



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

GEOVANA BARBOSA DUARTE

**O ALUNO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO *INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TONCANTINS – CAMPUS
PALMAS***

**Palmas – TO
2020**

GEOVANA BARBOSA DUARTE

O ALUNO INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO *INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, *Campus Palmas/TO* como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva

Aprovado em: ____ / ____ /2020.

~~Prof.^a Dr.^a Débora Maria dos Santos Castro Silva~~
IFTO – *CAMPUS PALMAS*

~~Prof. Dr. Rivaldavia Porto Cavalcante~~
IFTO – *CAMPUS PALMAS*

~~Prof.^a Me. Teresa Cristina Hitomi Kikuchi do Vale~~
IFTO – *CAMPUS PALMAS*

~~Prof.^a Me. José Mendes Gama Júnior~~
IFTO – *CAMPUS PALMAS*

**Palmas - TO
2020**

“TUDO QUE FIZER, FAÇA BEM FEITO, POIS QUANDO DESCER À SEPULTURA NÃO HAVERÁ NEM PLANOS, NEM CONHECIMENTO, NEM SABEDORIA.”

ECLESIASTES 9:10

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um princípio bíblico que, após colocado em prática, traz uma leveza para a vida. Então, desde muito cedo fui ensinada a agradecer em todos os momentos tanto pelo mínimo quanto pelo máximo. Hoje se encerra mais uma etapa dessa pequena jornada chamada vida; em que consegui após quase cinco anos concluir minha graduação em Licenciatura em Letras e sou muito grata por isso.

Sou grata a Deus, o dono de toda a sabedoria, por ter me dado não só a graça de alcançar meu objetivo – a formação – como também por me abençoar em todos os processos que me trouxeram até aqui, de modo que não me poupou das dificuldades, mas me capacitou para sair vencedora de cada uma delas. Grata porque, em meio a risos e lágrimas, a jornada foi prazerosa e está eternizada na memória; através de pessoas que conheci, viagens que fiz, congressos de que participei, provas em que me dei mal e outras em que me dei bem. Assim, através da minha profissão, coloco-me à disposição dEle nessa terra, sendo suas mãos, olhos, pés e boca.

Desse modo, também expresso minha gratidão às pessoas mais importantes da minha vida, minha família (Sr. Martiniano, Sra. Débora e a pequena Heloísa). Com certeza, cada aluno(a) que um dia passar por minha aula e se sentir ensinado com amor, acolhido e respeitado é com certeza responsabilidade de vocês; pois durante todo esse tempo meus pais se esforçaram ao máximo para me ensinar a ter caráter (em casa), proporcionar auxílio financeiro para que eu tivesse tempo e pudesse me dedicar aos estudos e estágios e a minha irmã, que foi compreensiva, relevando todas as vezes que não pude dar a ela a devida atenção porque estava estudando ou estagiando. Com certeza, sem a ajuda de vocês eu não teria conseguido.

Em continuidade, deixo aqui meus sinceros agradecimentos a toda equipe docente do curso de Letras. É notório como vocês estão sempre em constante qualificação, para assim oferecerem o que há de melhor em suas aulas, para todos os seus alunos. Sendo assim, dentre todos os profissionais excelentes que tive a chance de conhecer, tenho como maior inspiração Débora Maria dos Santos Castro Silva – com orgulho, minha orientadora – aquela que foi além da maioria; ensinando não só a teoria, mas a prática.

Nesse momento, professora, espero que nunca se esqueça que fez a diferença na minha vida, pois, à medida que ensinou com todo seu coração as mais diversas disciplinas, que não passou a mão na minha cabeça quando estava errada, mas me ensinou o caminho certo, que decidi acreditar nos meus sonhos – por mais impossíveis que parecessem - junto comigo; construiu a profissional que serei. Espero que, no futuro, ainda possa te ter presente na minha vida, para que eu continue aprendendo não só pelo que a senhora fala, mas com o exemplo que revela através de suas ações.

Em meio a todas as lembranças que chegam a minha mente durante a finalização desse TCC, não posso deixar de agradecer por todas as oportunidades de emprego que tive. Isto porque, desde o terceiro período da faculdade (com 17 anos), comecei a me envolver com a área e a ganhar experiência; de fato, o serviço foi minha maior escola, pois, desde o primeiro momento que entrei em uma sala como preceptora, entendi que eu sempre terei muito trabalho a fazer e muito conhecimento para adquirir, principalmente com meus alunos. Por fim, a todos vocês que leram esta pesquisa, meu muito obrigada!

RESUMO

A abordagem do contexto da educação inclusiva dos povos indígenas no ensino médio diz respeito sobretudo à atual legislação do país; que defende um ensino diferenciado, que inclua os etnosaberes dentro das aulas ministradas. Logo, objetivamos investigar o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *campus* Palmas (IFTO *campus* Palmas) , no tocante à inclusão, permanência e êxito escolar do estudante indígena aprovado no processo seletivo dessa instituição de ensino. No decorrer da trajetória de pesquisa, as metodologias sofreram alteração; sendo assim, abrindo mão de uma entrevista semi-estruturada de caráter exploratório, optamos por uma análise de cunho descritivo e qualitativo das informações do *status* dos alunos indígenas matriculados no ensino médio integrado do IFTO, *campus* Palmas, de modo que comparamos o que a Constituição Federal-88, a Declaração Universal de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases e outros documentos norteadores da educação inclusiva defendem com as medidas reconhecidas pelo IFTO para executar tal determinação. Com isso, é possível constatar que a história dos povos indígenas anterior a 1988 ainda deixa resquícios na sociedade atual. Nessa perspectiva, identificamos a quase ausência e a invisibilidade desses alunos dentro da educação básica que ocorre fora da aldeia no IFTO. Tal fator inclusive foi responsável pela mudança de objetivo durante a construção do trabalho, uma vez que queríamos dar voz aos alunos indígenas, mas não tínhamos acesso a eles dentro da Instituição. Em suma, foi possível compreender nesse processo de investigação que as leis do país voltadas para as menores parcelas sociais não são a solução para as problemáticas expostas. De tal forma, a proposta de uma nova normativa não se constitui como foco deste estudo; visto que nada irá superar a Constituição Federal-88, pois ela já trabalha com a diversidade e por isso precisamos de mecanismos (sugeridos no decorrer da pesquisa) que colaborem com a execução de uma educação inclusiva para os povos indígenas.

