou acadêmica (DEMARCHI, 2016); o que demonstra o quanto estas podem ser nocivas para a sociedade como um todo.

Presentes nas diversas esferas sociais, os equívocos supramencionados se instauram também no âmbito do lazer, exercendo influência na dinâmica de utilização pelos indígenas, dos setores e atividades urbanas pertencentes a este seguimento.

2.3.4. Lazer

No âmbito do lazer, as interações dos Apinayé com os não indígenas também são reveladoras de representações estigmatizadas. Muitas das minhas observações enquanto moradora deste município possibilitam essa compreensão, pois já ouvi algumas vezes, em ambientes diversos, frases como: *“lugar de índio é na aldeia”*, *“índio vem pra festa na cidade só pra atrapalhar”*, *“eles [o Povo Apinayé] são os primeiros que ficam bêbados e nem dão conta de voltar”*. Algumas pessoas utilizam do sarcasmo para referir-se aos subsídios financeiros recebidos pelos indígenas através do governo federal, sugerindo que o dinheiro é utilizado apenas como forma de divertimento.

Assim, a presença indígena nos mais variados espaços da cidade é, geralmente, dotada de receios por parte dos próprios nativos que demonstram não sentir tranquilidade ao frequentar determinados espaços, por não serem bem recebidos (CONCEIÇÃO e TORRES, 2021), com receio de inúmeros conflitos. Há tensões constantes, manifestas seja por meio de palavras, seja através de gestos que acabam por repelir os Apinayé e impedi-los de vivenciar a cidade em sua plenitude. A exemplo, Dias (2021) observou aspectos negativos das relações interétnicas neste município, atrelados aos jogos de futebol, dos quais os indígenas Apinayé também participam. Para o referido autor, muitos estereótipos são expostos durante a realização das partidas, conforme assim descreveu:

As reações de alguns “brancos” presentes durante a partida me faziam perceber que a imagem preconcebida sobre os Índios era de que sua cultura estivesse congelada, como se eles não tivessem mudado no tempo. As reações preconceituosas apareciam mais nos momentos de observação comemoração dos indígenas, algo que as pessoas da cidade não gostavam e que – por isso - acabavam deteriorando a imagem do índio e fazendo afirmações do tipo que *“lugar do índio é no mato”*, *“Índios só sabe jogar flecha”*, *“Índio não presta”*, *“não sabe jogar bola, só sabe correr”* e *“time de índio só tem perna de pau”*. (DIAS, 2020. p. 41, grifos do autor).

As ideias apresentadas acima não diferem das que venho observando no cotidiano urbano atualmente. E a reprodução dessas percepções, expostas pelo autor, potencializam a discriminação e os conflitos interétnicos na cidade. Os campeonatos de futebol no município, são mais um exemplo das interações sociais que se configuram cada vez mais deturpadas quando seus agentes são indígenas e não indígenas.

Outro momento de lazer onde é possível observar as relações interétnicas na cidade é a programação do Arraiá da Alegria que ocorre no mês de junho. Com diversas apresentações culturais, principalmente quadrilhas juninas, o Arraiá recebe em torno de cinco mil pessoas do município e de locais vizinhos, além dos Apinayé que habitam as terras indígenas das proximidades. A festividade acontece no quadrilhódromo¹⁵, localizado às margens do Rio Tocantins.

Em 2022, enquanto estive acompanhando as apresentações, notei que alguns cidadãos ainda se referem aos indígenas como pessoas “estranhas” e que causam “medo” aos demais habitantes locais. A exemplo, enquanto as crianças indígenas da Aldeia São José¹⁶ apresentavam uma dança típica da sua cultura no dia 24 de junho de 2022, uma moradora local falava com um rapaz que sentou ao seu lado: *“Até que são bonitinhos quando são pequenos, mas depois parecem bichos”*. A moradora sorria e segurava sua filha no colo enquanto prosseguia demonstrando seu preconceito: *“São os índios mamãe, você tá com medo meu amor?”*. Devo esclarecer que, ao virar e olhar para a criança que estava no colo da mãe, no assento logo atrás do meu, não percebi demonstração de medo no semblante dela. Contudo, o que de fato, causava medo (e vergonha) era ouvir todas aquelas palavras sobre as crianças indígenas Apinayé, durante as suas manifestações culturais. Nesse momento, não me contive e expressei minha perturbação com aquela situação, dizendo à moradora: *“São pessoas comuns como nós, respeite!”*; ao que ela respondeu em tom de sarcasmo: *“Ui! Desculpe dona!”*.

Nessa noite, retornei para casa pensando sobre como os aspectos da pesquisa, que também fazem parte das minhas vivências como moradora local, têm se manifestado cada vez mais frequentemente em minhas próprias interações. Embora em contexto e perspectivas diferentes, rememorei as descrições de Favret-Saada (2005, p. 160) ao declarar em “Ser afetado”: “[...] escolhi conceder estatuto epistemológico a essas situações de comunicação involuntária e não intencional: é voltando sucessivamente a elas que constituo minha etnografia. Ainda que muitas dessas interações sociais observadas (e/ou das quais participei) não tenham ocorrido no lócus escolhido para a pesquisa, tenho clareza quanto à sua importância para o desenvolvimento desta. Elas são parte do universo de análise sobre o qual tenho me debruçado e envolvem os processos de socialização e educação das crianças, que pretendo descortinar nos capítulos seguintes.

¹⁵ O quadrilhódromo é um espaço para apresentações das quadrilhas juninas no município. Possui estrutura retangular, com arquibancadas e escadas de acesso.

¹⁶ Considerada uma das aldeias “mães”, assim como a aldeia Mariazinha. Ambas estão localizadas nesta região e, a partir delas, surgiram as demais aldeias locais.

3. OS PROCESSOS EDUCACIONAIS EM DISCUSSÃO

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011. p. 53-54).

O fragmento acima é destacado no livro Educação e Sociologia de Émile Durkheim, onde o autor explana sua concepção sobre a educação e as relações sociais que se configuram para e através desta. Argumentando a partir dos aspectos históricos concernentes à sociedade e utilizando também sua experiência como base, o referido autor salienta que a educação ocorre nas relações entre gerações, onde as mais velhas imprimem ações de conhecimentos, valores e condutas às mais novas. Partindo dessa intelecção, procuro discutir os processos educacionais que envolvem este estudo, problematizando o que foi enfatizado pelo referido teórico.

Concordo que as relações Inter geracionais são componentes importantes dentro dos processos educacionais das crianças. Ademais, em se tratando da educação indígena, há uma íntima relação entre os saberes e experiências dos adultos (mais experientes) e a formação das crianças. Todavia, considerando o que este estudo demonstra, as crianças, em seus processos de aprendizagem e interação, são produtoras ativas de conhecimento e culturas, o que retrata o seu protagonismo em contexto educacional e social.

No campo legal, o sistema educacional brasileiro está organizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996), esta por sua vez, garantida na Constituição Federal de 1988 – CF. Conforme dispõe o artigo 1º da LDBEN, a educação: “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2016. p. 08).

Ao interpretar o disposto acima, observo que existe concreta relação entre as interações sociais e os processos educativos que envolvem a aprendizagem e as vivências dos cidadãos brasileiros, sejam estes indígenas ou não indígenas. Desenvolvidos em espaços institucionalizados ou não, os processos educacionais configuram importantes instrumentos de observação e compreensão da dinâmica social do país e das relações entre os diferentes agentes envolvidos em tais processos. São também formas de apropriação e disseminação dos saberes socioculturais e de formação identitária de povos, grupos e sociedades, em idades diversas.

Dado o exposto acima, discorro nesta seção, inicialmente, acerca da educação indígena Apinayé, vinculada aos saberes ancestrais e à tradição oral; e da educação escolarizada para os povos indígenas, instituída em escolas e demais ambientes de formação, “estrangeiros” aos

povos originários. Procuro apresentar como estas se desenvolvem e sua significância para as crianças indígenas, tanto no contexto familiar (na aldeia) quanto no contexto das instituições educacionais (dentro e fora da aldeia). Posteriormente escrevo sobre a socialização e alguns debates que envolvem o termo, visando a interpretação das relações desenvolvidas em âmbito escolar e social, e suas implicações nos processos formativos das crianças indígenas e não indígenas.

3.1. Educação Indígena Apinayé

O Povo Indígena Apinayé, assim como muitas outras etnias indígenas, possui educação própria, distinta dos processos educacionais desenvolvidos pela sociedade não indígena. Algumas atividades como o ensino da língua materna e a apropriação dos conhecimentos culturais e étnicos, são desenvolvidas tanto no contexto familiar e/ou da comunidade, como nas escolas indígenas, localizadas nas aldeias – TI. Neste tópico, procuro discutir a educação indígena materna – aquela que é desenvolvida fora dos padrões institucionalizados e instituídos pela sociedade não indígena.

O processo educacional das crianças indígenas Apinayé é realizado, inicialmente, em contexto familiar. Desde cedo, recebem em casa o ensino relacionado à sua cultura, costumes, rituais e crenças. Esse ensino é geralmente, transmitido pelos parentes mais velhos e experientes, tidos como os principais detentores dos conhecimentos tradicionais de seu povo. De acordo com alguns relatos de familiares das crianças participantes deste estudo, muitos dos conhecimentos repassados aos mais jovens são transmitidos durante as festividades que ocorrem na aldeia. Alguns exemplos dessas festividades são: os rituais de casamento, o batismo, a corrida da tora grande, os funerais, e outros.

Todos esses eventos compõem o processo educacional e interacional das crianças indígenas Apinayé, haja vista a proximidade física, social e cultural deste povo com os elementos do cosmos, bem como a sua relação de pertencimento ao meio ambiente, espaço com o qual estabelecem contínuo e respeitoso contato. Tais características, intrínsecas aos hábitos do Povo Apinayé, configuram também importante campo de saberes para a sua formação educacional.

Conforme Alves (2016) observou, em estudo anterior sobre a relação do Povo Apinayé com a educação, os conhecimentos são adquiridos e repassados entre a própria comunidade, em diversos espaços e, geralmente, através da oralidade. No relato que segue, dado à autora

supracitada pelo cacique da Aldeia Mariazinha, é possível observar as diferenças entre os processos de ensino e aprendizagem do Povo Apinayé, antes do estabelecimento da escola:

Não tinha a separação que tem hoje, o nosso conhecimento é ligado um ao outro, então quem ensinava as coisas para nós era um ancião que chamávamos de tukatur, era o professor que ensinava as crianças, ele reunia as crianças e levava para fora da aldeia e ensinava as coisas da natureza, ele ensinava tudo, as músicas, as histórias e também ele ensinava como era o nome dos animais da mata, o nome das plantas para fazer remédios. Nesse local, ele ensinava como aprender pescar e caçar, era um conhecimento não pela escrita, mas pela oralidade. Antigamente não tinha caneta e nem papel, era ouvindo e praticando que a gente aprendia (ALVES, 2016. p. 30).

Como exposto no trecho acima, a relação do Povo Apinayé com a educação ocorre cotidianamente, no contexto familiar, e em consonância ao ambiente e aos costumes dos seus, o que a torna diferente daquela exercida entre as pessoas não indígenas em alguns aspectos. Um desses aspectos diz respeito à tradição oral, uma forma de apropriação e disseminação dos conhecimentos culturais bastante difundida entre os povos indígenas e que exerce grande significado para estes.

Muitos dos momentos de ensino e aprendizagem entre os povos originários, se dá por meio das histórias que são transmitidas física e oralmente, o que se interliga também à formação e fortalecimento de memórias, sendo estas de grande importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças de modo geral. A esse respeito, Santos (2020, p. 61) destacou:

Quando falamos em tradição oral, logo nos vem à mente questões relacionadas à memória, pois as tradições se mantêm também através das memórias daqueles que vivenciaram e vivenciam histórias, fatos e acontecimentos sobre um povo, um grupo, uma cultura. As memórias são repassadas através das tradições que podem ser demonstradas por cantos, danças, rituais, músicas e também por meio da literatura.

As memórias criadas e consolidadas por meio da tradição oral, são também instrumentos de formação social, cultural e educacional entre os povos indígenas. No caso do Povo Apinayé, muitas dessas memórias se formam durante os ritos e cerimônias realizados na aldeia, algo que pode absorver nos momentos de passeio, diálogos e proximidade com as crianças participantes deste estudo.

Outro aspecto importante relacionado à educação indígena Apinayé, diz respeito à identidade deste povo. O processo educacional materno está intimamente ligado à construção identitária dos indivíduos, o que repercute em suas interações tanto com aqueles pertencentes à sua etnia, quanto com a sociedade não indígena em geral. Por intermédio da tradição oral e da preservação das memórias, o Povo Apinayé constitui sua identidade, socializa e propaga os mais diversos conhecimentos, os quais envolvem toda uma coletividade de símbolos e significados. Estes, por sua vez, caracterizam não apenas um grupo de indivíduos, mas a história

de um povo que constrói e transforma saberes através das mais diversas manifestações físicas, sociais e culturais.

Tais manifestações, de natureza coletiva, são fundamentais para o processo educacional indígena. E esta coletividade é um dos grandes diferenciais entre a educação indígena materna e a educação escolarizada para os povos indígenas, quer na escola da aldeia, quer na escola da cidade. Como bem salientou SOUSA (2017, p. 282),

Nosso modo de educar em escolas, aparentemente coletivo, preza pela individualidade crescente, pelo “faça sozinho, para provar que você sabe”, com avaliações e notas individuais, primando pela competição e inaugurando na infância a individualização que acompanhará o sujeito pelo resto de sua vida.

Durante minha incursão no campo, observei um dos momentos nos quais as crianças indígenas manifestaram aspectos da sua coletividade (que de fato acontece), mesmo quando são “estimuladas” em sentido contrário, em diversos ambientes. Em um dos dias que estive na escola, enquanto as crianças aguardavam o transporte, perguntei se gostariam de desenhar a imagem (representação) dos colegas. Elas concordaram e logo se reuniram ao meu redor. Conforme desenhavam, conversavam sobre os traços uns dos outros e partilhavam opiniões, demonstrando o quanto a ideia de produzir conjuntamente, pode ser positiva.

Quando as produções das crianças foram interrompidas pela chegada do transporte escolar, reuni os desenhos e os guardei na mochila. **Gàjet** perguntou se poderia ficar com as folhas de papel A4 que sobraram e eu às entreguei para a menina. **Pãxtyk** logo perguntou se ela poderia “*dividir quando chegar em casa*”, e **Gàjet** concordou. As crianças se despediram e foram em direção à saída.

Noto que as práticas educacionais individualistas, muito recorrentes nos espaços institucionalizados (quase sempre gerenciados por não indígenas), acabam por integrar a vida das crianças de forma acelerada, fazendo com que muito da sua coletividade se perca ao adentrarem nesses espaços. Contudo, observo ser essa uma prática passível de mudança, haja vista o exemplo que elucidei acima. Entendo que a escola não deve (e nem pode) corroborar para distanciar qualquer povo de seus saberes ancestrais e de sua coletividade, características que são intrínsecas à identidade, cultura e formação étnica destes.

Visando melhor discutir acerca da educação escolarizada para os povos indígenas, considero a seguir, alguns dispositivos da legislação brasileira e um pouco do contexto histórico que relaciona o previsto e o implementado no que se refere à formação educacional, social, étnica e cultural de crianças indígenas e demais integrantes da população brasileira.

3.2. Educação Escolarizada para os povos indígenas

A Educação Escolar Indígena envolve uma discussão histórica, marcada por diversos movimentos e inquietações no que se refere à sua compreensão, implementação e desenvolvimento no sistema educacional brasileiro. Podendo ser ofertada tanto nas escolas das TI, quanto nas escolas urbanas, essa educação tem sido discutida ao longo dos anos, por suas especificidades e pelas dificuldades que permeiam o seu desenvolvimento em contexto nacional.

Como enfatizado na subseção anterior, os povos indígenas já possuem processos educacionais organizados, e são socializados por meio destes. A educação escolarizada para os povos originários advém das heranças coloniais, e estava (ainda está) concentrada em um processo de dominação do não indígena sobre o indígena. Esse processo repercutiu nas vivências, hábitos e culturas indígenas de forma negativa, pois transformou toda uma estrutura educacional já existente; além de desrespeitar seus direitos, valores e crenças, promovendo uma intensa diminuição das etnias indígenas no Brasil.

No entanto, a partir da Constituição de 1988, algumas mudanças foram significantes no que diz respeito à educação escolarizada para os povos indígenas. Ao dispor sobre os direitos dos povos originários, a Carta Magna encaminha novas possibilidades quanto à escolarização e demais serviços que, até então, eram fornecidos a essa população pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. No que se refere ao ensino das crianças, o parágrafo segundo, artigo 210 da CF, apresenta a seguinte redação: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2022. p. 121).