Palavras-chave: Educação inclusiva, povos indígenas; legislação

ABSTRACT

The approach to the context of inclusive education of indigenous peoples in integrated high school concerns the country's current legislation; that defends a differentiated teaching, including, then, the ethnosaberes within the classes taught. Therefore, we aim to identify the institutional context that IFTO-Campus Palmas, having as reference the principles of inclusive education, offer to receive indigenous students. Thus, over the course of the research trajectory, the methodologies have changed; therefore, giving up an exploratory semi-structured interview, optmaos for a descriptive and qualitative analysis of the information on the status of indigenous students on campus. So, we compare what the Federal Constitution-88, the Universal Declaration of Salamanca, the Law of Guidelines and Bases and other guiding documents of inclusive education defend, with the measures recognized by the IFTO to carry out such determination. With that, it is possible to verify that the discursive memory of the indigenous peoples before 1988 still leaves traces in the current society; In this perspective, we recognize the absence and invisibility of these students within the basic education that takes place outside the village. This factor was even responsible for the change of objective during the construction of the work, since we wanted to give voice to indigenous students, but we did not have access to them within the institution. In short, it was possible to understand in this investigation process that the country's laws aimed at the smallest social sectors are not the solution to the problems exposed. In such a way, the appearance of a new norm is not labeled as the focus of this TCC; since no creation will surpass the Federal Constitution-88. Because it already works with diversity and that is why we need mechanisms (suggested in the course of the research) that collaborate with the implementation of an inclusive education for indigenous peoples.

Keyword: Inclusive education, indigenous peoples and legislation

SUMÁRIO

SUMÁRIO	9
INTRODUÇÃO	10
2. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA.....	17
3. A INVIABILIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	23
4. ATUALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO.....	30
5. O MITO DO “ÍNDIO”	32
5.1 O QUE A LEGISLAÇÃO FALA SOBRE O INDÍGENA	33
5.2 EDUCAÇÃO IGUAL PARA QUEM?.....	37
6. DETALHANDO O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – <i>CAMPUS</i> PALMAS	41
7.. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
8. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	50
8.1 POSSÍVEIS INTERVENÇÕES	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS.....	

➤ INTRODUÇÃO

Fazer uma faculdade é permitir que uma pessoa se capacite ainda mais, através da educação, para exercer sua cidadania. Então, nesse caso específico, reconhecemos o poder da Licenciatura em Letras nessa nossa jornada; em que a partir de todas as disciplinas oferecidas pela instituição (juntamente com todos os mestres que as lecionavam) consegui me tornar uma profissional questionadora. Entretanto, chegar a tal lugar não foi fácil, produzir esta pesquisa também não, e entender o que os dados mostravam muito menos; contudo, o estudo aqui presente é válido para o desenvolvimento de uma educação inclusiva não só no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus Palmas*, como também em todos os locais que tais pensamentos alcançarem.

Nesta pesquisa, assumimos o conceito de educação inclusiva defendido por Brito, Fonseca-Janes e Janes (2012) como sendo “Uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar” (BRITO, FONSECA-JANES e JANES, 2012, p. 16). Dessa forma, independentemente das diferenças entre os discentes, é um dever da escola proporcionar a todos uma aprendizagem significativa, que inclua as minorias – nas questões relacionadas a etnia, poder aquisitivo, gênero ou deficiência.

Dessa forma, consideramos importante falar sobre comportamentos inclusivos como um meio de intervir na desigualdade social dentro das instituições. Isto porque as ideias explanadas neste trabalho tiveram início durante as aulas da disciplina de Educação Inclusiva, na graduação em Letras no IFTO; pois tal componente curricular confrontou meus próprios pensamentos de exclusão para com os alunos não considerados “normais”. Então, por conta de vários fatores, que não são o foco deste TCC, a mentalidade de uma licencianda e futura professora da educação básica era que a melhor metodologia de ensino, para alunos especiais, seria a sua segregação; de modo que fosse necessário existir um local próprio para tratar das dificuldades específicas deles – separados dos considerados “normais” – enquanto professores “especializados” ministravam aulas adaptadas as suas realidades. Entretanto, tal preconceito foi desmistificado graças à ajuda da docente responsável pela disciplina e suas práticas inclusivas.

Em suma, à luz de literaturas – como, por exemplo, a tese de doutorado de Silva(2017), que trata da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas

na legislação e no contexto educacional – estudadas na graduação, o antigo pensamento foi compreendido como inválido, fazendo surgir, assim, na licencianda, um novo olhar; o que comprova o enorme poder que a escola – transmissora de informação – possui.

Desse modo, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, em especial na disciplina de Educação Inclusiva, surgiu o interesse de enviarmos uma proposta de comunicação para o evento *Expressions of Lusofonia – International Conference*, que aconteceu em 2018 na Faculdade de Artes Liberais e Estudos Profissionais da York University (York University College of Liberal Arts and Professional Studies), Toronto – Canadá. Essa Conferência surgiu como uma forma de comemorar os dez anos do programa de estudos portugueses e luso-brasileiros na faculdade. O maior alvo da comemoração – de acordo com o *site* oficial do evento – era promover um diálogo interdisciplinar entre as temáticas:

“i) a reavaliação do estatuto e do papel das Ciências Sociais e Humanas nos currículos universitários; ii) a internacionalização dos estudos lusófonos; iii) a presença de línguas e culturas lusófonas em várias áreas profissionais / disciplinares; iv) o ensino de línguas estrangeiras no ensino superior, especialmente o português; v) a relação entre as universidades e as comunidades locais; vi) a interação entre empresas e universidades como criadoras de oportunidades profissionais no mundo lusófono; vii) a educação experiencial e seu papel como promotor de sinergias entre as comunidades do entorno; viii) novos métodos de ensino e aprendizagem e projetos pedagógicos (sala de aula invertida, aprendizagem / ensino ativo, colaborativo e significativo; intercompreensão); ix) ensino de cultura, história e literaturas lusófonas; x) envolvimento de jovens / alunos e / ou engajamento em iniciativas acadêmicas e sociais” (EXPRESSIONS OF LUSOFONIA, 2018).

Dessa forma, notamos o foco voltado para a crescente visibilidade internacional da lusofonia e como a língua interferiu no desenvolvimento desse processo. Então, a partir da ideia de que nesse mundo migratório a língua portuguesa assumiu um papel global, escolhemos abordar o papel do português como língua estrangeira, para os indígenas.

Assim, em parceria com a Dr^a em Letras, Débora Maria dos Santos Castro Silva, produzimos o artigo “O Estudante Indígena e sua Relação com o Ensino Bilíngue no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins”. Este trabalho teve como objetivo fazer algumas considerações sobre a inclusão, a permanência e o êxito escolar do estudante indígena aprovado no processo seletivo do IFTO - *Campus* Palmas. Além disso, também situamos o leitor sobre o contexto dos povos indígenas no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), abordamos as legislações referentes às políticas públicas e linguísticas das escolas brasileiras e a tese de Silva (2017). Através dos estudos realizados, concluímos que existem indivíduos indígenas monolíngues – falantes apenas do português ou de sua língua materna –, bilíngues – falantes de sua língua materna e do português – e até mesmo plurilíngues – que falam sua língua materna, outras línguas indígenas e o português.

A partir dessa fundamentação teórica, todos os resultados coletados seriam analisados, utilizando a técnica de triangulação entre a legislação oficial do país, os documentos selecionados e o contexto do IFTO (definido a partir do discurso dos alunos indígenas matriculados na instituição). Toda essa pesquisa se justifica na existência de quase duas centenas de línguas indígenas faladas no Brasil e a necessidade de regular a relação entre essas línguas e o português. Sendo assim, no trabalho falamos de uma proposta de ensino bilíngue garantido pela CF-88 – na aldeia – que busca a preservação das várias culturas indígenas, mas que falha em relação ao ensino intercultural; visto que existe uma ruptura em tal proposta quando o aluno vai para a universidade, resultando na evasão escolar de muitos indígenas matriculados nos cursos, pois não são assistidos com políticas linguísticas.



Imagem 1: Estudante Geovana Duarte, à esquerda, com a Dra. Débora Silva, à direita, em York University Toronto/Canadá, 2018.

Após a construção do estudo e a apresentação da comunicação em Toronto,

é possível chegar a algumas conclusões. Em primeiro lugar, fomos para um país cuja língua oficial não era a nossa; além disso, nem a minha atual orientadora e nem eu dominávamos inglês; dessa forma, enfrentamos – por um curto período de tempo – a barreira da língua. Vivenciamos, assim, a dificuldade de estar em um lugar e não nos sentirmos parte dele, não conseguirmos captar todos os detalhes do evento e nem interagirmos com a comunidade externa, a universidade que visitamos. Dessa forma, mesmo em contextos diferentes, conseguimos viver situações semelhantes às que os alunos indígenas passam com a Língua Portuguesa.

Ademais, podemos tirar como reflexão o fato de que nem todas as chances são acessíveis de forma igual para as pessoas, pois, ao chegar ao Congresso, essa pesquisadora era a única aluna de graduação que estava apresentando uma comunicação; visto que os demais participantes do evento – com exceção dos ouvintes – possuíam títulos de mestres, doutores e pós-doutores em suas especializações. A princípio, o pensamento que tivemos era de que aquele lugar não era nosso, e sim de uma parte da sociedade detentora de títulos, os quais não possuíamos, e de forma equivocada pensamos não nos ajustar no espaço. Entretanto, o comum nem sempre é o certo; e refletimos que a nossa presença no local deveria ser aproveitada ao máximo, pois ao retornar para a graduação seria uma motivação para outros estudantes tentarem viver tais experiências e aos poucos irem mudando o público dos futuros eventos.

Em suma, não teríamos conseguido chegar a tal lugar e viver essa experiência como pesquisadora sem as pessoas – a família, que nos fez acreditar na nossa capacidade; e a professora, que não apenas nos ensinou sobre o respeito aos direitos humanos dentro da escola, como também nos incluiu nesse processo de ensino-aprendizagem fazendo com que nos tornássemos um ser ativo, apesar de nossas complexidades e limitações – que nos impulsionaram. Além disso, os auxílios financeiros recebidos do IFTO colaboraram para a criação de tais observações; de modo que é incontestável a necessidade de políticas educacionais e linguísticas que atendam à demanda do aluno indígena. Tais políticas têm a finalidade de contribuir com a formação de oportunidades, que farão com que os alunos indígenas, objeto desse estudo, sintam-se tão parte da instituição quanto os alunos não indígenas, equilibrando a porcentagem de sucesso escolar de ambos.

Assim sendo, após o retorno desse momento de aprendizagem em terras estrangeiras, solicitamos à professora Débora Silva a orientação no TCC, com o

intuito de investigar como a inclusão dos povos indígenas no Instituto estava sendo efetivada, tendo sido aceito o convite. Com isso, continuamos o desenvolvimento da pesquisa iniciada em 2017. Em seguida, encontramos outro evento que estaria trazendo à tona a temática indigenista. Logo, convidamos a orientadora a produzirmos em parceria um artigo que se encaixasse nos eixos temáticos.

Feito isso, enviamos uma proposta de comunicação para a Conferência Internacional “VIII Investigação e Práticas em Contextos de Educação”. A programação aconteceu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria/ Portugal. Nessa Conferência, nosso trabalho intitulado “Povos Indígenas no Contexto Educacional – Representações Discursivas” verificou até que ponto os discursos dos docentes concebiam os povos indígenas segundo uma ótica incapaz de acolher a diferença, colocando-os em posição de inferioridade em relação ao não indígena. Isto porque os enunciados construídos e arraigados no senso comum da população afetam a imagem dos povos indígenas justificando assim o desrespeito aos mesmos na sociedade.



Imagem 2: Estudante Geovana Duarte em Politécnico de Leiria/Portugal, 2019.

Como o material de análise provém de naturezas diversas, houve a necessidade do processo de triangulação, com o objetivo de relacionar diferentes pontos de vista: dos legisladores, dos professores entrevistados e do próprio pesquisador. Então, observamos que a Constituição de 1988 reconheceu o sistema

jurídico oriundo das relações indígenas a partir das concepções desses povos e não mais apenas a partir do que o legislador não indígena entendia por direito; e isso traz implicações para a história desses povos, na medida em que há o reconhecimento de suas lutas e o rompimento definitivo com o estereótipo do “índio” preguiçoso, pelo menos na letra da lei.

No período anterior à Constituição de 1988, a historiografia assumiu um discurso colonizador segundo o qual o indígena era incivilizado, bêbado, preguiçoso, incapaz, inconsequente, era o indígena aviltado, desprovido de valor, despossuído de honra e de orgulho, construído pelas condições materiais a ele impostas. Tudo isso em prol de uma história colonial de expansão e ocupação territorial à custa de indígenas que deveriam ser substituídos pelo povoamento e pela ordenação civilizada europeia em nome da liberdade (SILVA, 2017).

Dessa forma, notamos que houve, no plano legal, a ruptura em relação aos discursos anteriores à Constituição de 1988; interrupção essa que ainda não foi possível no plano educacional, sobretudo na prática dos profissionais da educação entrevistados. Os impedimentos a esse rompimento ligam-se a fatores diversos, mas o mais importante ainda é a falta de informação a respeito da verdadeira história dos povos indígenas; o que contribui para a manutenção de estereótipos e perpetuação de um imaginário que retorna ao período colonial, aliado às deficiências na formação inicial dos professores e à falta de formação continuada. Contudo, após a apresentação de tais ideias na conferência e o convívio com a comunidade local e os costumes portugueses, foi possível perceber o olhar de inferioridade do outro para com nós – brasileiras; de maneira que o mesmo preconceito da fala dos professores entrevistados no IFTO fosse notado na reação dos nativos de Portugal a descobrirem que éramos do Brasil.