Sobre esse aspecto, destaco que, embora muitas comunidades indígenas possuam escolas dentro das aldeias, com ensino bilíngue e profissionais especializados (alguns deles pertencentes à própria etnia), o sistema educacional brasileiro ainda não consegue assegurar efetivamente uma educação que respeite as especificidades indígenas. No caso das crianças Apinayé participantes deste estudo, não há mais escola na aldeia onde residem, o que às afasta ainda mais dessa educação própria e é um dos motivos para, de acordo com as famílias, a “escolha” pela instituição localizada na área urbana do município.

Segundo destacou uma de minhas interlocutoras, mãe de **Màxy**, no povoado havia uma escola, mas foi fechada “há muitos anos” (não soube precisar a data). Já a mãe de **Gàjet** e **Pãxytk** disse que a escola onde as filhas estudam é a mais próxima da rota deles e, em suas palavras: “*Quando a gente vai lá na cidade pra procurar escola, eles dizem que é onde tem*

vaga”. Acredito que a referida mãe entende a questão como uma espécie de imposição por parte da secretaria de educação e cultura do município, quanto à instituição urbana onde pode realizar a matrícula.

Sobre esse aspecto, é importante também esclarecer que em Tocantinópolis não há escolas municipais nas TI; apenas estaduais, situadas nas aldeias São José, Mariazinha, Boi Morto, Brejão, Palmeiras, Prata, Serrinha, Girassol, Patizal e Bonito. Todas ofertam ensino fundamental de 1º ao 5º ano – fase em que estão os estudantes participantes da pesquisa – porém, de acordo com as famílias, são mais distantes que a escola urbana e, às vezes, não tem ônibus para transportar as crianças.

A escola municipal que ficava localizada no Povoado Chapadinha, próximo a Aldeia Divisa, lugar onde residem estas crianças, foi extinta no ano de 2015, devido a diminuição da quantidade de crianças matriculadas, segundo uma antiga gestora da instituição. O relato seguinte, fornecido pela Assessora Regional de Gestão Administrativa e de Pessoas, da Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis – DRE, expressa como foi esse processo:

A escola iniciou em uma pequena casa de madeira e palha, de chão batido e, algum tempo depois, foi construída uma estrutura em alvenaria¹⁷. Mas ela foi fechada por não ter aluno suficiente. Já tinha sido multisseriada¹⁸, e não tinha mais crianças. O povoado estava acabando porque muitas famílias migraram para a cidade na época. Depois, com a organização e aumento dos indígenas na Aldeia Divisa, pertinho do povoado, o número de famílias na região foi ampliando e o público de crianças também aumentou, o que já possibilitaria atualmente, a abertura de uma nova escola no local.

A partir do que foi apresentado acima, pode-se compreender que as famílias indígenas não têm muita escolha com relação à instituição onde irão matricular seus filhos, haja vista a ausência de uma instituição localizada na aldeia ou no povoado próximo. Entretanto, consideram a distância e a oferta de transporte escolar como alguns dos requisitos para optarem pelas instituições educacionais urbanas.

Como elucidei no início desta seção, a escola é uma instituição “estrangeira” aos povos nativos. A educação indígena é diferente da educação escolarizada, imposta pelos não indígenas no decorrer da história. Entretanto, mesmo com essa imposição e as transformações ocorridas ao longo dos anos nas vidas dos povos nativos, os modelos de escolarização instauraram-se também como maneiras de apropriação de conhecimentos, formação social e como forma de

17 Construção feita com tijolos, pedras, barro, argamassa, etc., de modo a promover maior sustentação e durabilidade às paredes.

18 Modelo de organização de classes e/ou escolas onde crianças de idades e pontos diferentes de aprendizagem estudam na mesma turma e com o mesmo professor.

resistência para os povos originários. Ou, como destaca Alves (2016, p. 58): “Diante dos novos contextos que surgem a partir do contato com os não indígenas a escola passa a ser vista como mais um dos elementos necessários e integrantes da vida dos Panhĩ”.

Nesse sentido, é importante citar os movimentos indígenas como instrumentos fundamentais para as conquistas com relação à educação dos e para os povos originários no Brasil. Os debates e o envolvimento de diversos atores sociais, a criação de políticas públicas e programas, bem como a promoção de instituições educacionais diferenciadas nas Terras Indígenas, foram ganhando espaço e visibilidade com o passar dos anos, graças às mobilizações indígenas (GRUPIONI, 2014).

Entretanto, existe ainda um grande distanciamento entre o que foi conquistado/criado e o que é, de fato, implementado no sistema educacional brasileiro. Segundo os apontamentos de Alves (2017, p. 17) a esse respeito,

[...] a escola, quando inserida nas aldeias, caracteriza-se como um espaço de fronteira que envolve embates e tensões. Por um lado, o Estado, que pautado no que Tubino (2005), chama de “interculturalidade funcional”, reproduz a cultura hegemônica, impondo um modelo de escola aos moldes da sociedade colonizadora; por outro, os Panhĩ, por meio de seus professores e lideranças, resistem na luta pela subversão dos conhecimentos e valores impostos a eles através da escolarização.

Ao considerar a permanência de tais imposições, que ocorrem tanto nas escolas localizadas nas TI, quanto nas escolas urbanas (e principalmente nessas), depreende-se que muitas das interações sociais e dos processos de ensino em ambiente escolar, ocorrem de maneira distorcida da realidade indígena, o que repercute negativamente em suas vivências e desfavorece a preservação dos saberes e valores ancestrais e culturais dos povos indígenas em geral.

Desse modo, importa ressaltar o disposto na Lei 11.645 de 10 de março de 2008, considerada um marco para a educação indígena, por acrescentar os conteúdos sobre os povos originários no currículo da educação, demonstrando assim a necessidade de valorização e respeito aos saberes originários. O artigo 1º da referida lei altera o disposto no artigo 26-A da LDBEN (1996), que passa a ter a redação seguinte _ “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008, p. 01).

No parágrafo primeiro da norma em questão, destaca-se:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas

contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 01).

A inserção desses conteúdos no currículo educacional, não garantiu a sua implementação em âmbito escolar, tanto com relação à cultura afro-brasileira, quanto em relação à cultura indígena. Na maioria das vezes, quando estes são trabalhados em sala de aula, apresentam-se de forma distorcida dessas realidades étnicas, o que acaba por contribuir para a disseminação de representações irreais sobre negros e indígenas brasileiros.

Nesse seguimento, e por reconhecer a significância dos conteúdos, conhecimentos e valores socioculturais dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira, assimilo que não se pode conceber a realização de práticas educacionais, dentro ou fora de instituições, dissonantes destes valores e conhecimentos, oriundos das vivências e produções das civilizações originárias.

Em ensaio sobre a coletividade, a escola e os saberes indígenas, Sousa (2017, p. 274) observou que:

A reprodução do nosso modelo de escola aos indígenas tem custado o desinteresse dos jovens indígenas pela sua própria cultura e o interesse crescente no nosso modo de educar. Tudo isso decorrente da implantação de um modelo educacional que limita o próprio ato de educar ao formalismo escolar e negligencia todas as formas tradicionais de conhecimento que estão “lá fora” da escola ou não se esforça por incorporá-las ao ambiente escolar.

Por concordar com as observações da autora supracitada, percebo a necessidade de não apenas incluir os conteúdos indígenas no espaço institucionalizado (e que recebe crianças indígenas de diversas etnias), mas de respeitar e utilizar os modos de apropriação desses conteúdos. É necessária e urgente a valorização das tradições, agregando-as aos processos de ensino na sala de aula e nos demais espaços institucionais. Um diálogo exequível entre pedagogias distintas (SOUSA, 2017).

Outrossim, defendo que a escola, enquanto instituição que deve propiciar formação respeitando a diversidade, é um espaço para romper com estigmas e representações estereotipadas. Entretanto, como já vimos neste estudo, ainda nos deparamos com heranças sociais, culturais e educacionais que contribuem para a inferiorização e desvalorização dos povos originários. Desse modo, verifico que o debate sobre as diferenças sociais e culturais ainda não é desenvolvido adequadamente nos espaços educacionais.

A esse respeito, os estudos de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 212) demonstram que:

[...] a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram

que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

As observações que realizei nos espaços da escola e ambientes correlatos também evidenciaram aspectos dessa diferenciação nas interações das crianças com os adultos. Isso, mais uma vez, nos encaminha à compreensão de que as marcas que recaem sobre os povos originários estão constantemente atreladas à sua inferiorização e à distorção dos seus valores, hábitos e contribuições para a formação social e cultural brasileira. São, em sua grande maioria, generalizantes, desconsiderando as particularidades étnicas de cada povo.

Nas escolas urbanas municipais (nesse caso as localizadas fora das aldeias), algumas práticas desenvolvidas ainda são dissonantes daquelas previstas na legislação específica para a educação indígena, a exemplo o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI (1998). A proposta de ensino bilíngue e a observância dos aspectos culturais e regionais para desenvolvimento das atividades pedagógicas são componentes curriculares importantes no processo educacional destes povos. Embora os currículos das escolas indígenas já acompanhem as demandas legais, em certa medida, as escolas não indígenas também precisam caminhar em consonância a tais demandas, haja vista receberem anualmente, estudantes indígenas em idades diversas.

Todas essas discrepâncias, retratadas até o momento, integram aquilo que Bourdieu e Passeron (1982, p. 21) destacaram como a “violência simbólica”, advinda de um sistema reprodutor das desigualdades. Para os referidos autores, esse sistema se corporifica principalmente, na escola, onde são reproduzidos, através das ações pedagógicas, os ideais e comportamentos culturais dominantes. Tais ideais são oriundos, em sua grande maioria, da sociedade europeia. Para mais: “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 20).

Nesse sentido, as escolas, por meio dos sujeitos que nelas desempenham um trabalho educacional, precisam funcionar de modo a desenvolverem ações congruentes às demandas e especificidades de seu público, promovendo uma formação clara, que estimule a crítica social e a valorização da diversidade do povo brasileiro. É preciso compreender e respeitar as diferenças nos âmbitos intra e extraescolar, e principalmente, valorizar a multiplicidade de saberes advindos das relações infantis. Tais ações não devem partir única e exclusivamente da instituição ou de seu corpo docente, mas devem compor, de maneira primária, o sistema

educacional brasileiro como um todo, envolvendo as secretarias municipais e estaduais de educação.

Um exemplo que considero muito rico sobre esses saberes está presente nos relatos das crianças indígenas Apinayé que participaram deste estudo. Em um dia de pesquisa de campo, acompanhada por **Ana Cecília**, rememorei um diálogo não concluído com **Ãmká** sobre a “*a onça que fica perto do rio*”. Ao chegar à escola, segui em direção ao pátio externo e encontrei **Xinre** sentada na calçada com duas colegas de sua turma. Cumprimentei as meninas e perguntei para **Xinre** sobre os demais colegas indígenas. Ela apontou nas direções de onde estavam e disse que só **Cūtêtê** não estava presente, pois foi para a Aldeia Mariazinha há alguns dias. Nesse momento **Ana Cecília**, que brincava com **Gàjet**, veio correndo e gritando: “*Mamãe o ãmká tá me assustando com onça de novo!*”. **Ãmká** veio logo atrás, sorrindo e dizendo que era só brincadeira. Então **Xinre**, que ouvia tudo, disse: “*Mas lá tem onça mesmo tia. Meu pai já até atirou numa. E a senhora sabia que uma onça comeu um menino uma vez?*”. Olhei, com semblante de susto para a menina e pedi que ela contasse mais sobre esse caso. **Ana Cecília** sentou ao lado de **Xinre** e eu a acompanhei. Quando a menina iniciou, **Ãmká** e **Rõky** também se sentaram no chão e ficamos ali, todos ouvindo a história:

“Foi noutra aldeia, mas é verdade! Uma vez um menino tava banhando no rio e o pai dele tava pescando, mas ele saiu de perto porque lá não tinha muito peixe. Aí o menino ficou sozinho, mas já tava escurecendo e o pai dele não voltou. Então a onça veio e pegou o menino, porque foi na hora dela ir beber água né?! O menino gritou, mas o pai dele não ouviu nada. Aí a onça comeu o menino! Quando o pai dele voltou, ele não tava mais lá e o meu primo disse que só dava pra ver a água vermelha do sangue do menino. E o pai dele ficou doido procurando, mas não achava, não achava. Até hoje ninguém achou, né? Porque ele sumiu na barriga da onça!”. **Ana Cecília**, assustada, perguntou: “*Mas isso não foi aqui perto não né?*” E **Xinre** respondeu: “*Não Ana Cecília, isso é de outra aldeia, longe daqui*”. **Ana** então respirou fundo, em tom de alívio e destacou: “*Por um instante eu já queria desistir de ir nesse passeio de rio mamãe!*”. Todos começaram a sorrir.

Fiquei, por um tempo, imaginando o quão rica era aquela narrativa e o quão positiva seria se compartilhada com mais crianças e com os professores, na sala de aula por exemplo. O conteúdo, os elementos da natureza, os detalhes, a linguagem, as expressões de quem narra e de quem escuta, todos esses aspectos compreendem uma teia de significados importantes para o desenvolvimento das crianças, bem como para a valorização dos conhecimentos e culturas infantis. Além de ser este um valioso momento de socialização entre as crianças e, de modo semelhante,

“[...] um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. (TASSINARI, 2001. p. 47).

Os processos educacionais institucionalizados, em geral, não têm primado pela valorização dos conhecimentos indígenas e acabam por corroborar para um distanciamento entre a escola e estes saberes, algo que aproxima minhas análises das reflexões de Tassinari (2001) sobre a escola ser também um lugar de fronteira, um espaço onde as relações se desenvolvem e se entrecruzam constantemente.

Deste modo, admito ser essencial discutir a socialização e as relações sociais que envolvem os processos educacionais de crianças indígenas e não indígenas, tanto no campo institucionalizado quanto nos espaços que a este se relacionam.

3.3. Socialização

Na Sociologia da Educação, o processo formativo dos indivíduos é interpretado e organizado em consonância com os encadeamentos sociais. A aprendizagem e o desenvolvimento humanos são pensados a partir de fatores que envolvem a sociedade, e esta pode ser também considerada como resultado de sistemas sociais que abrangem relações temporais, culturais, políticas, institucionais, etc. Tal compreensão está atrelada às reflexões do sociólogo Émile Durkheim, que é um dos principais representantes no debate sobre educação e sociedade. O referido autor menciona na obra Educação e Sociologia:

A palavra educação já foi empregada com um sentido bastante vasto para designar o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade. Stuart Mill diz que ela compreende "tudo o que fazemos por conta própria e tudo o que os outros fazem para nós com o objetivo de nos aproximar da perfeição da nossa natureza. Em sua acepção mais larga, ela compreende inclusive os efeitos indiretos produzidos no caráter e nas faculdades do homem por coisas cujo objetivo é completamente diferente: leis, formas de governo, artes industriais e mesmo fatos físicos, independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo e a posição local. (DURKHEIM, 2011. p. 43).

Ao considerar a referência acima, destaco a abrangência do termo educação e as variadas interpretações que dele podem derivar. Atrelada à educação está a socialização, outro conceito discutido por Durkheim (2011) e que considero muito importante neste estudo. A socialização, no âmbito da sociologia da educação, envolve um conjunto de ações que integram os indivíduos em grupos, comunidades e sociedades. Assim, educação e socialização estão correlacionadas, na medida em que os processos educacionais são também formas de os indivíduos, em diversas idades e etapas da vida, se relacionarem socialmente e/ou socializarem.

Entretanto, dada a sua historicidade e os demais estudos sobre o termo, bem como a sua relação com a infância, observou-se que,

O conceito careceria de uma renomeação, na medida em que, na perspectiva de Durkheim (1922, 1950), abordar a socialização na infância significaria conceber crianças socializadas por adultos, crianças em processo de integração passiva em sociedade. (GRIGOROWITSCH, 2008. p. 35).

Tal observação é importante para a análise das relações desenvolvidas pelas crianças deste estudo, haja vista o seu caráter coletivo e ativo em seus momentos de socialização e aprendizagem. Assim como os processos educacionais, as práticas de socializar-se, tanto de crianças quanto de adultos, são mutáveis e dinâmicas. Delas podem surgir novas construções, que por sua vez, levam a novos conhecimentos e modos de interagir, os quais podem influenciar de maneiras diversas na vida dos sujeitos envolvidos.

A exemplo, em pesquisas desenvolvidas com crianças indígenas sobre educação e sociabilidades, muitos autores discutiram questões referentes aos processos de interação e representação social, fazendo uso de temas obtidos através do que as próprias crianças ofereciam. Conforme destacou Nascimento *et al* (2011) na obra *Criança Indígena: Diversidade Cultural, educação e representações sociais*,

Sobre as representações das crianças no contexto da educação formal, temas como mata, animais, remédio, terra, espaço, jogos, família, festas, criação, mundo, escola, entre outros, permitem proceder à comparação das representações construídas nas relações estabelecidas entre o contexto da formação primária e as traduções realizadas no contato com outras culturas. (NASCIMENTO *et al*, 2011. p. 17).