Nesse breve resumo de pesquisas realizadas por dois anos sobre o assunto – com diferentes vertentes – podemos destacar que o maior entrave na realização do estudo foi a falta de acesso à fala direta do aluno indígena. Tentamos utilizar os mais variados meios de comunicação para encontrar o público alvo do estudo e ouvir seu ponto de vista, suas lamentações e requerimentos próprios; mas essa busca não teve êxito. Com isso, tivemos o que rotulamos como a inviabilidade do objeto de estudo, o que se transforma em um dado significativo na construção do raciocínio e atualização desse trabalho. Assim, nas seções seguintes traremos apontamentos a

respeito das metodologias testadas e do desfecho mais viável para este estudo.

1. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA

A princípio, como já mencionado, o interesse pelo assunto indigenista ocorreu nas aulas de Educação Inclusiva, no IFTO. Em seguida aprofundamos com as literaturas sobre a temática até a produção de artigos que trabalhassem as culturas dos povos indígenas em diferentes perspectivas. Assim, os projetos das pesquisas produzidos foram apresentados, respectivamente, em Toronto (Canadá) e Leiria (Portugal).

Visto que ambas as pesquisas tinham como público alvo o aluno indígena no Instituto, fomos ao encontro deles. Sob esse viés, utilizando levantamento do quantitativo de alunos, já feito por Silva (2017) em sua tese, enviamos, via e-mail, para uma média de cinquenta alunos indígenas do IFTO, um questionário socioeducacional intitulado "O estudante indígena e sua relação com o ensino bilíngue no Instituto Federal de Educação do Tocantins".

Após a coleta das respostas, os dados seriam utilizados para compor o *corpus* de análise do até então pré-projeto de TCC. Entretanto, para nossa surpresa, tivemos um total de um único feedback. Novas mensagens foram encaminhadas aos alunos indígenas; alguns retornaram com a promessa de responder aos questionários, mas não obtivemos êxito algum.

Na mensagem de resposta ao e-mail encaminhado a essa respondente foi possível perceber uma escrita quase que totalmente fora dos padrões da norma da Língua Portuguesa, que não chamaremos aqui necessariamente de "erro" porque acreditamos tratar-se de uma escrita que revela traços de um amálgama com a língua materna dessa estudante indígena, embora não deixe de também revelar uma falha no domínio do Português:

Ola professorar! responde os questionário mas não estar na ordem. demorei a responde, poucos alunos se interesaram á responder. espero que com minha respostar quer possar conseguir sua pesquisar. muito obrigada por conta com minha ajudar. sempre quer poder pode contar comigo. bjs!!

A análise das poucas questões respondidas por essa estudante nos permitiu identificá-la como sendo uma indígena da etnia Javaé, concluinte do curso de Gestão de Turismo do IFTO, nascida na Aldeia Boto Velho, Lagoa da Confusão e residente há dezoito anos em Terra Indígena.

Na época do contato, então com 21 anos, a estudante declarou ter sido a Língua Portuguesa a primeira língua aprendida em casa, que fala com alguma dificuldade, segundo relato da própria estudante indígena. Em conversa com os parentes, declara comunicar-se unicamente na língua indígena Javaé.

Quando questionada acerca do que achava que o curso escolhido poderia lhe oferecer em termos profissionais, a estudante assim se pronuncia:

Como futura gestora de turismo ajuda minha aldeia e comunidade, mostra a cultura para os turistas, e valorizar mais minha cultura. transformar o turismo como forma de renda.

A respeito das possíveis dificuldades enfrentadas na vida acadêmica e dos sentimentos advindos dessas dificuldades, a estudante sinaliza para aquele que seria um dos focos de nossa proposta de investigação: a hipótese de que a ausência de uma política linguística para os povos indígenas no IFTO seria um fator complicador de seu desempenho e permanência nos cursos:

Sinto dificuldade na hora de apresentação, não tenho muito facilidade de falar em público ou na sala. e para falar penso muito, mas falo coisas sem sentido e fico nervosa também. parar prova estudo muito, pra tirar nota boa.

Embora saibamos que um único questionário respondido não poderia servir de parâmetro para a nossa investigação, os fragmentos de relato coletados nesse questionário, a tentativa de acesso a esses alunos indígenas e seu posterior silêncio trouxeram revelações sobre o assunto; já que hipóteses foram levantadas após o acontecimento:

- os alunos que não se manifestaram sentiram algum receio em se expor respondendo ao questionário?

- os indígenas conseguiram compreender as perguntas feitas? Será que eles conseguiriam transformar seu ponto de vista em orações utilizando a Língua Portuguesa?
- a indígena que reenviou o questionário cometeu tais "erros" por não saber a norma padrão da Língua Portuguesa ou por descuido? Como ela conseguiu passar nas avaliações utilizando o português cheio de desvios até chegar ao ensino superior?

Como temos a convicção de que tais inquições precisam ser respondidas pelos próprios envolvidos nas circunstâncias supostas, temos comprovação de que o indígena como objeto de caso deve ser problematizado.

Dando continuidade ao percurso investigativo, o próximo passo foi tentar um contato direto com os alunos na aldeia, com a finalidade de levar o questionário já mencionado neste estudo e, em forma de entrevista, coletar os dados necessários para a verificação das hipóteses levantadas – que serão mencionadas adiante – na construção do TCC.

Sendo assim, como parte da agenda de trabalho do grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), responsável por fomentar e promover ações de natureza sistêmica, no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão, do qual faço parte, partimos em visita à Aldeia Indígena Xerente.



Imagem 3: Visita técnica à Aldeia Xerente, 2019. À direita na foto: Prof. Sylvia Setubal; atrás, orientadora Débora Silva e o Secretário do Meio Ambiente e Turismo de Tocantínia, Francisco Nardes. À esquerda na foto Prof. Expedito, aluna Geovana Duarte e Prof. José Mendes.

Quando chegamos ao local vimos poucas casas espalhadas ao longo do território; elas eram feitas de madeira, palha e alguns tijolos de barro. Assim, alguns membros da equipe foram averiguar a terra e nós – orientanda e orientadora – fomos atrás dos moradores da aldeia, acompanhadas de uma pessoa que já era familiar ao lugar e tinha autorização para estar lá. Logo na primeira casa a que chegamos fomos informadas de que naquele dia aconteceriam jogos/competições típicos dos indígenas, então todos os adolescentes, jovens e adultos do sexo masculino estavam na comunidade indígena vizinha, que era a sede dos eventos. Sendo assim, mais uma vez estávamos impossibilitadas de coletar as informações desejadas.



Imagem 4: Visita técnica à Aldeia Xerente, 2019.

No retorno a Palmas, estabelecemos contato com o Secretário do Meio Ambiente e Turismo de Tocantínia, Francisco Nardes, que também estava na equipe que visitou a aldeia. Assim, aproveitamos para comunicar à pessoa dele todos os objetivos de nosso estudo, justificamos o interesse na temática e solicitamos um auxílio no acesso ao nosso objeto de estudo. Com isso, a princípio, o Secretário apoiou nossa ideia, mostrando-se bastante interessado em nossa proposta, tendo passado seu número de telefone para entrarmos em contato com ele e agendarmos uma visita às terras indígenas; entretanto o que aconteceu foi que após aquele dia fizemos várias tentativas sem sucesso.

Com isso, nessa trajetória de investigação, muitos entraves foram surgindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, mas nenhum foi suficiente para encerrar de vez os estudos. Sendo assim, após mais uma tentativa frustrada de diálogo com o objeto de estudo, decidimos ir até a Secretaria Acadêmica do IFTO *campus* Palmas

(SEAC) solicitar informações a respeito do quantitativo de alunos indígenas que ingressaram no *campus* a partir do primeiro edital de 2017. Para nossa surpresa, mais uma vez o acesso a esses dados nos foi negado; com a justificativa de serem dados confidenciais, que não poderiam ser entregues a “qualquer um”.

Com isso, rapidamente decidimos fazer uma pesquisa no ensino médio integrado do *campus*. Então, montamos um questionário de autorreconhecimento (disponível nos anexos), com o intuito de – após o fim da investigação – obter um número de todos os alunos que em suas respectivas turmas se autodeclarassem indígenas para que, assim que o público alvo fosse delimitado, déssemos início ao detalhamento do *corpus*. Logo, imprimimos os questionários e percorremos sala por sala solicitando a permissão do professor regente para aplicar a pesquisa com a turma.

Assim, durante o processo (em 2019), conseguimos visitar as turmas de Mecatrônica I, Controle Ambiental I, Eletrotécnica I, Agrimensura I. Até o dia em que uma das coordenadoras do EMI nos barrou nos corredores e informou que não tínhamos o direito de fazer nenhuma pesquisa naquele local. Por fim, após ouvir nossos objetivos e intenções, ela exigiu que nos retirássemos do local e buscássemos outra solução para a problemática do TCC, visto que, de acordo com a fala da profissional, “nem a TV Anhanguera teve permissão para entrar naquele espaço” então quem diria eu, uma “simples aluna de graduação” querendo combater uma mazela educacional.

Dessa forma, tal acontecimento nos leva à reflexão de que a desvalorização da pesquisa acadêmica no ambiente escolar (principalmente em se tratando de um acadêmico da própria instituição e que tem como foco de investigação as minorias) precisa ser erradicada. Isso porque, enquanto o sistema for estabelecido com base em relações de poder que podem ser entendidas como: “A confirmação de uma desigualdade real, a assimetria no relacionamento (...), a desigualdade entre os lugares ocupados e os poderes exercidos na totalidade da produção social” (Silva, 2017, p.168), muito pouca mudança poderá ser operada, e a consequência, que não é de hoje, é a invisibilização dessa parcela da sociedade.

Em suma, tal percurso durou cerca de quase dois anos. Assim, com base nos aprendizados obtidos pela análise dos resultados da investigação, conseguimos entender que, para concluir o TCC outra rota deveria ser escolhida.

2. A INVIABILIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A permanência do aluno indígena no IFTO é afetada por vários fatores. Sendo assim, só podemos refletir sobre tal situação porque nos anos de 1500 os portugueses invadiram o continente. A temática indígena se iniciou quando aos poucos os invasores mudaram a realidade das terras e da população local, implantando de forma violenta suas práticas eurocêntricas. A partir disto, sabemos que estes impuseram práticas de doutrinação e padronização aos nativos do continente e isto foi possível principalmente através da língua.

Logo, uma das técnicas utilizadas pelos portugueses foi a construção de escolas religiosas, onde a religião e a língua dos invasores eram ensinadas como certas e superiores. Então, os habitantes do “Novo Mundo” foram proibidos de se comunicar por meio da língua materna e de praticar ritos e costumes culturais sob pena de severos castigos. Assim, essa ideologia originada no período colonial continuou interferindo na consolidação da sociedade até os dias de hoje e, apesar da criação de leis que dizem respeito aos direitos indígenas, ao compararmos os indígenas com os não indígenas vemos um desequilíbrio quanto ao quesito de sucesso escolar.

Na sociedade atual, vemos uma ruptura de pensamentos no contexto da legislação, mas essa mudança não está acontecendo dentro da escola. Embora a sala de aula devesse ser um ambiente favorável à aprendizagem, nem todos os alunos estão tendo acesso a esse direito; pois, mesmo com vagas destinadas especificamente a alunos indígenas, a quantidade de tais estudantes no ensino médio ou superior é mínima e isso acontece seja pela falta de um ensino que contemple suas necessidades, seja pelo desrespeito à legislação.

Sabemos que os povos indígenas têm o direito, garantido pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a uma educação bilíngue e interdisciplinar dentro da aldeia, onde sua cultura e identidade sejam respeitadas. Mas não há uma continuidade desse direito quando concluem a educação básica, já que quando saem da aldeia para ingressarem no ensino superior a realidade é outra. Logo, é necessário que os profissionais da educação – professores, orientadores, coordenadores pedagógicos, entres outros – tenham um olhar inovador e inclusivo para o processo de vida acadêmica do aluno indígena.

Acreditamos que para as leis presentes nos documentos oficiais serem efetivadas de fato é de suma importância uma investigação em todo o processo de ensino-aprendizagem ofertado nas instituições educacionais. Isso porque a pesquisa tem o mérito de detectar a problemática no processo educacional e então abrir espaço para propostas de intervenção. Dessa maneira, chegamos aos seguintes questionamentos: quais são os impedimentos que o aluno indígena enfrenta para alcançar o tão esperado sucesso acadêmico? O que podemos fazer enquanto membros de uma instituição de ensino federal para sanar essas dificuldades?

Tendo por base o exposto acima, as escolas assumem um papel determinante nas relações humanas oportunizando a interação entre as pessoas e a aquisição dos conhecimentos básicos de cidadania. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa para os indígenas, vemos práticas sem uma didática transformada, pois segundo Silva (2017), muitos dos profissionais da educação ainda possuem o pensamento retrógrado de 1500, já que os mesmos trazem em seu discurso a visão do “índio” genérico, uma comunidade atrofiada no tempo e que, após o aprendizado das práticas sociais dos não indígenas, poderão ser integrados à sociedade civil, deixando de ser indígena para alcançar a cidadania.