Essas representações são importantes mecanismos para a observância das interações sociais na escola e dos processos de socialização das crianças, dentro e fora do espaço escolar. Tais processos, desencadeados a partir dos próprios sujeitos e das relações que estabelecem (seja com o meio, seja com os outros indivíduos), envolvem os seus aspectos físicos, étnicos, sociais, culturais e cognitivos. (GRIGOROWITSCH, 2008).

Nesse seguimento, Florestan Fernandes (2016) apresenta reflexões relevantes sobre o desenvolvimento social e as relações sociais no Brasil, o que auxilia na compreensão dos processos de socialização e principalmente, das interações e produções culturais das crianças, questões ressaltadas em uma de suas mais difundidas obras: *Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*.

No referido trabalho, o autor discorre sobre as práticas de sociabilidade infantil, evidenciando as relações sociais das crianças e o que delas advém, principalmente através das

brincadeiras, o que em muito se relaciona com a proposta aqui desenvolvida. Conforme o sociólogo destacou,

Inicialmente, as crianças podem reunir-se só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando-se a consciência grupal [...]. Nesta fase inicial da formação de grupo [sic] tem particular importância os jogos e as rodas infantis. À medida que os contatos se estreitam e se desenvolve a unidade do grupo, as atividades tomam outra direção. (FERNANDES, 2016. p. 236).

No estudo que desenvolvi, as crianças indígenas e não indígenas participantes, possuem maneiras diversas de se socializarem. Revelam, principalmente em suas brincadeiras, formas de agir, se comunicar, compreender e transformar o mundo ao seu redor. Cada uma, a partir de suas características individuais, se relaciona e reage de modo específico às práticas do grupo (inclusive comigo). Porém, todas conseguem integrar-se às brincadeiras e participar ativamente, e de modo coletivo; mesmo aquelas que se apresentam retraídas em outras atividades, como é o caso de **Pepnhõrihti**, estudante do 5º ano, quando está em sala de aula.

Nesse seguimento, ressalto que os estudos sobre a antropologia da criança, caminham no sentido de “[...] abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista.” (COHN, 2005. p. 08).

Meu entendimento acompanha o disposto acima, pois, dado o contato com as crianças Apinayé e demais estudantes na escola lócus deste estudo, precisei algumas vezes, desprender-me do que havia planejado e atentar-me ao que as crianças ofertavam em seus momentos de diálogos, produções e brincadeiras. Observar a sua realidade, escutar as suas vozes, ver os seus gestos e ações, foram essas atitudes que me aproximaram, de fato, das construções por elas desenvolvidas em suas interações com o mundo e com as outras pessoas. De acordo com Delgado e Müller (2005, p. 353):

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Nesse seguimento, ratifico que a aproximação, fortalecida a cada novo contato com as crianças, também teve importante significado para mim (como professora, como pesquisadora e como mãe). Apreendi que as suas formas de socializar conjuntamente, foram as principais

condutoras das análises desenvolvidas; e que as interações e produções das crianças tinham (e têm) o melhor conteúdo para este “livro¹⁹”.

Assim, com o intuito de fortalecer essa intelecção, passo à última seção deste escrito, na qual procuro apresentar analiticamente as relações interétnicas e as socializações das crianças indígenas Apinayé. Por meio dos espaços, momentos, brincadeiras e atividades por elas realizadas, apresento aquilo que considero como o cerne desta produção.

19 Foi assim que **Āmká**, uma das crianças indígenas, se referiu a este trabalho.

4. RELAÇÕES INTERÉTNICAS E SOCIALIZAÇÃO: CRIANÇAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA

Conforme citei em introdução a este trabalho, considero importante ouvir e apreender do próprio Povo Apinayé, as questões que envolvem suas vivências e as relações que desenvolvem na cidade. Muitos dos trabalhos já realizados sobre e com esta etnia, apresentam entrevistas ou informações concedidas, em sua maioria, pelos adultos indígenas Apinayé. Contudo, concentro-me em obter, por meio das interações das crianças, novas informações sobre sua cultura, suas vivências e as relações interétnicas que estabelecem em consonância aos seus processos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ressalto que as interações sociais, e os processos de socialização desenvolvidos em contexto educacional, entre crianças indígenas e não indígenas, são os principais assuntos desta seção. Para tanto, abordarei, de forma detalhada, aspectos da socialização e das relações interétnicas observadas em ambiente escolar urbano entre as crianças indígenas Apinayé e os demais participantes da pesquisa, presentes na Escola Municipal Alto da Colina e nas áreas correlatas (o transporte escolar, a estrada que liga escola e aldeia, o Povoado Chapadinha e a Aldeia Divisa), parcialmente representados no *croqui* a seguir:

Imagem 2: Desenho de Ana Cecília e Mércia



Fonte: Anjos (2022)

Produzi esse desenho juntamente com **Ana Cecília**. Ao chegar em casa, após uma tarde de observação no transporte escolar, em um dos dias que contei com sua companhia, comentei que não tínhamos fotos do povoado, da aldeia ou da escola. Ela então respondeu com outra pergunta: “*E a senhora precisa dessas fotos pro seu trabalho mamãe?*”. Expliquei que gostaria de representar, de alguma forma, esses espaços. **Ana** então proferiu entusiasmada: “*Vamos desenhar mãe, eu te ajudo!*”. E passamos à produção exposta acima. Após concluirmos, ela ainda comentou: “*Agora não precisa mais de foto!*”.

Nesse seguimento, ao desenvolver esta última seção, descrevo como ocorreu minha aproximação com o campo e os diálogos desenvolvidos na instituição educacional que serviu de lócus para essa investigação etnográfica. Posteriormente, desenvolvo análises sobre o ambiente escolar (e espaços correlacionados) e sobre as relações entre as crianças indígenas e delas com os interlocutores não indígenas, subsidiadas pelas argumentações teóricas concernentes à temática. Por fim, apresento os espaços de socialização, os quais foram estabelecidos durante as observações em campo, de acordo com as atividades que as crianças realizavam.

4.1. Aproximações com o campo

Iniciar um trabalho de observação etnográfica demanda, a meu ver, atenção e cuidados constantes, principalmente quando esse trabalho se desenvolve em conjunto com as crianças. Como já salientei em outros momentos, este não é um trabalho sobre crianças e suas relações sociais, mas uma construção realizada pelas próprias crianças, oriunda de seus momentos de socialização e interação, os quais observei e deles participei.

A pesquisa participante de caráter etnográfico, enquanto método qualitativo, interliga o sujeito que a utiliza, aos sujeitos que por meio dela, interagem com o pesquisador/pesquisadora em campo. Neste processo interativo, o cotidiano é o lugar cujas variadas relações se estabelecem e podem ser observadas e descritas. Essas observações são uma das principais portas para ingressar no campo sobre o qual se deseja dos interlocutores: hábitos, gestos, maneiras de agir, trabalhar, estudar, comer, se exercitar, socializar, etc. Grande parte das ações humanas, desde as mais simples até as mais complexas, podem ser (e são) analisadas por meio de observações e estudos de campo, os quais representam eixo central no estudo etnográfico.

Na etnografia urbana, o/a pesquisador (a) tem contato com um conjunto de informações contidas nos espaços, lugares, materiais e pessoas que o rodeiam. É importante, entretanto, que o acesso a essas informações e as análises das mesmas não gerem apenas descrições/narrativas

sobre o campo, mas que promovam também a familiarização do pesquisador com o seu universo investigativo e a compreensão dos aspectos que o circundam. Essa familiarização pode possibilitar a valorização das ideias daqueles que estão sendo observados, e não somente do ponto de vista do pesquisador, o que é primordial à divulgação coerente das vivências dos grupos pesquisados (PAUGAM, 2015).

No que concerne às relações interétnicas na escola, especialmente no contexto estudado, considero importante nos atentarmos à:

[...] potência etnográfica de sensibilizar e matizar a atenção pública em relação ao que não é óbvio e ao que não está nos meios de comunicação de massa ou nos julgamentos das redes sociais. Refiro-me às artes de existir das pessoas, àquilo que elas consideram ser o real e os interesses políticos que forjam seu cotidiano. (BIEHL, 2020. p. 15).

Neste seguimento, importa também refletir sobre a minha participação enquanto pesquisadora em campo e como as práticas corporais podem ou não empregar sentidos e significados às ações e/ou relações com e entre os interlocutores. A atenção e os cuidados quanto ao que se sugere, seja por meio de gestos, seja através de palavras, são válidos em todas as situações, visto que é preciso atender-se aos objetivos norteadores da observação e da participação no campo. Também cabe observar que não se pode privilegiar as próprias ideias em detrimento das fornecidas pelos interlocutores que fazem parte do lócus pesquisado.

Para desenvolver as observações na Escola Municipal Alto da Colina, precisei atentar-me a todas essas proposições, considerando a minha presença em campo como um dos fatores contribuintes para as dinâmicas institucionais. De início, foi necessário desenvolver um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. A partir desse diálogo, solicitei dados referentes às crianças indígenas matriculadas na instituição supracitada, bem como a permissão para ingressar no ambiente escolar. Com a concessão dada pela secretária de educação municipal, iniciei minha incursão etnográfica na escola no dia 14 de março de 2022.

Ingressar nos espaços da escola e constituir uma relação com os funcionários e com os estudantes foi uma tarefa que exigiu paciência e espera, principalmente no que se refere ao diálogo com os professores. Recordo que no primeiro dia de observação, meu contato se deu quase que exclusivamente com a coordenadora pedagógica do turno vespertino. Ainda assim, consegui apresentar-me ao gestor da escola e a alguns professores.

Logo ao chegar à instituição fui recebida pelo gestor, que mostrou algumas dependências físicas da escola e pediu à coordenadora do turno vespertino que acompanhasse minhas demandas. Sentamo-nos para conversar sobre meus objetivos com a pesquisa e ela manifestou entusiasmo em contribuir. A coordenadora explicou que a escola conta com doze

(12) alunos indígenas, sendo três (03) matriculados no turno matutino e nove (09) no turno vespertino. Todos os que estudam no turno vespertino vão à escola no transporte escolar, de responsabilidade da Prefeitura Municipal – Ônibus Volkswagem amarelo, modelo 15190, ano 2020, com capacidade de 59 passageiros sentados. As crianças se referem ao transporte como “ônibus da Chapadinha”, área rural do município onde está situada a Aldeia Divisa, na qual residem boa parte dos estudantes indígenas da Escola Municipal Alto da Colina. Esta aldeia fica a, aproximadamente, 11 km da cidade.

É importante ressaltar que o ônibus é fundamental para essas crianças quando considerada a distância entre o local de moradia e a escola. Também é válido destacar que o trajeto dura em torno de 45 a 50 minutos. Dos alunos que estudam no turno matutino, dois (02) são moradores da Aldeia Divisa e um (01) reside na área urbana, no bairro Centro. A coordenadora pedagógica do turno vespertino é a responsável por ficar com as crianças na escola após o encerramento das aulas, enquanto aguardam o ônibus.

A referida coordenadora me explica sua percepção sobre o primeiro contato da maioria das crianças indígenas com a escola: “*Eles (os alunos indígenas) chegam aqui mais fechados, com dificuldade em se relacionar com a gente (refere-se aos servidores da instituição, não indígenas), isso no 1º aninho (trata-se do 1º ano do ensino fundamental), depois vão melhorando, quando ficam maiores. Do 3º ano em diante, já estão mais tranquilos*”. Assimilo que a ideia de tranquilidade, exposta na fala da coordenadora, está relacionada à adaptação das crianças ao ambiente escolar.

Ela cita o caso de um aluno do 5º ano que estuda na escola desde o 1º. Observa que este mudou muito sua forma de se relacionar na escola depois de algum tempo. Ficou mais “sociável”, nas palavras dela. “*Hoje ele já brinca, interage, já conversa com todo mundo, até faz as atividades, mesmo com dificuldade*”. A coordenadora aponta que antes a criança não fazia as atividades mesmo quando cobrada/orientada a fazer, o que demonstrava resistência em acompanhar a dinâmica proposta pela escola.

Após esse momento com a coordenadora, adentrei nos espaços das salas de aula onde há estudantes indígenas, acompanhada por ela e com a permissão dos professores. Apresentei-me aos docentes e às crianças, expliquei que estava realizando uma pesquisa sobre suas interações e que daquele momento em diante, eu frequentaria a escola e participaria da rotina deles quando possível. Em princípio, todos manifestaram concordância com a proposta de observação.

Conforme minha frequência aumentava na escola, as crianças (indígenas e não indígenas) se aproximavam mais e pude observar que a minha disposição no ambiente escolar

às fazia questionar e querer conhecer mais sobre os motivos da minha presença ali. Assim, noto que a percepção em torno da utilização do corpo no desenvolvimento da pesquisa passa também pelo autoconhecimento e pela consciência de que as ações humanas/sociais são mutáveis e flexíveis. Essa dinâmica deve ser considerada e explorada na condução de uma investigação sociológica.

Após alguns dias de observação, compreendi que, além de entender sobre a minha presença na escola, elas queriam participar das minhas atividades. Como disse **Pãxyk** um dia: “*vamos ajudar a tia*”. A menina indígena proferiu essa frase logo depois de perceber que eu a observava brincando com as outras crianças. **Pãxyk** e mais quatro meninas (essas não indígenas) se aproximaram e começaram a perguntar o que eu queria saber. Expliquei às crianças que eu estava ali estudando, assim como elas, e que elas poderiam ajudar sempre. Nesse momento, quando outras meninas tentaram se aproximar, **Pãxyk** disse: “*Não, é só o povo da Chapadinha*”. A menina se expressou dessa forma porque sabia que, naquele dia, eu acompanharia as crianças no ônibus para casa. Reconheci ser importante a sua percepção, pois logo (e sem a minha intervenção direta) as crianças passaram a associar a pesquisa a todos os alunos que moram no povoado e proximidades, e não exclusivamente às crianças indígenas.

Considero interessante essa questão, pois reforça meu entendimento de que não são passivas em seu processo formativo e interacional. Ademais, compartilho da compreensão expressa por Sousa e Pires (2020, p. 146), ao afirmarem:

[...] a necessidade de expandir as participações das crianças no campo ou no cotidiano da pesquisa, para as páginas do texto, para além de suas dedicatórias e agradecimentos pontuais, mas marcar estas páginas com a força de seu cotidiano e com a sonoridade típica de suas diversas vozes, sem que elas precisem se esconder sob pseudônimos e borrões faciais, reais ou simbólicos.

Um dos momentos de interação das crianças comigo na escola, também reforça essa compreensão. Em uma tarde, no horário do intervalo, **Ãmká**, que acabara de sair da sala, veio cumprimentar-me e perguntou: “*Tia, como é o nome desse negócio mesmo que a senhora vai escrever? É um livro é?*”. Eu sorri e expliquei ao menino que o nome é dissertação, mas que a dissertação é também um tipo de livro e que, no nosso caso, será sobre as interações deles principalmente. Ele continuou: “*E o que é isso, interações?*”. Expliquei que são os contatos, as conversas e as brincadeiras deles com os colegas, com as pessoas da escola, comigo, etc. O menino balançou a cabeça, em sinal de entendimento e destacou: “*Pois eu quero ver esse livro depois hein tia?*”, e correu em direção aos colegas que continuavam brincando no corredor interno.

Além da curiosidade sobre o que significava a minha presença na escola, o desejo de participar e a “cobrança” acerca do produto que dali surgiria, demonstram o quanto as crianças são ativas na condução desta produção sociológica. Outra situação, que reforça a ativa participação das crianças, pode ser expressa por meio dos seus desenhos, os quais foram instrumentos primordiais nesta pesquisa.

A esse respeito, concordo com o exposto por Coutinho, Natividade e Zanella (2008, p. 11) ao destacarem que:

Falar sobre desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, visto serem interdependentes.

Esses processos, observados conjuntamente, refletem também os desenhos das crianças. No dia em que estive na aldeia, juntamente com Ana Cecília, observei que demonstravam sua vontade em estarem presentes nas nossas interações. Ao me ouvirem falar sobre a proposta do desenho, muitas transmitiam empolgação. Embora algumas destas crianças não estudem na escola lócus da pesquisa, ou sequer estejam matriculadas em alguma escola, elas pediram para participar e nos acompanharam durante o “passeio de recrutamento” para a produção dos desenhos.

A sugestão apresentada às crianças foi que fizessem um desenho sobre “O lugar onde mais gostam de estar, brincar e interagir”. Após algumas perguntas como: “*Pode ser qualquer lugar tia?*”, “*É pra desenhar o quê tia?*”, etc., elas começaram a produzir. Durante o desenvolvimento da atividade, algumas mães conversaram comigo sobre como as crianças se sentem ao receberem visitas. A mãe de **Máxy**, mulher não indígena com idade em torno de 30/35 anos, disse: “*Sempre que vem alguém de fora, eles ficam animados assim*”. Assimilo que ela se refere às pessoas que não moram na aldeia ou nas redondezas. Não tivemos uma conversa contínua, pois a todo momento as crianças me chamavam para mostrar seus desenhos e pinturas, ou fazer alguma pergunta. Elas estavam, de fato, muito animadas.

As produções das crianças demonstraram muito mais do que aquilo que eu, inicialmente, sugeri. Apresentaram aspectos das suas vivências cotidianas, dos seus saberes, das suas brincadeiras, dos espaços por elas frequentados, da sua cultura e dos seus gostos. Procurei utilizar os desenhos como forma de compreender melhor as interações das crianças e, felizmente, compreendi além: suas representações são fiéis ao que acreditam, gostam e entendem; são as manifestações do rico universo por elas criado e (re) formulado cotidianamente.

Desse modo, por considerar todos esses elementos, tento transpor para o texto, da forma mais fidedigna, os aspectos das interações e socializações das crianças nos espaços escolares e correlatos; além de escutá-las em suas manifestações sobre e para esta pesquisa, o que considero fundamental ao seu desenvolvimento. Isto posto, processo às descrições e análises dos campos de observação e das relações interétnicas neles desenvolvidas.

4.2. Interações no ambiente escolar

O sistema educacional tocantinopolino é um campo que desperta meu interesse há alguns anos. Enquanto profissional da educação, ativa nesse campo desde o ano de 2015, tenho levantado muitas indagações e desenvolvido estranhamentos recorrentes, principalmente, no seguimento da educação infantil.

Como estudante/pesquisadora, já produzi alguns trabalhos advindos de observações em instituições diversas, os quais me levaram a querer conhecer ainda mais sobre o referido campo sociológico. Ambas, profissional da educação e pesquisadora, estão unidas na tentativa de compreender melhor as relações sociais e de ensino, que se desenvolvem nesse sistema, que considero instigante e favorável à construção etnográfica/sociológica. Assumo, ademais, que essa relação se assemelha àquelas descritas por Conceição (2016) como as “múltiplas pertencas” do pesquisador, pois não desenvolvo esse trabalho apenas como pesquisadora, mas como professora, mãe e cidadã tocantinopolina.

A instituição educacional escolhida como campo de pesquisa nessa proposta é a Escola Municipal Alto da Colina, uma das maiores escolas de educação básica do município de Tocantinópolis. Sua estrutura organizacional contempla um quantitativo de vinte (20) turmas, entre 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A instituição foi inaugurada no ano de 1994 e, atualmente possui um quadro de cinquenta e sete (57) servidores trabalhando nas funções de diretor, coordenadoras, professoras, cuidadoras, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiros, entre outros. O quantitativo total de alunos no ano de 2022 corresponde à quatrocentos e noventa e nove (499), sendo doze (12) indígenas da etnia Apinayé.

A disposição das crianças indígenas por turma está relacionada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantidade de crianças Apinayé por turma em 2022.

Turma	Turno	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de alunos indígenas
2º ano A	Matutino	26	01
2º ano B	Matutino	31	01
3º ano D	Vespertino	22	03
4º ano B	Matutino	20	01
4º ano C	Vespertino	20	01
4º ano D	Vespertino	26	01
5º ano C	Vespertino	24	01
5º ano D	Vespertino	25	03

Fonte: Anjos (2022)

Ao observar esses dados, é perceptível a predominância dos alunos Apinayé no turno vespertino, o que suscitou a escolha por realizar as observações nesse período. De acordo com as informações prestadas pela coordenação da instituição, a maioria das crianças indígenas estuda à tarde por escolha dos pais, no momento em que realizam a matrícula na secretaria escolar.

Outra informação que gerou indagações foi a distribuição das crianças por sala. Como é possível notar no quadro acima, as turmas denominadas “D” são as que possuem maior número de estudantes indígenas. Seria possível assimilar que essa organização se deve ao fato de a maioria estudar no turno vespertino e as turmas “D” estarem dispostas nesse turno, todavia existem também as turmas “C”, as quais contam com apenas uma criança indígena em cada. No caso do 3º ano, a turma “C” não possui indígenas matriculados, enquanto a “D” tem três. Acredito, em princípio, que essa seja uma maneira de “não separar” os indígenas. Em um dos momentos de diálogo com a coordenadora, cheguei a questioná-la sobre essa organização, mas não foi possível continuarmos a conversa, devido as suas atribuições.

Sobre esse aspecto, desenvolvo a ideia de que exista uma hierarquização no ambiente educacional urbano (e não somente nesta instituição), organizada por meio de uma política

informal que separa ou une os estudantes em determinados espaços, a partir de seu pertencimento étnico, social ou cultural. Também é possível uma associação ao desempenho escolar das crianças, haja vista a estruturação das turmas em ordem alfabética (A, B, C e D), o que reforçaria uma composição hierárquica dessas turmas. Conforme Peregrino (2010) descreveu na obra “Trajetórias Desiguais: um estudo sobre o processo de escolarização pública de jovens pobres”, essa composição hierárquica ocorre porque a escola (nesse caso a escola pública) é seletiva e, geralmente, realiza suas ações de modo a segregar ainda mais as camadas vulneráveis da sociedade.

Assim, o quadro informativo inicial contribui para a compreensão de alguns dados relativos aos interlocutores sobre e com os quais foram realizadas as observações no cotidiano escolar, ademais sugere a presença de formas diferenciadas de disposição das crianças nesse ambiente, fator também interessante para esta análise. Nesse contexto, é importante considerar que:

Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. (KRAMER, 2000. p. 08).

O fragmento acima compõe o trabalho desenvolvido por Kramer (2000) intitulado *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*, em que a autora ressalta a necessidade de nos desviarmos das visões etnocêntricas e adultocêntricas que permeiam o universo infantil. Considerando o respeito à pluralidade como aspecto fundamental das ações para e com esse universo, a autora reflete sobre a educação e as diferentes formas de ver e perceber as crianças em suas interações sociais, culturais, identitárias, religiosas e étnicas.

Essa perspectiva contribui com as reflexões que produzi a partir das interações observadas na escola, pois o público diversificado que ali convive e as ações realizadas com esse público formam um cenário intrigante, em certa medida, no que se refere à observância da pluralidade. As crianças, ao se manifestarem nos espaços, evidenciam aspectos da sua imaginação, do seu cotidiano e das relações que estabelecem com o meio e com as outras pessoas. As trocas desenvolvidas nessas relações são significantes para o seu desenvolvimento e aprendizado, devendo ser congruentes aos valores, costumes e conhecimentos socioculturais que os cercam.

Com embasamento em estudos sociológicos sobre a infância, bem como nas minhas experiências enquanto mãe e educadora, entendo que as relações sociais são inerentes à formação individual e coletiva das crianças. Nesse sentido, é necessária a observância sobre as configurações e sentidos dessas relações no contexto educacional.

Para Tassinari, Grando e Albuquerque (2012, p. 07):

A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas. No entanto, esses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida.

Essa compreensão é interessante para descrever as interações observadas no ambiente educacional lócus desta pesquisa, visto que nas relações entre as crianças e delas comigo, foi possível observar, entre outras coisas, a curiosidade e as manifestações de interesse em compreender o ambiente que se apresentava, bem como os sujeitos que o compunham.

Um exemplo disso é o dia em que conheci **Āmká**, estudante do 5º ano. Quando fui apresentada a ele por sua colega **Pāxyk**, o menino apenas me olhou sorridente enquanto comia seu lanche sentado no chão, próximo à porta da sala de aula, mas não proferiu nenhuma palavra. Fiquei imaginando o que se passava em sua cabeça e quando o cumprimentei, ele saiu para brincar com os colegas que começaram a correr pelo pátio da escola. Naquele momento, a minha sensação era de que **Āmká** queria dizer algo, mas não se sentiu à vontade para tal, dispensando a mim apenas um sorriso largo que sugeria estar tranquilo com a minha presença, porém, alerta à nova pessoa habitando aquele espaço. Ademais, sua tranquilidade se manifestou mais fortemente nos dias seguintes, conforme nos conhecíamos melhor.

As reações de **Āmká**, bem como as de outras crianças, durante as minhas primeiras idas à escola, evidenciaram aquilo que elucidei inicialmente neste trabalho. As interações com os não indígenas são, algumas vezes, marcadas por um estranhamento e receio acerca do que pode resultar desses contatos. Entretanto, como também exposto aqui, essas reações foram se modificando conforme a minha frequência a aproximação aumentava, o que aponta para a abertura das crianças em conhecer e aprender a partir das novas possibilidades que se apresentam no seu meio.

Neste seguimento, observando as ideias até aqui expostas, em diálogo com os autores já mencionados e, entendendo a sua relevância para esta análise, optei por apresentar os resultados das observações e interações com as crianças a partir dos espaços de socialização. Estes

espaços, relacionados ao cotidiano escolar, tornaram-se evidentes a cada relação, produção e brincadeira realizadas pelas crianças indígenas e não indígenas.

4.3. Espaços de socialização

Imagem 3: Desenho de Mãxy



Fonte: Anjos (2022)

O desenho acima, feito por Mãxy, menina indígena participante da pesquisa, expõe alguns dos locais de socialização nos quais as crianças realizam suas brincadeiras e demais atividades. Apresentar esses, entre outros espaços, é algo que considero primordial para a

compreensão dos seus modos e momentos de socialização e interação. Tais espaços, escolhidos a partir do que as próprias crianças realizavam em contexto educacional, representam não apenas os locais por elas habitados; são também os lugares nos quais as suas interações vão se configurando, de modo a refletir a presença ou a ausência dos estigmas e do racismo em suas relações.

Nesse sentido, também considero importante fazer uma descrição das dependências da escola: A instituição é rodeada por um muro de cerca de 02 metros de altura; o portão fica centralizado na parte frontal. O pátio externo é amplo, possui algumas árvores e um parquinho com túnel, escorregador e balanços (mas as crianças são proibidas de brincar nele enquanto esperam os ônibus, pois, de acordo com a coordenadora, não há pessoas suficientes para acompanhá-las nesse horário, e podem se machucar). As salas de aula, assim como boa parte dos demais locais da escola, estão dispostas em formato retangular, umas próximas às outras. O pátio interno é o núcleo da instituição, acompanha o formato retangular das salas, porém é mais estreito. É nesse local que as crianças lancham e brincam durante o intervalo. A instituição possui ainda: banheiros, quadra esportiva, sala dos professores, coordenação, secretaria/direção, cantina e refeitório.

Para além das interações, nesses espaços também ganham forma as principais atividades de socialização desenvolvidas pelas crianças: as brincadeiras. Deste modo, divido esta seção nas subseções seguintes: 1 – As salas de aula; 2 – O pátio interno; 3 – O pátio externo; e 4 – O transporte escolar; os quatro locais que mais se destacaram no âmbito das relações interétnicas de crianças e adultos na escola e ambientes correlatos.

4.3.1. As salas de aula

As salas de aula são espaços ricos para observações. Nelas é possível absorver muito das interações entre as crianças e delas com os professores, principalmente quando se trata da relação entre ensino, aprendizagem e socialização. Essa compreensão advém de leituras e pesquisas outrora desenvolvidas, bem como de minha própria experiência enquanto educadora, formada em pedagogia, e profissional da educação infantil há cinco anos.

Em minha imersão no campo, notei que a maioria das crianças indígenas, dentro da sala de aula, se apresenta menos ativa do que fora desse espaço. Por vezes ficam caladas (mesmo quando questionadas) e algumas sequer saem do lugar quando necessário, o que considero incomum, pois as crianças, de modo geral, possuem dificuldades em permanecer sentadas. Entretanto, essa não é uma característica exclusiva delas. Muitas das crianças não indígenas

que compunham as turmas observadas também apresentaram esse comportamento em momentos variados. É importante mencionar que esse comportamento se apresentou mais fortemente no início do período de observações, por isso acredito que a minha presença na escola pode ter contribuído para tal. Após algumas semanas frequentando a escola, pude perceber mudanças nesse aspecto.

Ainda assim, é importante refletir sobre o fato de as salas de aula, em geral, serem espaços controlados por um adulto: o professor. Isso pode interferir no modo como se comportam e interagem, dadas as intervenções manifestas nas relações entre professor e aluno; adulto e criança.

Sobre a aprendizagem dos alunos, ouvi alguns dos docentes em uma das tardes de observação, os quais foram unânimes em relatar que as crianças indígenas possuem muitas dificuldades de aprendizagem. Todos os docentes com os quais tive contato destacam a língua como um dos principais elementos caracterizador dessas dificuldades. Um dos professores ressalta que “*a língua portuguesa é muito difícil pra eles*”. Além deste, outros aspectos citados são: as constantes faltas, a ausência de acompanhamento familiar e as “*diferenças de comportamento*” entre eles e as outras crianças.

Quando os questiono sobre o que consideram como “*diferenças de comportamento*”, eles exemplificam descrevendo atitudes como: falar pouco, não participar das aulas ativamente, não “*gostar*” de contato, ficarem retraídos pelos cantos. Alguns destes professores apontam, entretanto, que com as crianças não indígenas, as Apinayé se relacionam tranquilamente, sem receios. Observam que elas “*não têm problema em se relacionar com as outras crianças*”, o que evidencia estar o distanciamento, em princípio, mais relacionado à diferença geracional entre estes sujeitos, do que aos seus pertencimentos étnicos e/ou culturais.

Essas considerações me fizeram levantar questionamentos sobre as motivações que permeiam as relações professor – aluno/indígena – não indígena na escola: Por que as crianças indígenas sentem dificuldade em se relacionar com os adultos não indígenas? Quais fatores corroboram para esse afastamento? O que os docentes têm feito para minimizar o “*estranhamento*” no ambiente escolar? Como tem sido a relação com as famílias das crianças que ali estudam?

Mesmo antes de iniciar esta pesquisa, observei que há uma significativa carência no que diz respeito a formações específicas para os profissionais da educação do município, principalmente no que se refere ao trabalho com o Povo Indígena Apinayé. Enquanto servidora desta área, posso destacar que, no ano de 2022, não houve formação continuada promovida pela secretaria municipal de educação sobre o referido tema, ademais as que estavam previstas no

calendário acadêmico foram canceladas e/ou adiadas. No seguimento da Educação Infantil, tais formações ficaram apenas no campo da previsão. Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo relatos de docentes deste seguimento, foram realizados cerca de dois ou três encontros, porém nenhum que tratasse dos processos educacionais sobre e para crianças indígenas estudantes nas escolas urbanas.

Em uma das minhas observações na turma de 5º ano C, onde estuda a aluna **Pãxre**, rememorei a questão exposta pelos docentes sobre as “*diferenças de comportamento*” das crianças. Durante o período em que estive na sala os alunos estavam fazendo atividade de matemática em seus cadernos. A professora me explicou (sem ser questionada) alguns aspectos do cotidiano das crianças indígenas na sala de aula. Ela observa que **Pãxre** é uma das alunas mais “*retraídas*” da turma: “*ela gosta de ficar quietinha ali no lugar dela, não fala muito e tem bastante dificuldade*”. Perguntei a que dificuldade a docente se referia e ela disse estar falando sobre a aprendizagem, pois a menina ainda “*não sabe ler*”.

Todavia, nesse dia notei que a criança, embora não demonstrasse interesse, em princípio, no contato com os outros colegas, tem uma aproximação intensa com uma das meninas (não indígena) de sua turma. Elas sentam-se em carteiras próximas e estiveram juntas durante todo o intervalo, incluindo o momento do lanche. Na sala de aula, as meninas conversavam e apontavam para os cadernos como se fizessem alguma comparação entre suas atividades. A ideia de que **Pãxre** é muito retraída não me pareceu se concretizar totalmente naquele momento, ou, pelo menos, não se concretiza no contato com as outras crianças.

Outro aspecto observado nessa turma, é que a professora deixa livros sobre sua mesa, disponíveis para as crianças lerem quando concluem a atividade e enquanto os colegas ainda não terminaram. Embora a criança indígena não tenha concluído tardiamente sua atividade, ela prefere não pegar um livro e fica apenas esperando os colegas terminarem. A professora reforça que ela ainda não sabe ler e talvez por isso prefira não manusear um livro. Aproveito o ensejo e pergunto se, entre aqueles, há algum sobre a história ou cultura indígena. A docente explica que não e destaca ainda não ter visto livros assim no acervo da instituição. Mais tarde, em diálogo com a coordenadora, foi possível ratificar a informação dada pela professora.