Assim, objetivando preencher essa lacuna, propomos inicialmente neste estudo dar voz aos alunos indígenas do IFTO. Isto porque estes conhecem as suas reais necessidades e limitações da sua sala de aula e podem comprovar as suposições – aqui realizadas – de uma prática excludente em muitas instituições de ensino superior.

Logo, justificamos tal iniciativa pelo fato de o estudo de políticas públicas e linguísticas estarem diretamente ligadas às práticas sociais de uma comunidade. Além disso, este estudo colabora para o bom funcionamento da máquina social citada por Aldous Huxley(1989). Logo, o ambiente educacional carrega em si as ferramentas necessárias para o ajuste desse sistema.

Além disso, o objetivo central primário de nosso estudo seria propor políticas linguísticas para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Palmas que pudessem intervir nos problemas educacionais enfrentados pelos alunos indígenas, pois, a partir das análises teóricas e da vivência adquirida como pesquisadora durante o percurso do estudo, julgamos serem necessárias. Assim, especificando os objetivos que pretendíamos alcançar, tentamos:

- ✓ Descrever quais são os fatores que interferem na vida acadêmica do indígena e dar voz ao seu ponto de vista, através dos dados coletados.
- ✓ Analisar como os fatores que interferem na vida acadêmica do aluno indígena relacionam-se a sua permanência na Instituição e conclusão do curso no IFTO.

Para atingir os objetivos apontados no pré-projeto, como base teórica e conceitual, apropriamo-nos de Silva (2017). Em sua tese de doutorado, Silva (2017) informa-nos sobre o desconhecimento quanto ao número exato de povos indígenas que ocupavam o então “Novo Mundo”, mas que a partir de pesquisas já feitas estipulava-se um quantitativo de 1.400 povos indígenas diferentes, que falavam um total de 1.300 línguas distintas. Do mesmo modo, de acordo com historiadores como Rodrigues (2005, apud SILVA, 2017), temos conhecimento de que com a invasão dos portugueses muitos grupos indígenas foram dizimados por doenças e armas de fogo vindas nas embarcações europeias.

Sendo assim, em seguida, a autora também aponta que o que restou dessa nação está espalhado pelo território brasileiro e são falantes de aproximadamente 180 línguas. Esses povos, portadores de etnosaberes, repassam seus conhecimentos de geração em geração pela oralidade, como uma forma de manutenção da sua cultura e resistência à aculturação do não indígena. Mas, por se tratar de grupos extremamente fragilizados, devido a toda uma história de opressão e falta de apoio, suas línguas estão entre aquelas consideradas em perigo de extinção, visto que um língua entra em um área de risco quando seus falantes ficam abaixo do número de 100.000 indivíduos; logo, tem-se por estimativa que atualmente essas 180 línguas indígenas possuem um número inferior a 40.000 falantes, de modo que tecnicamente estão desaparecendo. Assim, esses dados revelaram como a identidade dos povos está diretamente relacionada a sua língua.

Em suma, Silva (2017) traz, em sua tese, segundo o senso do IBGE de 2010, que os 896.917 indígenas remanescentes estão espalhados no território brasileiro nas cinco grandes regiões – norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste –. Dessa maneira, na região sul do país encontra-se uma população indígena de aproximadamente 78.773 habitantes; na região sudeste tem-se 99.173; no centro-oeste do Brasil, 143.432; no nordeste, 232.739 e, por fim, mas não menos importante, na região norte contamos com 342.836 indígenas.

Logo, ponderamos que a marca das práticas sociais desses grupos é o espírito de reinício, por meio de projetos sociais identitários e étnicos, que buscam a recuperação de suas tradições, a valorização de suas culturas e línguas e o ressarcimento – irrisório – de suas terras. Por fim, o mínimo que queríamos (e não desistimos) alcançar com este estudo era promover, através da problematização, a discussão acerca da importância da inclusão social dos indígenas em um espaço que também é seu por direito.

Sendo assim, de acordo com Monserrat (2006), uma das justificativas para a existência, no Brasil, de uma política linguística é a existência de quase duas centenas de línguas indígenas faladas por brasileiros e a necessidade de regular as relações entre essas línguas e a Língua Portuguesa, diferindo assim com o modo trabalhado antes da CF-88. Isto porque “a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única língua nacional” (MONSERRAT, 2006, p.135).

Além disso, Cavalcanti (1999) denominou de sociedades minoritárias – independentemente da quantidade numérica de seus membros – as sociedades e comunidades que estão distantes do poder hegemônico; e de sociedades majoritárias as que detêm o poder hegemônico. Logo, inicialmente, o poder estava com Portugal e essa sociedade – até então majoritária – se mostrou, ao longo da história brasileira, alheia à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Outrossim, conforme Rodrigues (1993, apud SILVA, 2017), quando Cabral chegou ao Brasil, existiam no território nacional cerca de 1.078 línguas indígenas; no entanto, nos dias atuais, segundo Rodrigues (1986), há pouco mais que 180 línguas somadas às 54 línguas de povos indígenas ainda não contactados, registradas pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, pois o restante foi extinto.

Atualmente, os grupos minoritários brasileiros possuem línguas minoritárias, que estão à margem da língua elegida pelo grupo dominante, a Língua Portuguesa. Em se tratando dos povos indígenas, a imposição de uma língua e o olhar negativo sobre a diversidade linguística resultou em uma verdadeira aniquilação de povos e consequentemente de culturas e identidades. As políticas linguísticas, que no período da colonização do Brasil não eram relacionadas aos direitos humanos, resultaram no desaparecimento de quase mil línguas e seus falantes em um processo violento oficializado em 1758.

Com isso, a valorização das línguas minoritárias constitui-se, portanto, numa dívida nacional histórica com todos os povos que formam hoje a sociedade brasileira. Tais políticas incluem em suas discussões os estudos sobre identidade, um tema muito atual e discutido por inúmeros pesquisadores de várias áreas da ciência. Isto porque as políticas públicas e as políticas linguísticas, para que obtenham sucesso em suas ações, devem articular-se à essência mutável das identidades dos sujeitos que a elas se destinam, e à diversidade que é uma das características das sociedades contemporâneas.