Essa situação, demonstra que a educação escolarizada neste município permanece distante das prerrogativas estabelecidas na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, sobre a qual tratei no capítulo anterior. A ausência de literatura e materiais pedagógicos específicos sobre a cultura e conhecimentos indígenas e, principalmente, sobre o Povo Apinayé, sugerem o afastamento entre os sujeitos não indígenas e aqueles que foram os pioneiros em habitar e promover desenvolvimento sustentável a esta região.

Ao seguir com as observações, adentrei à turma do 5º ano D, onde há três estudantes indígenas. São eles: **Pãxytk**, **Pephõrihti** e **Ãmká**. As crianças possuem idade entre 10 e 11 anos e destas a mais extrovertida, em sala de aula, é **Pãxytk**. O colega **Pephõrihti** demonstrou ser bem retraído em relação aos outros alunos da turma. Ele não pronunciou uma palavra sequer enquanto estive em contato com as crianças, seja na sala de aula, seja no intervalo, entretanto se manteve atento à aula e algumas vezes balançava a cabeça em sinal de entendimento enquanto a professora explicava o conteúdo. De acordo com a docente da turma, o menino é “*muito fechado*” e ainda “*não está alfabetizado na língua portuguesa*”. Ela relata ainda que **Pephõrihti** e **Pãxytk** “*sempre sentam juntos e no fundo da sala*”. Perguntei se eles já falaram sobre o motivo alguma vez, ao que ela respondeu em sinal de negação. Contudo, apreendo que essa atitude das crianças reforça o aspecto da coletividade, tão presente em sua cultura.

Percebi, no decorrer da aula, a ajuda que uma criança dispensa à outra durante as atividades e a professora destaca: “*se ajudam e compartilham os materiais quando é preciso*”. A docente ainda observa que ambos possuem dificuldades quanto aos conteúdos escolares, mas **Pãxytk** já sabe ler palavras simples da língua portuguesa e escreve “*com tranquilidade*”, enquanto **Pephõrihti** apenas consegue “*copiar do quadro*”. Neste dia, **Ãmká** não estava presente.

Me chama a atenção o fato de essas crianças, como outras da turma, estarem no último ano da primeira fase fundamental com tantas lacunas no que concerne ao seu processo de alfabetização. Esse fator suscita uma reflexão acerca das medidas educativas tomadas (ou não) pela escola em conjunto com a secretaria de educação. Uma dessas medidas, a meu ver, seria a realização de formações direcionadas aos docentes da Educação Básica, sobre o trabalho com crianças indígenas, tanto nas escolas da cidade, quanto nas escolas do campo.

Outras observações que se destacaram no que se refere à sala de aula foram as realizadas no Dia dos Povos Indígenas, data comumente chamada de “Dia do Índio”, mas que teve sua nomenclatura modificada pela lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022. Sobre essa questão, considero importante mencionar que, em estudos outrora realizados, reforçava-se ainda a promoção de informações irreais: o indígena como aquele que anda nu, caça e pesca, come raiz e não possui hábitos civilizados.

Como subsídio a essa intelecção, utilizo um trecho da obra “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje” (2006), cujo autor discute, entre outras questões, o pensamento de muitos brasileiros, e que se renova constantemente, sobre os povos originários:

Historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência [sic], dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu (LUCIANO, 2006. p. 34).

O fragmento evidencia que os efeitos resultantes da colonização acompanham, até os dias atuais, as vivências de muitos indígenas brasileiros. Luciano (2006) reforça ainda que esse processo ocorre em razão de um “ideal” de sociedade pautado no pressuposto de uma evolução cultural e histórica que não respeita as diferenças como fatores constitutivos da formação social brasileira.

No dia 19 de abril de 2022, iniciei as observações na turma do 3º ano D. As três (03) crianças indígenas da turma estavam presentes. Logo ao entrar na sala, percebi que estavam fazendo uma atividade relacionada ao “Dia do Índio”. A tarefa consistia em marcar os encontros vocálicos presentes em palavras de origem indígena (mandioca, guarani, índio) e depois associar as palavras aos desenhos. Não havia na atividade questões específicas sobre o Povo Apinayé, ou outros povos indígenas da região tocantina. Ademais, notei que o termo utilizado na sala, tanto pelas crianças como pela professora, é sempre índio e não indígena. É importante destacar também que a escola, de modo geral, não estava ornamentada com acessórios ou cartazes/enfeites relacionados aos povos indígenas.

Os trabalhos desenvolvidos nesse dia, ao menos em partes, contribuem para reforçar muito do que já fora percebido e exposto por Torres (2018). Ao descrever algumas de suas observações em contexto citadino, atribuindo algumas distorções sobre a realidade indígena ao processo educativo escolarizado, a autora pontua:

Nos ambientes escolares, práticas de fantasiar a criança com arco e flecha são bastante convencionais, principalmente quando é comemorado o dia índio (19 de abril). Essa visão congelada que a escola e os meios de comunicação trazem é reflexo de nosso desconhecimento sobre esses povos. Assim, “acabamos por estranhar um indígena fazendo uso de tecnologias se vestindo com roupas dos ‘brancos’ ou cursando alguma faculdade. Construimos rapidamente uma hipótese de o mesmo que não é mais índio, pois, não aceitamos que a cultura indígena possa mudar. Não acreditamos deixar de ser brasileiros quando usamos objetos de outras culturas, mas quando nos referimos aos indígenas, à [sic] concepção muda (TORRES, 2018. p. 26).

É importante, nesse seguimento, refletir sobre os fatores culturais como elementos das relações sociais entre diferentes povos. As diferenças, enquanto componentes da alteridade, configuram a formação do povo brasileiro e são, portanto, fundamentais nessa discussão.

Embora este não seja um debate novo, há constante necessidade de evidenciá-lo, visto que grande parte da sociedade brasileira ainda discrimina as particularidades étnicas e culturais do outro. Um exemplo desse entendimento é fato de a escola não possuir livros sobre a cultura nativa e tampouco, sobre os povos Apinayé.

Durante a minha estada na sala do 3º ano D, observei que havia duas mesas grandes cheias de livros de literatura infantil, dispostos de modo a mostrar o título. Passei em frente às mesas calmamente, lendo os títulos das obras, folheei algumas, mas não encontrei nada relacionado à cultura indígena (alguns docentes já haviam explanado a ausência de livros específicos na escola).

Imagem 4: Mesa com livros: 3º ano D



Fonte: Professora do 3º ano D (2022)

Muitas dessas obras foram levadas pela própria docente ou por outros servidores da instituição e familiares de alunos, segundo foi relatado na escola. A instituição também recebe alguns desses materiais por meio da secretaria de educação, juntamente com outros aparatos pedagógicos.

Ao lado dessas mesas, há outra menor com uma caixa cheia de fichas de leitura. As fichas contêm sílabas, palavras e pequenos textos. Foram produzidas pela própria docente que, cotidianamente, estimula as crianças a utilizarem esses materiais no decorrer da aula. Geralmente as crianças o fazem quando concluem a atividade e enquanto aguardam os colegas

concluírem, entretanto, neles também não foi possível perceber referências aos povos nativos em geral, ou ao Povo Apinayé. Contudo, destaco que há muitos materiais literários interessantes para o processo educacional dos estudantes ali presentes, e que não atribuo a ausência de materiais específicos à docente da turma ou à instituição em geral. Acredito que a falha está no âmbito macro, se assim posso descrever. Cabe à prefeitura municipal, por meio da secretaria de educação, promover formação e estimular o trabalho docente direcionado, minimizando assim os efeitos negativos que um processo educacional desvinculado dos saberes tradicionais e culturais, pode trazer ao desenvolvimento das crianças tocantinopolinas.

Imagem 5: Fichas de leitura: 3º ano D



Fonte: Professora do 3º ano D (2022)

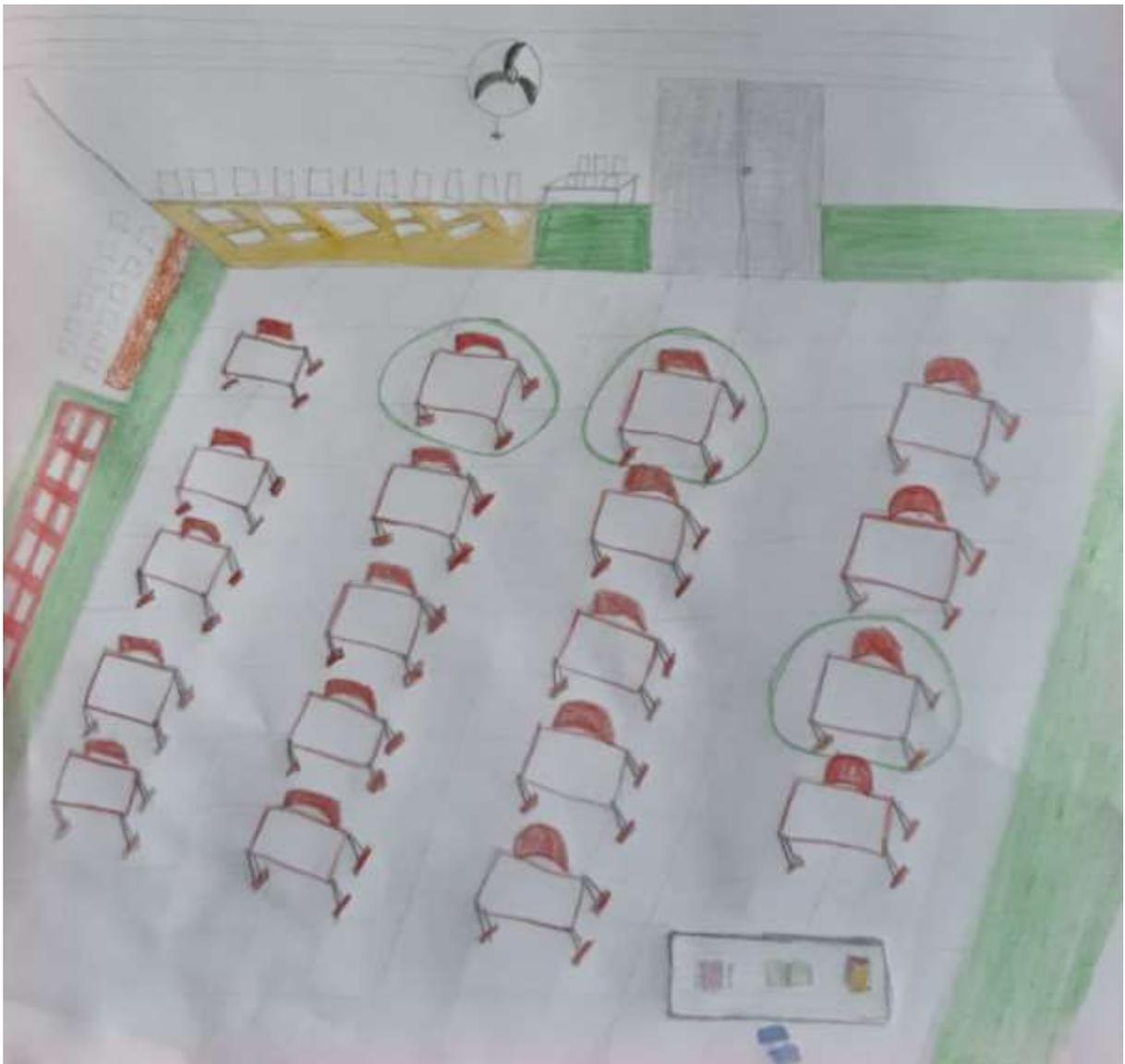
Procurei apresentar os materiais didáticos através das imagens, por considerar este um meio de clarificar as descrições dos referidos instrumentos. Conforme ressaltai, os livros e fichas são de livre acesso às crianças e podem ser utilizados no decorrer da tarde. Nos períodos em que estive nessa turma, as crianças indígenas não manusearam nenhum desses materiais. De acordo com a docente da sala, elas *“ainda não sabem ler, talvez por isso preferam não pegar”*.

As crianças indígenas desta turma são **Cūtêtêt**, **Rôky** e **Gàjet**; todos os três têm oito anos. **Cūtêtêt** e **Rôky** sentam-se na última fileira de carteiras da sala, um ao lado do outro. Em um dos dias de observação, percebi que os meninos passaram boa parte da aula conversando/brincando juntos e se ajudaram com as atividades, mas sempre paravam quando percebiam que a professora os observava. **Gàjet** senta-se em uma das carteiras do meio da sala.

Ela estava atenta à explicação da docente e realizava a atividade com a ajuda de uma colega não indígena, que já havia concluído a sua. Essa colega é uma das que mais interage em sala com as crianças indígenas e, em momentos de diálogo com as crianças, fui informada que ela é vizinha das mesmas.

Produzi o desenho a seguir, como uma maneira de representar a disposição das crianças em sala de aula. As carteiras marcadas em verde são aquelas onde sentam as crianças indígenas. Nas demais estão os estudantes não indígenas. A turma possui no total, vinte e duas (22) crianças matriculadas. A mesa da professora fica na parte frontal da sala. Ao fundo estão localizadas as fichas de leitura, obras literárias e um armário onde são guardados materiais para uso da docente e dos estudantes.

Imagem 6: Sala do 3º ano D



Fonte: Anjos (2022)

Neste dia também observei que **Cūtêêt** e **Rõky** são crianças bastante ativas: brincam, levantam-se várias vezes das suas carteiras, conversam e sorriem um para o outro. Não demonstraram o mesmo receio que as outras crianças na relação com os adultos. Os meninos estavam com pinturas, características de sua etnia, pelo corpo.

Durante a realização da atividade, a professora passava frequentemente pelas carteiras de todas as crianças e auxiliava na execução da mesma. Em um desses momentos de auxílio às crianças indígenas, ela comentou que eles não conservam os materiais escolares: *“todo dia eu preciso dar um lápis com borracha pro Rõky, porque ele sempre perde”*. Depois foi até o armário no canto da sala e pegou alguns lápis de cor para as crianças colorirem os desenhos da atividade. **Gàjet** também estava com o corpo pintado. Durante o recreio perguntei o que significava aquela pintura e ela respondeu: *“é de tartaruga tia”*.

As pinturas indígenas Apinayé são uma manifestação importante da sua cultura. Para além da arte em seu sentido estético, elas refletem momentos, costumes e sentimentos por eles vivenciados. Assim, estão relacionadas também aos aspectos cosmológicos de sua formação social e cultural. No caso da pintura de tartaruga, seu significado está relacionado à proteção. Segundo as descrições da mãe de uma das crianças indígenas: *“o significado da pintura de tartaruga é protegida, ela se pintou como que ela tava protegida”*. Considero esse um tema bastante rico para ser explorado com as crianças em sala de aula, principalmente nessa data.

Prosseguindo com as observações, próximo ao término do recreio, um dos alunos não indígenas do 4º ano D veio mostrar a atividade que realizou antes do intervalo. Era também uma tarefa sobre o “Dia do Índio”. Esta apresentava um texto seguido de duas questões discursivas sobre a temática. A criança disse: *“tia nessa questão aqui (apontava para a pergunta de número dois) eu não respondi, aí o professor brigou, aí eu falei que não sabia nada disso, mas ele disse que tá no texto a resposta”*. Eu li a questão e vi que tratava dos costumes dos povos indígenas brasileiros. Orientei o menino a ler o texto novamente e pedir ajuda ao professor na sala se ainda estivesse com dúvidas.

Essa situação suscitou problematizações sobre a generalização dos costumes e hábitos dos indígenas brasileiros. Muitas instituições educacionais, por intermédio do trabalho docente na maioria das vezes, corroboram para a disseminação de ideias que têm os indígenas como um só povo, uma só cultura e com hábitos iguais. Além disso, promovem um ensino ultrapassado, distante da realidade atual na qual se formam as sociedades indígenas, que são diversas e possuem especificidades culturais, interacionais, entre outras.

Novamente a análise nos encaminha para a compreensão de que as ações pedagógicas, desenvolvidas principalmente no ambiente escolar, contribuem para a reprodução das

desigualdades, como observaram Bourdieu e Passeron (1982). Na perspectiva defendida pelos autores:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas AP [Ações Pedagógicas] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...]. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 25).

É importante esclarecer que não pretendo generalizar as práticas pedagógicas na instituição educacional, tampouco minimizar o trabalho docente que nesta se desenvolve. Minhas observações caminham no sentido de estimular a adoção de ações coerentes às especificidades do público atendido. Ademais, reforço que as formações continuadas para os sujeitos docentes são essenciais nesse contexto.

Ainda sobre perspectiva, Abramowicz e Oliveira (2010, p. 214) enfatizam:

Na realidade, a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola.

Ao continuar as observações do dia 19 de abril, no segundo momento da aula na turma do 3º ano D, acompanhei a professora e as crianças até o pátio externo onde seria realizada a aula de Educação Física. A docente levou fichas de papel com palavras simples e frases. Orientou as crianças a formarem uma fila e começou a mostrar as fichas para cada um separadamente. Perguntava o que havia na ficha, se a criança acertasse iria para o brinquedo/parquinho, caso errasse a leitora voltava para o final da fila. Após três crianças acertarem a leitura, observamos que havia um aglomerado de marimbondos (espécie de vespa), nos brinquedos. As crianças os chamaram de “*asa branca*” e disseram que são perigosos. O diretor da escola foi chamado e orientou o retorno para a sala de aula, pois disse que não poderia resolver a questão naquele momento. A professora chamou as crianças e voltamos para a sala de aula.

Já dentro da sala a dinâmica com as fichas de leitura continuou, mas desta vez a criança que errasse ficaria em pé e as que acertassem ficariam sentadas. **Cütêtêt** e **Rõky** não realizaram a leitura e a professora comentou que eles têm mais facilidade com a matemática do que com a língua portuguesa. Quando a docente fez perguntas de adição, os meninos estiveram mais atentos e utilizavam os dedos das mãos para contar.

Percebi que as crianças da turma em geral, se divertiam muito durante a dinâmica, pois sorriam, faziam comentários sobre as perguntas e pediam para a professora perguntar mais.

Durante a realização da dinâmica, a docente sentiu necessidade de separar os dois meninos indígenas que sentavam lado a lado, pois estavam “*começando a ficar dispersos*” nas palavras dela. É válido destacar que não percebi nesta turma estranhamento e/ou acanhamento das crianças indígenas em relação à professora, fato que foi observado em outras turmas.

Todas as crianças, indígenas e não indígenas, parecem ter uma boa relação com a docente, o que considero importante para a condução do processo de ensino e aprendizagem. Durante o período em que estive na sala de aula, percebi que a professora não está alheia às dificuldades dos estudantes, sendo este um aspecto positivo do seu trabalho. Entretanto, entendo ser necessária uma maior atenção no que se refere às práticas com e sobre as crianças indígenas, haja vista a importância da valorização e respeito aos seus processos interacionais e educacionais.

Nas outras turmas com estudantes indígenas, as relações entre estas crianças e seus professores ocorrem de forma menos próxima (se assim posso descrever) quando comparadas às da turma do 3º ano D; fator que atribuo à maneira como a professora desta turma desenvolve seu trabalho, pois à considero mais comunicativa com os estudantes.

As salas de aula, de modo geral, são locais em que as crianças estão sob o olhar de um adulto, de maneira mais acentuada. Minhas reflexões apontam para um maior retraimento das crianças indígenas nesses espaços. Ainda que não ocorra com todas, a maioria demonstra uma atividade mais passiva nesses ambientes, contudo, isto não ocorre apenas com as indígenas. Assim, considero relevante apresentar o espaço seguinte, onde as relações interétnicas vão ganhando uma nova forma, com menor retraimento por parte das crianças envolvidas.

4.3.2. O pátio interno

No pátio interno da escola, o momento de contato com as crianças ocorre quase que exclusivamente durante os intervalos. Esses são iniciados a partir de um sinal sonoro que, geralmente, é conduzido pela coordenadora da escola. O primeiro momento do intervalo é destinado ao lanche das crianças. Elas saem das salas de aula em fila e se dirigem ao refeitório para receber o lanche.

Conforme pude observar em minhas estadas na escola, durante esses períodos, a maioria das crianças não fica no refeitório para se alimentar; elas preferem comer sentadas no chão ou em cadeiras, próximas às suas salas. Nesses momentos, os professores quase sempre, estão fora das salas.

Enquanto horário de recreação, o intervalo possibilitou maiores observações quanto às interações das crianças indígenas com as não indígenas. Ao que me parece, elas apresentam maior espontaneidade fora do espaço da sala de aula. A menina **Pãxyk**, por exemplo, interage com os demais colegas de forma bastante ativa. Ela corre com algumas meninas de sua turma e sorri enquanto conversam. **Pãxyk** é bastante curiosa e demonstrou gostar de conversar durante as minhas observações.

Em uma das minhas idas à escola, enquanto caminhava pelo pátio observando as crianças no momento do recreio, a menina indígena me cumprimentou e perguntou se eu já trabalhava ali. Respondi que estaria sempre por lá. Ela elogiou minha roupa: “*a blusa é bonita, eu gosto de preto*” e sorriu. Agradei e perguntei como ela estava. Ela ofertou um sorriso e disse “*bem, agora vou brincar*”; e saiu correndo em direção às colegas de sua turma.

Grande parte das brincadeiras realizadas no pátio interno, durante o intervalo, está relacionada a correr. De modo geral, as crianças esboçam satisfação nesse tipo de recreação. Chamam de “*pega-pega, mamãezinha ou polícia e ladrão*”, mas a característica principal de todas é: o vencedor é aquele que corre mais.

As crianças indígenas costumam brincar com seus colegas de sala durante o recreio, sendo estes em sua maioria, crianças não indígenas. Nesses momentos de divertimento não notei relações conflituosas concernentes às diferenças étnicas entre as crianças, porém uma situação ocorrida em um dos primeiros dias de observação, me deixou curiosa.

Próximo ao encerramento do recreio, conheci **Xinre**, do 4º ano D. A menina indígena, de 09 anos, estava sozinha em pé observando os colegas brincarem. Perguntei: Por que você não brinca também? Ela respondeu apenas balançando a cabeça para a esquerda e para a direita em sinal negativo. Estava acanhada e apenas olhava para os colegas.

Quando a coordenadora tocou a sirene para finalizar o horário do recreio, todos se direcionaram às suas salas. Duas meninas não indígenas, que estudam na mesma turma de **Xinre**, se aproximaram e disseram que ela não gosta muito de brincar, “*só fica ali no cantinho, olhando os outros*”. Respondi às meninas que entendia a questão e sugeri que voltassem para a sala de aula. Entretanto, considerei importante acompanhar mais a menina antes de tomar aquele fato como predominante.

Em outro momento de recreação, vi **Ãmká** correndo pelo pátio com alguns colegas de sua turma. Eram em torno de oito (08) meninos. A brincadeira consistia em pegar a sandália de um dos colegas do grupo e correr até que o dono do objeto alcançasse aquele que pegou e recuperasse seu pertence. Depois de alguns minutos, uma das crianças ficou insatisfeita e começaram a discutir, até que dois meninos se agrediram fisicamente e foram separados pelo

diretor da escola. **Ãmká** e os outros meninos foram repreendidos verbalmente pela coordenadora e orientados a retornar para a sala de aula antes do término do recreio.

Noto que os períodos onde são possíveis as brincadeiras, geralmente o horário do recreio e o horário em que aguardam o ônibus para ir embora, promovem situações de contato interétnico mais próximo entre as crianças. Elas dialogam, se tocam e esboçam felicidade, na maior parte do tempo, sorrindo, gritando e se expressando de diversas outras maneiras.

No mês de agosto, quando retornei à escola, em um momento no pátio interno, encontrei **Xinre** e **Pãxre** sentadas juntas. Aproximei-me delas e perguntei como estavam. Ficamos conversando por um instante, e as meninas falaram com entusiasmo sobre o período de férias, depois foram brincar. Observei que **Xinre** já não demonstrava o acanhamento de meses atrás. A menina parece mais extrovertida e participa ativamente das brincadeiras, tanto com as outras crianças indígenas, quanto com as não indígenas.

Prossigui com as observações sentada no chão do pátio interno, próxima à sala do 3º ano D, olhando as crianças que iam e vinham correndo, brincando e sorrindo em muitas ocasiões. Por vezes, alguém era repreendido pela coordenadora ou por algum docente, por estar correndo ou “*gritando demais*”. Essas situações foram criando um cenário interessante para minhas reflexões, pois demonstraram que o pátio interno, embora seja um espaço para brincadeiras e momentos de descontração, ainda é um lugar onde muitas ações das crianças são controladas, podendo ser entendido como uma extensão das salas de aula.

Ainda durante o recreio, notei que **Ãmká** era advertido algumas vezes, por uma professora que o acompanhava individualmente em sala de aula. De acordo com a informação prestada pela coordenadora, o menino possui “*retardo mental leve*”, mas a instituição ainda não recebeu laudo médico que comprove a deficiência. Ela explica que as informações sobre a criança foram repassadas pela própria mãe, e que esta ainda não providenciou o acompanhamento médico adequado. Ainda assim, a secretaria de educação forneceu um professor auxiliar para acompanhá-lo em sala de aula.

O pátio interno é um ambiente que considero curioso, pois nele são intercalados, de forma mais intensa, momentos de “livre ação” das crianças, com momentos de “ação controlada”. Utilizando uma linguagem mais direta, ali é um espaço destinado às brincadeiras principalmente, porém, as crianças não podem (ou não conseguem) realizá-las espontaneamente.

O término do intervalo, também marcado por um sinal sonoro, ocorre cerca de 15 minutos depois de seu início, momento em que as crianças voltam para a aula paulatinamente. Antes de entrarem nas salas, elas geralmente tomam água e vão ao banheiro, prática orientada

pela coordenadora todos os dias. Esse momento é um tanto agitado, e as crianças sempre esboçam desejo em ficar mais tempo fora da sala, brincando.

Tal desejo, contudo, se realiza de maneira mais intensa no horário de saída, quando as aulas são encerradas. Ao saírem das salas para irem embora, as crianças se direcionam ao pátio externo da escola, espaço sobre o qual me dedico a descrever e analisar a seguir.

4.3.3. O pátio externo

No pátio externo da escola, as relações se figuram de maneira menos controlada do que nos outros ambientes já mencionados. Um dos fatores que contribui para isso, a meu ver, é o fato de este ser um local mais amplo, onde as crianças têm maior liberdade e mais possibilidades estruturais para brincar. Outro fator contribuinte é o número mínimo de adultos presentes, geralmente dois ou três, desproporcional ao número de crianças.

Em um dos dias de observação nesse espaço, enquanto esperávamos o transporte, notei que os estudantes brincavam/corriam pelo pátio com muita satisfação. Havia sete (07) das crianças indígenas e todas estavam interagindo de alguma maneira – conversando, correndo, brincando, brigando – com as outras crianças da instituição; até mesmo **Pãxre**, que havia se mostrado um tanto acanhada em outros momentos.

Percebi que, nesse momento de espera do ônibus, as formas de se comportar e interagir de algumas crianças indígenas são diferentes daquelas apresentadas na sala de aula. **Pepnhõrihti**, por exemplo, demonstrou maior atividade fora do espaço da sala de aula. O menino conversava com colegas não indígenas e sorria em sinal de contentamento com aquele diálogo.

Pãxre, como salientei acima, também estava mais ativa e brincava com outras crianças, o que até então não havia acontecido. Nos outros momentos que estive em observação, tanto na sala de aula, quanto no pátio interno da escola, a menina quase sempre brincava/conversava com apenas uma colega de sua sala.

Essa observação também se confirma nas palavras da coordenadora do turno vespertino que, neste momento, se aproximou de mim e disse: *“Ela hoje está animada, correndo pra todo lado!”*. A profissional apontava para a menina indígena. Logo à chamou para junto de nós e disse: *“Vem cá, mostra esse colar aqui pra tia Mércia!”*. **Pãxre** veio e tirou do pescoço um colar de miçangas em vermelho e preto e disse que sua mãe fazia vários daqueles para vender, depois voltou a brincar. A coordenadora explicou que parte das famílias indígenas dessas

crianças trabalham com confecção e venda de artesanato, além de produtos alimentícios advindos de suas hortas.

Como já esboçado neste escrito, nas relações das crianças indígenas com as não indígenas, as interações são marcadas principalmente pelas brincadeiras. Nesses momentos, geralmente, não há conflitos ou aparente presença de estereótipos e, mesmo em situações de desentendimentos, é perceptível que eles se devem ao descontentamento com a brincadeira e não com a cor, etnia ou cultura dos sujeitos brincantes.

Em se tratando dessas brincadeiras e interações, um dos episódios que considero mais interessantes para refletir sobre como se desenvolvem entre as crianças, foi o dia em que levei **Ana Cecília** (que tem idade próxima à da maioria das crianças participantes da pesquisa), para a escola, pela primeira vez. Nunca havia considerado levá-la para campo, mas foi necessário em razão de não ter com quem deixá-la desta vez, (aqui se explicita um dos muitos momentos em que mãe/pesquisadora/estudante/professora precisa se desdobrar para prosseguir com os propósitos estabelecidos).

Ao chegar na instituição, conversei com **Ana** sobre “*o que faço lá*” e ela concordou em participar sem “*interferir*” (palavra dela) na observação. Entendi que sua intenção era não atrapalhar, mas já sabia que sua presença traria novos elementos para as interações das crianças e para minhas observações. **Ana** então, ficou sentada no meu colo enquanto esperávamos a saída das crianças.

O sinal tocou e as crianças começaram a sair. Logo fui cumprimentada por **Pãxre**, **Gàjet** e **Vitória** (não indígena), que ficaram curiosas em saber quem é **Ana Cecília**. Expliquei às meninas que é minha filha e que iríamos com elas no ônibus. **Pãxre** usava um colar de miçangas, o mesmo que vi há algum tempo, em outro dia de observação. Perguntei a ela se sua mãe ainda estava vendendo, mas a menina respondeu: “*Ela não faz mais tia, só tem esse aqui*”. Logo fomos interrompidas por **Cūtêtê** e **Ãmká**, que chegaram eufóricos chamando as meninas para brincar. Os dois meninos começaram a correr e **Gàjet**, juntamente com outras meninas, os acompanharam.

Continuei sentada próxima ao portão da escola, juntamente com **Ana Cecília**, quando **Xinre** se aproximou e começou a conversar comigo: “*Tia a senhora chega mais tarde quando quer ir no ônibus, né?* ”. Eu respondi que sim, e acrescentei “*você é muito observadora*”. A menina sorriu e continuou: “*Essa menina aí também vai hoje?* ”. Falei que ela é minha filha e que iria junto dessa vez. **Xinre**, esboçando estar empolgada, gritou para os colegas “*vem ver a filha da tia!* ”.

Nesse momento **Rõky, Cūtêtêt, ãmká, Pepnhõrihti, Pãxre, Gàjet, Pãxyk, Vitória e Heloísa** (não indígenas) se aproximaram. **Ana Cecília** sorriu e comentou: *“mamãe parece que eles gostam mesmo de você”*. **ãmká** sentou-se ao nosso lado e começou a perguntar se era mesmo verdade: *“é sua filha mesmo é tia?”*. Respondi que sim. Ele sorriu e começou a fazer perguntas à **Ana**: *“Porque tu veio hoje com a tia?; Tu também vai entrar no ônibus? Tu gosta de brincar de quê?...”*

Ana Cecília ouvia tudo e sorria ao explicar que *“estava ajudando a mamãe com a pesquisa”*. E **ãmká**, reforçando novamente sua participação ativa neste estudo, respondeu: *“Nós também ajudamos a tia”*. Enquanto isso, as outras crianças ao redor, observavam tudo atentas. Então **Cūtêtêt** sentou-se perto de **ãmká** e disse *“Deixa a menina quieta”*. **ãmká** sorriu e fez um convite: *“Tia, vai passar um dia lá na aldeia com a Ana Cecília, aí nós vamos banhar no rio”*. Seus colegas concordaram e começaram a falar sobre o que faziam quando estavam em casa, que gostavam de ir ao rio banhar, que era perto e se divertiam muito.

Ana Cecília ficou muito empolgada com o convite. Me olhava e repetia: *“Mamãe a gente pode ir? Por favor, por favor, por favor...”*. Respondi que sim e que iríamos organizar esse passeio, o que de fato aconteceu dias depois. Continuamos sentados, em semicírculo, enquanto aguardávamos o ônibus. Outras crianças se aproximaram curiosas e foram sentando. Quando percebi, quase todas as crianças que esperavam pelo transporte ou por seus pais, estavam ali ao nosso redor, participando da conversa.

Essas aproximações, diálogos e observações entre as crianças, delas comigo e delas com **Ana Cecília**; fortaleceram minha compreensão sobre como interagem e se relacionam socialmente. Suas perguntas sobre aquele novo membro ali, seus gestos e contatos, o convite para adentrarmos outros espaços nos quais vivem e convivem, etc., todos são instrumentos que integram os seus modos de socializar e que não se enquadram nas representações racistas e estigmatizadas outrora abordadas neste estudo. A abertura, expressa em nossas conversas, demonstra que elas se sentem bem em partilhar momentos e brincadeiras conosco; e também em nos receber em suas casas.

No desenho a seguir, feito por **Ire**, é possível visualizar a representação de sua casa e do Rio Tocantins, que fica bem próximo à aldeia onde as crianças residem e possui grande relevância para a vida na aldeia e no povoado.