Em sua obra, Paladino e Almeida (2012) explicam que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação (atualmente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) foi criada em 2004, durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, como resultado das manifestações de movimentos sociais e com o objetivo de que o Sistema Nacional de Ensino reconhecesse a diversidade sociocultural como um princípio da política pública educacional. Assim, em concordância com as autoras, entendemos que antes de 2004 o espaço que havia sobre a diversidade na estrutura do Ministério da Educação – MEC não era significativo. Isto porque como parte das reivindicações sociais estão os conceitos de diversidade e interculturalidade. Tais conceitos orientam os fundamentos e os princípios das políticas públicas, e para completar as lacunas as autoras esclarecem que nos documentos oficiais os sentidos e os usos que lhes são dados nas políticas educacionais não são em sua maioria problematizados ou discutidos.

Dessa forma, entendemos que a nova abordagem nos documentos oficiais representa um avanço importante com relação às políticas anteriores. Isto porque, anterior a esse período, possuíam o objetivo de fazer com que todas as culturas se subordinassem a uma única cultura. Nesse sentido, ressaltam que:

O conceito de interculturalidade traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. Este conceito começou a ocupar um lugar importante nos debates sobre educação a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, principalmente os europeus. Os governos de Espanha, França e Itália, por exemplo, incorporaram estas ideias em seus projetos de educação voltados aos imigrantes e a outras minorias presentes em seus territórios nacionais, como os ciganos. Na década de 1980, organizações, como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Europeia,

passaram a se preocupar com o aumento da imigração e propuseram medidas que objetivavam melhorar a relação desses grupos com as sociedades que os receberam. Assim, em 1983, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin, capital da Irlanda, foi formulada uma recomendação, no sentido de serem desenvolvidos programas visando à formação de professores, com ênfase na interculturalidade (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 16).

Portanto, a preocupação com a diversidade em discursos desencadeou uma série de ações afirmativas em todos os continentes de acordo com o perfil e a situação social a que se destina. De acordo com Paladino e Almeida (2012), a nomenclatura Ação Afirmativa tem origem nos Estados Unidos na década de 60, em um período histórico marcado pela luta por direitos civis iguais para todos, com oportunidades para todo e qualquer americano, especialmente os negros. Foi nesse período, segundo as autoras, que começou a serem revogadas as leis que discriminavam os negros. Então, a implantação de ações afirmativas teve início nesse contexto, com o objetivo de melhorar as oportunidades de desenvolvimento da população negra, bem como de revogar as leis que faziam menção à sobreposição de brancos a eles.

Portanto, notamos que o cenário educacional e social sofreu alterações ao longo dos anos, de modo que houve um avanço na exigência dos direitos humanos para pequenos grupos brasileiros. Entretanto, tais esforços não são suficientes e não atenderam a todos, o que instiga a pesquisa e a intervenção da situação por parte de membros da sociedade que se importam com uma educação inclusiva e de qualidade para a sociedade civil por inteiro.

Sob essa ótica, tentamos realizar, quanto à natureza da pesquisa, um estudo de caso qualitativo. Segundo Gil (1999), trata-se de uma investigação que considera intencionalmente uma série de condições para o esclarecimento do tema em foco. Logo, a pesquisa se configurava qualitativa por levar em conta também que o ambiente natural é uma fonte direta de dados, logo, através do contato direto com o ambiente, por meio de um trabalho de campo, procuramos obter os resultados esperados. No caso, esse ambiente natural se caracterizou por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *campus* Palmas.

Dessa forma, os dados que deveriam ter sido coletados seriam predominantemente descritivos e explicativos, classificados quanto aos objetivos da investigação; ou seja, falaríamos detalhadamente do fenômeno ao estabelecer a relação de causa-efeito das variáveis encontradas. Logo, as técnicas de coleta de

dados escolhidas consistiram na entrega de dois questionários diferentes, em momentos distintos. A princípio, nos dirigimos ao ensino médio integrado, distribuindo um mini questionário para coletar a autodeclaração de etnia dos alunos. Em seguida, após o reconhecimento dos alunos indígenas começaríamos a segunda etapa da coleta; aplicando um outro questionário – que também está destacado no TCC, visto que seria o mesmo já enviado por e-mail para alguns alunos, mas que não obtivemos retorno – que traz perguntas mais específicas sobre a problemática.

Por fim, respaldados pelas seções anteriores deste estudo, acreditamos ter evidenciado a impossibilidade de contatar os alunos indígenas do IFTO e procurar saber, com convicção, quais são os fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, como não estávamos tendo acesso ao público da pesquisa, reajustamos o foco, de modo que tal atualização será explicada nos capítulos posteriores deste estudo.

3. ATUALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

A graduação de Licenciatura em Letras oportuniza para os futuros profissionais da Educação Básica uma formação que considera seus alunos como o centro do processo. Assim, durante os quatro anos de vivência no curso, tivemos a chance de reconhecer – com o auxílio da orientadora – a problemática indigenista. No início desse trabalho, mal sabíamos a que proporções iríamos chegar, pois

(...) no início de uma pesquisa ou de um trabalho, o cenário é praticamente o mesmo: sabemos vagamente que queremos estudar tal ou tal problema, por exemplo, o desenvolvimento de uma região, o funcionamento de uma instituição, a introdução de novas tecnologias ou as atividades de uma associação, mas não sabemos muito bem como abordar a questão. Desejamos que o trabalho seja útil e que possamos chegar ao fim, mas temos o sentimento de nos perder antes mesmo de termos começado. O caos original não deve ser fonte de preocupação; ao contrário, ele é a marca de um espírito inquieto, que não alimenta simplismos e certezas já prontas. O problema é como sair disso (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.43).

Em nossa perspectiva, com base no exposto a seguir, a problemática a ser investigada neste estudo gira em torno de um alunado que é invisível dentro da escola.

De modo que tal temática necessita de um olhar inclusivo sob vários eixos distintos. A razão por que decidimos reajustar os objetivos deste estudo reside no fato de que esse assunto carece de mais averiguações; e, para trabalharmos com determinados assuntos complexos como, por exemplo, o bilinguismo e a questão identitária, é substancial a apuração do básico. Logo, essa atualização nos objetivos aconteceu por conta do impasse no acesso ao objeto de estudo.

Isto porque os povos indígenas por muitos anos tiveram seus direitos negados e hoje sofrem com a problemática de sua quase inexistência nos espaços sociais. Em consequência disso, vemos um ambiente escolar com um público majoritariamente heterogêneo, em que dentro dessa variedade de alunos os indígenas representam a minoria; isso sem levar em consideração os casos de total ausência desse público em algumas salas de aula.

Assim, foram levantadas hipóteses que supõem a desproporcionalidade do quantitativo de alunos indígenas em relação ao de alunos não indígenas no ensino médio integrado (EMI) do IFTO- *Campus* Palmas. Imaginamos que a falta do público alvo do objeto deste estudo no EMI tem ligação com a ineficácia da legislação atual, além de acreditarmos também que o assistencialismo ofertado pelo Instituto não é

suficiente para a permanência e a conclusão da vida acadêmica desses alunos. Logo, nas considerações finais traremos o resultado – validado ou não – da verificação das suposições aqui mencionadas.