Imagem 7: Desenho de Ire



Fonte: Anjos (2022)

Essa produção, como outras já expostas aqui, possibilita a observância de alguns elementos que permeiam a vida dessas crianças e que, em certa medida, se relacionam com os seus processos de socialização e aprendizagem. A representação do lar, as árvores ao redor, a proximidade com o rio, o coração como símbolo de sentimento; são formas de expressão que envolvem a vida das crianças para além do universo educacional institucionalizado.

Assim, com o intuito de aprofundar o contato com as crianças Apinayé em seus momentos de interação e apreender mais sobre suas brincadeiras e vivências, resolvi utilizar também o transporte escolar como espaço etnográfico.

No primeiro dia de observação no transporte, enquanto este não chegava à escola, sentei-me no chão do pátio externo, um pouco mais afastada das crianças e às observei por alguns minutos em suas brincadeiras. **Pãxyk** e **Ãmká** estavam participando de uma brincadeira de roda juntamente com oito (08) crianças não indígenas. Após alguns minutos da recreação, **Ãmká** e outro menino que participava da roda, começaram a brigar em razão de algum

descontentamento com a brincadeira. O diretor da escola interveio e desfez o mal-entendido. As crianças voltaram a brincar com espontaneidade.

Dadas essas interações e, após ampliar minhas investidas etnográficas no transporte, compreendi que a dinâmica das brincadeiras ali se desenvolve com maior naturalidade, quando comparada aos três espaços descritos anteriormente. Assim, passo às reflexões dos momentos de socialização entre as crianças, no transporte escolar.

4.3.4. O transporte escolar

Imagem 8: Desenho de **Rodrigo** (não indígena)



Fonte: Anjos (2022)

As crianças indígenas estudantes na Escola Municipal Alto da Colina utilizam, em sua maioria, o ônibus escolar (representado no desenho acima) como meio de transporte para ir à escola e retornar para casa. Das doze (12) matriculadas em 2022 na instituição, apenas uma (01) é residente na cidade. As outras moram no Povoado Chapadinha e na Aldeia Divisa, próxima ao povoado.

A utilização desse meio de transporte é o que possibilita à maioria dos estudantes moradores do povoado e da aldeia, a chegada à escola. Na falta desse transporte, as crianças ficam impossibilitadas de frequentar a instituição, como ocorreu em um dos meus dias de pesquisa em campo: Logo ao chegar na escola, no dia 29 de março de 2022, cumprimentei a coordenadora e me direcionei à sala do 4º ano D. Fui recebida pelo professor regente, que disse não haver possibilidade de observação pois a menina indígena não estava. Verifiquei nas outras salas e nenhum dos Apinayé foi à escola. Perguntei aos professores o que houve e eles disseram que, provavelmente, foi algum problema com o transporte escolar porque, no período chuvoso, acontecem muitos atolamentos no trajeto.

Posteriormente, a coordenadora explicou que, em razão das fortes chuvas, o ônibus não consegue chegar à aldeia para buscar as crianças. É importante ressaltar que, nessa época, parte do trecho que dá acesso ao Povoado Chapadinha e à Aldeia Divisa era composto por estrada vicinal (estrada de terra) o que dificultava e, às vezes, impossibilitava a entrada nestes locais. Essa situação, no entanto, está em processo de mudança desde meados de setembro, quando a prefeitura municipal iniciou a pavimentação do respectivo trecho.

Sobre essa questão, uma das monitoras comenta como é o trajeto até a aldeia, enfatizando as dificuldades oriundas das condições da estrada no período chuvoso. Ela destaca que, por diversas vezes, ficaram impossibilitados de seguir porque o ônibus não entrava em alguns locais ou ficava “atolado” na lama. Perguntei o que faziam nesses casos e ela respondeu que fazem contato com a garagem do município para informar o acontecido e aguardam outro ônibus ou uma pessoa para consertar, mas geralmente só conseguem levar as crianças de volta para casa, porque fica muito tarde para entrarem na escola. É importante mencionar que esse transporte leva crianças indígenas e não indígenas, estudantes em diversas escolas da cidade, tanto municipais, quanto estaduais.

Para acessar o ônibus em questão, precisei agendar previamente com a monitora responsável pelos transportes escolares no município e, logo em seguida, informar à coordenadora da escola. Considero relevante discorrer sobre as interações que ocorrem nesse espaço, por configurarem também momentos de proximidade física interétnica e intergeracional.

Durante as primeiras vezes em que estive dentro do ônibus com as crianças, pude apreender muito dos seus modos de agir e se relacionar. Notei que suas interações com as monitoras do transporte diferem, em partes, daquelas estabelecidas com a maioria dos profissionais da escola. Embora as crianças atendam muitas das instruções sobre como devem se comportar ali (ficarem sentadas, sem “bagunçar”, e obedecer), elas não transmitem a imagem

introvertida que apresentam nas dependências da escola. Isto não significa, entretanto, que nesse ambiente não sejam (re) formuladas algumas representações sobre as crianças, como é possível observar em alguns dos relatos sobre as interações no ônibus.

Um dia, enquanto seguíamos em direção ao povoado, três dos alunos indígenas que ficaram nas poltronas atrás da minha, conversavam sobre o lanche da escola e sorriam. **Ãmká** e **Xinre** estavam falando sobre não guardar mais lanche para algum colega que era muito “*mal-agradecido*”, segundo a menina. As crianças continuaram conversando e a monitora do transporte, que também ouviu a conversa, disse: “*vocês comem demais, toda hora estão comendo*”. **Ãmká** sorriu e virou-se para o outro lado, dando as costas à monitora do transporte. Durante o trajeto, observei que as crianças brincam muito, conversam e interagem com todos que estão no ônibus: adultos e crianças, indígenas e não indígenas. Percebi também que, nas paradas, sempre que alguém desce, algumas crianças trocam de lugar. A monitora explica que elas gostam dos assentos mais altos porque assim conseguem ver a estrada.

Fiquei refletindo sobre os significados que aquele percurso pode ter para as crianças, não só as indígenas, mas também as não indígenas. Ao conversar um pouco com **Pãxytk**, pude compreender parte dos sentidos expressos nesses momentos de visualização/contemplação do caminho para casa. Ao mostrar os lugares que, em suas palavras “*são bonitos*”, a menina sorria e apontava com o dedo indicador, para trechos com grandes árvores que se moviam lentamente com o vento.

Das crianças indígenas que estavam no ônibus, a maioria mora na Aldeia Divisa, que é a última parada do transporte escolar. Como já mencionei, não há escola no povoado ou na aldeia. Uma das monitoras me explicou que, no período chuvoso, eles não entram na aldeia por não ser possível a passagem, uma vez que a estrada fica cheia de lama e buracos. Por esse motivo, os indígenas, com a ajuda dos demais moradores na região, fizeram uma espécie de retorno na estrada, próximo à entrada da aldeia, para que o ônibus pudesse fazer a curva e voltar para a cidade.

Observei que, quanto mais próxima à aldeia, mais estreita e de difícil acesso se torna a estrada. O motorista do ônibus diz já estar “*acostumado*” com o trajeto, mas reconhece a dificuldade de locomoção em alguns trechos, principalmente na parte final. A monitora se refere a esses trechos como “*os lugares do friozinho na barriga*”, porque, segundo ela, passar em alguns deles gera uma sensação desconfortável e, às vezes, até de medo. Pergunto se ela considera perigoso e ela responde que “*Não! O perigo é só o ônibus atolar mesmo*”.

A aldeia Divisa é uma ramificação da aldeia Mariazinha, conhecida como uma das aldeias mães da região. Esta, embora fique a trinta e dois (32) quilômetros da aldeia central (Mariazinha), localiza-se mais próxima à cidade.

De acordo com relatos de **Ceciliana Cruz**²⁰, uma moradora tocantinopolina, a aldeia é conhecida como “*aldeia do Carlito*”, um senhor não indígena que era vaqueiro na sede da aldeia Mariazinha, na década de 1980. O referido senhor constituiu família com uma mulher indígena Apinayé nesse período, com a qual teve sete filhos. A família então, formou uma nova aldeia após a desapropriação de terras, dentro do povoado Ipepacuanha, ao lado do povoado Chapadinha, que até os dias atuais é habitada por essa família e seus descendentes. Ainda nas palavras da citadina: “*Eles construíam suas casas onde tinha ribeirão bom, que dava pra garantir a subsistência*”. O ribeirão bom a que se refere, é aquele com água límpida, que poderia ser utilizada para o consumo das pessoas e para as suas atividades laborais.

Uma das crianças moradoras da aldeia é **Pãxytk**. Quando chegamos na primeira parada, que dá acesso à sua casa, ela disse: “*Eu moro aqui; é perto!*”. Levantou-se e foi em direção à saída. Eu me despedi e continuei sentada. Seguimos em direção às demais paradas. A monitora do ônibus me convidou para sentar nas poltronas da frente, já que muitas crianças haviam descido. Quando me aproximei, encontrei **Pãxytk** no primeiro assento e questionei: “*Por que você não desceu?*”. Ela sorriu e, antes que pudesse me responder, a monitora interferiu: “*Ah minha filha, elas gostam de passear, só descem na volta*”. A criança confirmou e disse que gostam de aproveitar a “*carona*” para ir até o final da aldeia. Perguntei se ela tinha parentes lá e ela respondeu: “*tenho um bocado*”.

Chegamos na última parada e as crianças desceram, fizemos o retorno e a monitora do transporte escolar começou a contar como as crianças se comportavam no início do ano: “*falavam na língua deles e quase não conversavam nada com a gente, agora já mudaram muito*”. Perguntei sobre essa mudança e ela respondeu: “*Você viu aí, eles não falam mais na língua deles, pelo menos não aqui dentro, já sabem entender a gente e até brincam comigo*”. Então balancei a cabeça em sinal de entendimento, percebendo que a referida profissional considera positivo o fato de as crianças não falarem mais na língua nativa dentro do transporte escolar, o que reforça a presença de estigmas na relação entre adulto não indígena e criança indígena.

Assimilo, entretanto, que o fato de não se comunicarem na sua língua nativa, pode evidenciar um distanciamento (sugerido) dessas crianças com as suas especificidades culturais.

20 Este é um nome fictício, escolhido pela própria moradora para ser utilizado no texto.

É necessário ressaltar que, nas dependências da escola e no transporte escolar, não há profissionais indígenas trabalhando. E acredito que esse também é um fator contribuinte para tal distanciamento.

Enquanto retornávamos para a área urbana, o ônibus parava apenas para pegar alguns alunos do turno noturno que estudam nas escolas estaduais. Comecei a escrever em meu caderno algumas das questões observadas, entre as quais o destaque para o fato de que as crianças indígenas apresentam tranquilidade e alegria no ônibus; transitam por aquele espaço com uma naturalidade que não pude notar nos espaços das salas de aula, na maioria das vezes.

Em outras investidas no transporte escolar, ratifiquei muitas das percepções anteriores e adquiri respostas para algumas das indagações formuladas após a primeira observação nesse ambiente. No dia 03/05/2022, quando acompanhei novamente as crianças no trajeto para casa, observei que **Pãxtyk** mudava de lugar sempre alguém descia do ônibus, buscando as poltronas mais altas ou as mais próximas de parte frontal do transporte. Em uma dessas trocas, me aproximei da menina e perguntei: “*O que você mais gosta de olhar na estrada?*”. A criança respondeu, esboçando satisfação: “*O vento que bate nas planta*”. Concordei com ela, pois as imagens eram mesmo lindas.

Contudo, acreditei não ser unicamente a beleza das paisagens, ao que **Pãxtyk** confirmou dizendo: “*tia, quando não tem vento, parece que tudo tá triste, as planta fica paradinhas*”. As expressões verbais e gestuais da menina me levaram a refletir sobre os sentidos que todas aquelas percepções exerciam para ela. Não pude prolongar o diálogo, pois o ônibus chegou ao destino de **Pãxtyk** e ela se despediu, correndo para a saída. Entretanto, atribuo os significados daquele momento também às heranças cosmológicas presentes nas vivências culturais da criança.

Essa “dança das cadeiras” repetiu-se várias vezes, quando estive no ônibus com as crianças. Ao buscarem melhor visibilidade da estrada, elas foram demonstrando que aquele trajeto tem sentidos importantes para elas. Não é apenas o caminho para casa, mas os elementos que compõem aquele caminho: as plantas, árvores frutíferas, pássaros, a estrada, o vento, o ribeirão, as cores do percurso, entre outros.

Em muitos dos desenhos feitos pelas crianças no dia em que estivemos na aldeia, por exemplo, esses elementos se apresentaram de forma nítida, como é o caso da produção feita por **Pãxtyk**:

Imagem 9: Desenho de Pãxytk

Fonte: Anjos (2022)

O desenho, produzido pela menina, revela muito das suas características e gostos. Os traços, as cores utilizadas e a descrição do que havia feito (escrita por mim, de acordo com o que a criança dizia), explicitam como parte das suas vivências: o gosto e respeito pela natureza, representado através dos corações ao redor da árvore e da figura da pessoa que à contempla; a fruta de sua preferência, simbolizada no desenho de uma mangueira repleta de mangas; e a representação do sol e da terra, entendidos como elementos que fornecem luz e vida (e que integram a história de formação do Povo Apinayé).

Ainda no transporte escolar, notei que a questão sobre o não uso da língua materna perdurou. Em todas as manifestações verbais das crianças, pelo menos naquelas que pude ouvir, não foi possível notar qualquer palavra que não fosse proferida na língua portuguesa. Outro ponto interessante sobre esse assunto é que, mesmo os jovens e adultos indígenas, também presentes no ônibus, “preferem” utilizar a língua portuguesa para se comunicar. Esse ponto, todavia, foi melhor observado no dia em que estive na aldeia com as crianças. Lá, mesmo com a minha presença e de **Ana Cecília**, elas utilizam a língua materna e não demonstram receio nisso.

Enquanto as crianças produziam seus desenhos, a mãe de **Pãxyk** e **Gàjet** e a mãe de **Mãxy** estiveram presentes. Perguntei a elas se podia tirar fotos das crianças durante a produção e elas concordaram. Notei que elas conversavam por diversas vezes na língua materna e as crianças também. Ademais, clarifiquei que todas as crianças são bilíngues. Neste dia às vi e ouvi falando na língua materna em vários momentos. Ana Cecília também fez essa observação e questionou: *“Mamãe, se eles falam na língua deles e também falam português, significa que eles falam duas línguas né? ”*. Respondi que sim e ela completou: *“Então eles são mais inteligentes do que nós!”*. Nesse momento, **Ire**, irmã mais velha de **Pãxyk** e **Gàjet**, sorriu e disse: *“Algumas pessoas daqui falam até três línguas”*. Perguntei a ela porque não falam na língua materna quando estão dentro do ônibus escolar e ela, sorrindo timidamente, respondeu que às vezes falam, mas *“depende do assunto”*.

No que se refere às brincadeiras, o transporte escolar também é o espaço onde elas se desenvolveram com grande espontaneidade por parte das crianças. Um exemplo disso é o “dia da cachulepa”: Ao entrar no ônibus, caminhei em direção à parte traseira e sentei perto de **Ãmká** e **Pepnhõrihti**. Observei que eles brincavam de estalar uma folha de papel, à qual chamavam de *“cachulepa”*. Quando perceberam que eu os olhava com frequência, os meninos pararam e começaram a sorrir. Então perguntei: *“Do que vocês estão brincando? ”*; e **Ãmká** respondeu: *“De cachulepa, quer brincar também tia? ”*. Respondi que sim, gesticulando para cima e para baixo com a cabeça. **Pepnhõrihti** dobrou a folha e me mostrou como fazia. Uma das monitoras do transporte, que já havia reclamado por causa do barulho, começou a sorrir indagou: *“Tu vai cair nessa brincadeira também? ”*. Os meninos sorriram e eu “caí” mesmo na brincadeira deles.

Aproveitei o momento de proximidade com os meninos e perguntei do que mais eles gostavam de brincar. **Ãmká** respondeu: *“De carrinho e de cavalo”*. **Pepnhõrihti** apenas sorriu e não disse nada. **Ãmká** continuou: *“Tia, quando eu crescer, quero ser fazendeiro. Vou comprar muito boi e montar uma fazenda, todo mundo vai gostar de mim”*. A monitora, que também estava sentada perto dos meninos, disse que era melhor eles estudarem. **Ãmká** me

olhou, como se esperasse a minha opinião sobre o assunto. Falei que ele poderia fazer os dois, estudar e ter uma fazenda, e que não precisava daquilo para ter o respeito das pessoas. O menino sorriu e continuou a brincar com seu colega **Pepnhõrihti**.

Fiquei atordoada com a ideia expressa pela criança naquele momento. Apreendo que ela pode estar relacionada às relações interétnicas desenvolvidas também fora do ambiente escolar. O fato de uma criança indígena esboçar o desejo em “ser alguém” semelhante àqueles que oprimiram e escravizaram os povos indígenas no Brasil, reflete a presença de um legado carregado de racismo e estigmas. Demonstra que, infelizmente, ainda não nos desvencilhamos da herança colonizadora e que, longe disso, estamos (enquanto sociedade) corroborando para a perpetuação de tal herança. Ademais, creio que a escola pode ser um ambiente de combate ou de fortalecimento a esse tipo de compreensão.

No retorno para a cidade, ainda conversei com a monitora sobre as brincadeiras das crianças dentro do ônibus. Ela relata que: “*esses meninos brincam de tudo, estão o tempo todo brincando*”, mas não identifica, assim como eu, alguma recreação específica da cultura indígena. Ao iniciar minhas anotações desse dia, continuei refletindo sobre as interações e brincadeiras que as crianças indígenas desenvolvem dentro do transporte escolar. Assimilei que as relações interétnicas constituídas ali também se diferenciam com relações aos sujeitos que nelas estão envolvidos. Se são adultos e crianças, é perceptível a presença de representações estigmatizadas e do racismo, em maior ou menor escala, a depender do comentário que é feito ou da compreensão utilizada. Se são apenas crianças, as brincadeiras são a forma de socialização mais fortemente expressa. Em tais brincadeiras não se fortalecem os estigmas e estereótipos; são apenas crianças, com especificidades diversas, brincando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as minúcias das interações sociais e da socialização entre crianças indígenas e não indígenas no ambiente escolar foi meu objetivo principal com essa investigação. Quando à iniciei, tinha conhecimento sobre muitas das relações interétnicas (OLIVEIRA, 2005) constituídas na cidade de Tocantinópolis, principalmente no que se refere aos estigmas (GOFFMAN, 2004) e representações sobre o Povo Apinayé da região. Entretanto, a presença no ambiente educacional e espaços correlatos, observando as crianças em suas variadas formas de socializar e interagir, foi o que possibilitou melhor compreensão dessas relações, sobretudo das especificidades indígenas infantis, em suas vivências socioculturais e educacionais.

Ao ponderar sobre os aspectos históricos e cosmológicos relacionados ao Povo Apinayé, habitante da região tocantinopolina (RIBEIRO APINAJÉ, 2019; SILVA APINAGÉ, 2020) e suas interações na cidade (CONCEIÇÃO e TORRES, 2021), considerei importante observar os sujeitos (crianças e adultos) presentes no ambiente educacional, bem como interagir com estes. A observação, de cunho etnográfico (PEIRANO, 2014), foi importante nesta jornada por propiciar o acompanhamento das práticas de socialização e interação das crianças em ambientes diversos, com ou sem a presença de adultos.

As relações interétnicas, muitas vezes marcadas por racismo, estigmas e representações estereotipadas sobre o Povo Indígena Apinayé (DAMATTA, 1976; GONÇANVES, 1980), principalmente quando ligadas aos adultos, foram analisadas a partir das principais áreas por eles habitadas e frequentadas em Tocantinópolis. Tais relações constituíram-se ferramentas importantes para a análise e interpretação das diferentes formas de socialização das crianças indígenas em contexto escolar urbano, bem como nos espaços correlatos, visto que elas também integram as famílias Apinayé sobre as quais são lançadas as representações racistas e estigmatizadas.

Por considerar os processos educacionais em sua diversidade, principalmente quando se trata dos povos originários, discorri sobre a educação indígena materna e a educação escolar indígena (TASSINARI, 2001; NASCIMENTO, 2011). Diferenciados em vários aspectos, esses processos educacionais são importantes para a formação do Povo Indígena Apinayé, bem como para a observância das relações interétnicas das crianças e de seus modos e momentos de socialização (GRIGOROWITSCH, 2008; FERNANDES, 2016)). De igual modo, os saberes e conhecimentos culturais indígenas configuram um arcabouço de grande relevância para a educação indígena (escolarizada ou não), questão que também foi enfatizada neste trabalho.

Após a discussão sobre educação e socialização de crianças indígenas, passei a relatar e refletir em torno de minha aproximação com o campo de pesquisa e com os participantes desta (CONCEIÇÃO, 2016). Em seguida, procurei apresentar os espaços onde foram desenvolvidas as observações e participações (minha e das crianças) nessa construção, ressaltando também as interações e relações estabelecidas nesses contatos.

Em observância à permanência de equívocos (FREIRE, 2000; DEMARCHI, 2016), sobre os povos nativos, destaquei a urgência de processos educacionais que promovam conhecimentos consoantes às realidades indígenas, que respeitem suas especificidades e não contribuam com representações estigmatizadas sobre estes. Sustentei (e sustento), nessa argumentação, que as instituições educacionais são expressivamente importantes para o desenvolvimento da sociedade brasileira, pois nelas também se estabelecem relações sociais e contatos culturais. Sendo assim, precisam ofertar formação congruente às especificidades históricas, sociais e culturais dos diversos povos que ali estão presentes (BRASIL, 2022), questão essa que, infelizmente, ainda não se fez presente na instituição onde desenvolvi a pesquisa.

Ao descrever e refletir sobre os espaços de socialização das crianças, não pude deixar de comparar os comportamentos das crianças em cada um deles. Considerando os quatro ambientes mais frequentados pelos estudantes nessa dinâmica como sendo: a sala de aula, o pátio interno, o pátio externo e o transporte escolar, percebi grandes diferenciações em seus modos de agir dentro de cada um.

Nas salas de aula, a maioria das crianças indígenas (e não todas) assume um posicionamento de maior quietude e silêncio, transmitindo a imagem de retraimento, em um espaço “controlado” por um adulto. No pátio interno, apresentam-se mais soltas, alegres, comunicativas; conseguem brincar e se divertir, porém, ainda sob controle de um adulto, manifestam desconforto, principalmente ao receberem alguma reclamação. No pátio externo, sua desenvoltura aumenta; elas correm, gritam, sorriem e brincam com maior tranquilidade, ainda que com a presença de alguns adultos, parecem não se incomodar, como demonstram nos outros ambientes. E, no transporte escolar, agem com o que considerarei ser o momento mais “natural” de suas interações (com algumas ressalvas, a exemplo a língua materna que não é utilizada); criam brincadeiras, exploram os locais do ônibus, cantam, conversam, etc.

Assim, conclui que há uma relação comportamental gradativa, que ocorre de acordo com o ambiente onde estão e, em consonância às relações estabelecidas com os adultos ou com as outras crianças. Em seus momentos de brincadeiras e partilhas, as crianças se veem como sujeitos semelhantes, que podem ocupar os espaços conjuntamente. Ademais, suas presenças

nesses locais me permitem sustentar: quanto mais a criança indígena tem no espaço a liberdade de ser quem ela é, mais ricas, construtivas e livres são suas expressões e ações.

Nesse seguimento, concluo também que, embora as marcas do racismo e os estigmas se façam presentes nas relações entre adultos, e recaiam (com maior ou menor intensidade) sobre as crianças Apinayé, elas não se firmam nas relações dessas com as demais crianças. As observações e análises sobre suas formas e momentos de socialização, clarificam a ideia de que elas não fazem diferenciação (em sentido discriminatório) entre quem é indígena e quem não é. Nos momentos de brincadeiras, durante a realização das atividades em sala, e/ou dentro do transporte escolar, se apoiam e interagem de forma respeitosa no que se refere aos aspectos étnicos e culturais, demonstrando que o estigma não adentrou ainda o universo das crianças envolvidas nas interações observadas.

Tal compreensão se torna ainda mais evidente se pensarmos no fato de a instituição na qual estudam não ofertar formação para a diversidade, com profissionais indígenas e/ou com formação especializada para desenvolver um trabalho coerente às especificidades do Povo Apinayé. Mesmo não recebendo um ensino “livre” de manifestações estereotipadas, as crianças não às reproduzem em seus momentos de socialização, o que potencializa ainda mais o fato de aceitarem e respeitarem a diversidade. O respeito, expresso durante as brincadeiras e demais momentos de interação, reforça também o significado de suas relações sociais. Enquanto no universo das relações entre adultos indígenas e não indígenas (e deles com as crianças indígenas), há forte presença de estigmas e racismo; nas interações das crianças, as representações estereotipadas são substituídas por brincadeiras e momentos de respeitosa socialização.

Ao se darem as mãos e brincarem, as crianças demonstraram que existe um abundante universo, que é delas, livre dos estigmas e do racismo, onde as brincadeiras ocorrem naturalmente e “todo mundo” sabe como realizá-las. Reforçam os sentimentos de coletividade, receptividade e cooperação, em lugar do conflito tão presente no mundo adulto. (CONCEIÇÃO e TORRES, 2021).

Outrossim, em se tratando dos seus processos educacionais, reflito sobre como as crianças indígenas são produtoras de um conhecimento que é rico e, muitas vezes, “dispensável” nas instituições municipais urbanas. Seus saberes, expressos por meio dos hábitos, das brincadeiras e das histórias por elas contadas (as pinturas corporais e o evento da onça, por exemplo), não são aproveitados nas salas de aula e demais espaços da escola. Ainda que alguns docentes tenham clareza sobre a importância desses conhecimentos, não foi possível

visualizar algum material pedagógico ou mesmo um esforço, da SEMEC e da equipe escolar, para provocar uma mudança em âmbito institucional e/ou municipal.

Isto posto, em vias de concluir este escrito, mas não a discussão (que é rica e passível de novas análises), reitero a importância da valorização e do respeito aos conhecimentos e culturas infantis, sejam estas indígenas ou não indígenas; as quais fizeram desta pesquisadora uma pessoa mais aberta à escuta, mais atenta e centrada nas “pequenas” situações, nas frases proferidas, nos olhares tímidos, nas expressões e gestos apresentados. Reforço a necessidade de se promoverem relações congruentes nos ambientes intra e extraescolares; de combate ao racismo e aos estigmas dispensados ao Povo Indígena Apinayé. Sustento ademais, que é emergente a atenção e escuta às vozes e gestos das crianças que, mesmo rodeadas por representações estereotipadas, conseguem socializar respeitosamente, através de uma coletividade, expressa em suas interações e principalmente, naquilo que todas elas sabem fazer: BRINCAR!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.199-219, dez. 2007.
- ALMEIDA, Marilis Lemos de; BOTH AMES, Valesca Daiana. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, jan/abr 2021, p. 244-275.
- ALVES, Lidiane da Conceição. **Entre o pátio e a escola: formas de aprender e de ensinar entre os Panhã**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Ciências Sociais – Universidade Federal do Tocantins). 2016.
- ALVES, Lidiane da Conceição. A escola e os intelectuais Panhã a partir da noção de fronteira simbólica. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 20, n. 2, 2017, p. 14-23.
- BIEHL, João. **Do incerto ao inacabado: uma aproximação com a criação etnográfica**. MANA 26(3): 1-33, 2020. Disponível em: – <http://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n3a206>.
- BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política** [online]. 2006, n. 26, pp. 83-92.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BONIN, Iara. Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório: violência contra os povos indígenas no Brasil**. Dados de 2014. Brasília, DF: CIMI, 2015. p. 40-42.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Recurso eletrônico] – Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022.
- BRASIL. Guia de cadastramento de famílias indígenas. 3º edição (atualizada). Brasília/DF, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/777>. Acesso em: 22/05/2022.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).
- BRASIL. **Lei 11.645**, de 08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

COLLET, Célia. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas / Célia Collet, Mariana Paladino, Kelly Russo. – Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2014. 110p.: il. (Série Traçados, v. 3).

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. “Etnógrafo nativo ou nativo etnógrafo”? Uma (auto) análise sobre a relação entre pesquisador e objeto em contextos de múltiplas pertencas ao campo. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 8 (1), jan. /jun. 2016.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva; TORRES, Carina Alves. **De tensões e receptividades**: as relações interétnicas entre indígenas e não indígenas em um bairro popular de Tocantinópolis – TO. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF. v. 16 n. 1. Junho. 2021.

COUTINHO, Maria Chalfin; NATIVIDADE, Michelle Regina da; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n. 1, janeiro-junho, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEMARCHI, André. **Índio não é preguiçoso!** Algumas ideias equivocadas sobre o trabalho entre as populações indígenas. XVII Jornada do Trabalho. Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. 2016.

DIAS, Luciano. **Fricção Interétnica no Futebol de Campo**: Jogadores Apinajé e Jogadores da cidade de Tocantinópolis – TO. Tocantinópolis, 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Vol. II. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 [1939].

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**. n. 13. 2005. p. 155-161.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 10, 1999.

FREIRE, José Ribamar Bessa. “**Cinco idéias equivocadas sobre os índios**”. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01, 2000, p.17-33.

GIRALDIN, Odair. **Axpên Pyræk**: história, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinaje. Campinas, SP. 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A luta pela identidade social**: o caso das relações entre índios e brancos no Brasil central. Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado). 1980.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O Conceito “Socialização” caiu em desuso? Uma análise dos Processos de Socialização na Infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan. /abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Políticas indigenistas**: educação Escolar Indígena, 2014. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas-educacao->>. Acesso em: 26 jan. 2023, 10:51.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KRAMER, Sonia. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie**. “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; *et al.* **Criança Indígena**: Diversidade Cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1983.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista Antropológicas**, ano 9, volume 16(2). p. 9-40, 2005.

PAUGAM, Serge. **A Pesquisa Sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Sociologia).

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul. /dez. 2014.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamound, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. Pp. 107-130.

RIBEIRO APINAJÉ, Júlio Kamêr. **MÊ IXPAPXÀ MÊ IXÀHPUMUNH MÊ IXUJAHKREXÀ**: território, saberes e ancestralidade nos processos de Educação Escolar Panhĩ. Goiânia. (Dissertação de Mestrado) 2019.

SANTOS, Shayana da Silva. **Literatura de tradição oral indígena**: instrumento didático-pedagógico e de valorização dos conhecimentos dos povos indígenas. Tocantinópolis (TO): Universidade Federal do Tocantins, 2020. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia).

SILVA APINAGÉ, Andressa Irembete Pereira da. **Práticas de resistência e protagonismo de mulheres indígenas Apinayé**: da escola ao ensino superior. Tocantinópolis (TO). Universidade Federal do Tocantins, 2020. 100 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia).

SOUSA, Carlos Antônio de Oliveira (org.) **Tocantinópolis**: 150 anos de urbanização. Goiânia (GO): kelps, 2008.

SOUSA, Emilene Leite de. “**NA NOSSA CULTURA NINGUÉM DANÇA SOZINHO**”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. *Articul. constr. saber.*, Goiânia, v.2, n.1, p. 274-286, 2017.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira Pires. “Vai entrar no livro? ”: a participação das crianças nas pesquisas de campo e na construção de textos etnográficos. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.28. 2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana. Kawall Ferreira (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paul: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

TORRES, Carina Alves. **As interações entre os Kupê e os apinajé no bairro Antonio Pereira (Tocantinópolis – TO)**. Tocantinópolis (TO): Universidade Federal do Tocantins, 2018. 68 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Escolar Indígena no Brasil: Por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4, julho/dezembro, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo contra Povos Indígenas e Educação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98-112, julho/setembro, 2022.

Indígenas fazem protesto por saúde em aldeias e ocupam prédio da Sesai em Tocantinópolis. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins>. Acesso em 29/06/2022.

ANEXOS

I – Autorização da secretaria de educação municipal, para a realização da pesquisa.


SECRETARIA MUNICIPAL
DA EDUCAÇÃO E CULTURA

GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS
PREFEITURA DE TOCANTINÓPOLIS
ADM. 2021 A 2024

OFÍCIO/SEMEC/Nº 52/2022

Tocantinópolis-TO, 14 de março de 2022.

A Sua Senhoria:
WALTER FEITOSA DE SOUSA
Diretor Escolar

Assunto: *Comunicado de visita para pesquisa.*

Senhor Diretor,

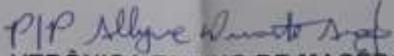
Cumprimentando-o cordialmente, sirvo-me do presente para comunicar a Vossa Senhoria a autorização da pesquisa "Crianças Indígenas Apinayê: Uma análise das interações sociais nas escolas municipais de Tocantinópolis (TO)", realizada pela acadêmica Mércia Cristina Borges dos Anjos. Informo ainda que, anexo a este ofício, segue o Roteiro de Pesquisa de campo da pesquisadora.

Sem mais para o momento, reiteramos protesto e estima consideração.

Atenciosamente,

Recebido
14/03/2022

WALTER FEITOSA DE SOUSA
DIRETOR ESCOLAR
PREFEITURA DE TOCANTINÓPOLIS
RUA DA ESTRELA Nº 303


VERÔNICA RUFINO DE MACÊDO
 Secretária Municipal da Educação e Cultura

Secretaria Municipal da Educação e Cultura
 Rua da Estrela, Nº 303, Centro.
 Tel. (63) 3471-7103 - Tocantinópolis - TO CEP: 77.900.000
secedutor@gmail.com

II – Um presente de Mãxy.