Desse modo, o Objetivo Geral deste estudo é:

- ✓ Identificar em que contexto institucional o IFTO - *Campus* Palmas se insere, tendo como referência os princípios da educação inclusiva, quanto à oferta de vagas para os alunos indígenas.

Os Objetivos Específicos são:

- ✓ fazer o levantamento e a análise do quantitativo de alunos indígenas em relação ao acesso aos cursos do IFTO (ensino médio integrado), à permanência, à evasão e à conclusão do curso;
- ✓ analisar as possíveis causas da evasão escolar dos alunos indígenas;
- ✓ investigar os documentos institucionais referentes às políticas públicas e política de inclusão dos alunos indígenas.

Tais objetivos foram definidos com a finalidade de abrir o caminho para uma reflexão acerca da importância de uma proposta educacional que possa romper com os antigos padrões que, na prática, excluem os povos indígenas; visto que, na legislação, tal meta já foi alcançada.

4. O MITO DO “ÍNDIO”

De acordo com Silva (2017), muitas pessoas ainda enxergam os povos indígenas como um grande grupo heterogêneo, com língua e costumes iguais. “Para muitos, a memória [...] sobre a figura do indígena guarda as impressões presentes naquele que foi o primeiro documento escrito da história do Brasil: a carta de Caminha” (SILVA, 2017, p.166).

Ainda segundo Silva (2017), “na mídia, nas aulas de história, na legislação, na fala de professores, enfim, nas mais diversas representações institucionais do Brasil é possível encontrar discursos estabilizados a respeito dos indígenas” (Silva, 2017, p.23).

Durante todos esses anos, a sociedade brasileira foi responsável pela formulação e circulação de alguns discursos que podem ser parafraseados como: o indígena é preguiçoso; o indígena é aculturado; o indígena perdeu sua identidade étnica; o indígena é culturalmente inferior ao não indígena; o indígena é improdutivo (SILVA, 2017, p. 91).

Ao analisarmos mais profundamente essa problemática, concluímos que, na realidade, o que acontece é o contrário. Concordamos com Silva (2017) quando afirma que a nomenclatura – o índio – dada pelos portugueses na chegada às “índias” é um mito. Isto porque os indígenas, na verdade, constituem um conjunto de povos diferentes, com costumes, tradições e línguas próprias; logo percebe-se que a diversidade é intrínseca à organização dos povos indígenas. E estes, espalhados ao longo de quase todos os estados brasileiros, são vítimas de desrespeito desde a época da invasão de seu território, hoje chamado Brasil, pelos portugueses.

A partir dessas constatações, a autora explana que na escola ainda é ensinado que o ocorrido em 1500 foi um descobrimento:

Mais de quinhentos anos já se passaram desde que as caravelas portuguesas comandadas por Pedro Álvares Cabral aportaram no território que correspondia ao Brasil do “descobrimento” e ainda hoje os povos indígenas têm sido vítimas de toda sorte de discriminação. Como se não bastasse, grande parcela da população brasileira desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea desses povos. Além disso, não sabe sequer quantos são e quantas línguas nativas existem. O re (conhecimento) dessa diversidade, embora parcial, restringe-se aos círculos acadêmicos especializados (Ricardo, 2004, apud SILVA, 2017, p. 67).

Hoje sabemos que um erro de rota foi o que trouxe as embarcações de Pedro Álvares Cabral para as terras que ficavam do outro lado do oceano. Quando os estrangeiros chegaram aqui, aplicaram técnicas para a posse e domínio dos nativos que hoje resultaram nessa história contada pelo olhar do homem não indígena.

Com isso, essas práticas violentas resultaram na transformação quantitativa desses povos no Brasil. Isto porque, com base em Silva(2017), que menciona uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1500 existiam em torno de 1400 povos indígenas, de 2 a 4 milhões de pessoas e 1300 línguas; entretanto, em 2010, esse quantitativo sofreu uma alteração que resultou no total de 180 línguas e 896.917 mil pessoas indígenas espalhadas pelo território brasileiro. A partir desses dados, a autora explica que esse número atual é dos povos que resistiram aos ataques e conseguiram se adaptar às mudanças ao longo do tempo. Sendo assim, acreditamos que também seja um mito a ideia de que o indígena deixa de ser indígena quando sai da aldeia.

Em suma, no meio de tantas ideologias equivocadas que circulam como censo comum na sociedade civil, intentamos analisar de fato se a situação desses indígenas no Instituto Federal do Tocantins - *Campus* Palmas – no ensino médio integrado – condiz com a legislação vigente para a educação básica, ou se na realidade a inclusão desses povos não passa de mais um mito.

✓ O QUE A LEGISLAÇÃO FALA SOBRE O INDÍGENA

A partir de uma análise dos principais documentos oficiais – Constituição Federal de 1988 (CF-88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Declaração Universal de Salamanca, Estatuto do Índio, Lei 10.639 e 11.645 – serão expostos, no presente trabalho, as menções que tais documentos fazem à temática indigenista, com foco na educação básica.

A partir disso, entendemos que, quando falamos de lei, referimo-nos a um padrão estabelecido para a sociedade civil que deve ser seguido. Desse modo, a legislação tem a finalidade de proteger a ordem social. Entretanto, se a lei existe, mas não é cumprida, o benefício para a população não será efetivo; logo, com base nessa perspectiva, analisamos esses textos legislativos para que mais adiante essa

análise contribua para a construção de ferramentas que irão apoiar a causa da educação inclusiva.

Dessa forma, segundo Leal (2016), o Estatuto do Índio afirma que se faz necessária uma educação diferenciada, que valorize a cultura e os saberes tradicionais dos indígenas; visto que já foi questionado o mito de serem apenas um único povo. Sendo assim, a autora explana que o Estatuto do Índio dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que a educação escolar deve ser garantida a todos desde a infância até a fase adulta; e aos indígenas:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê, ainda, que o ensino para estes seja diferenciado, visando manter os seus costumes, tradições e principalmente sua língua materna: “O ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LDB, 9.344/1996 artigo 210, parágrafo 2º) (LEAL, 2016, p.15).

Então,

A LDB traz a afirmação de que a escola deve ser um lugar onde o indígena frequente para adquirir mais conhecimentos provenientes da cultura dos não índios, mas, sobretudo, para a reafirmação de seus ricos conhecimentos, adquiridos dentro da sua aldeia e que é ensinado pelos velhos/anciãos do seu povo (LEAL, 2016, p.15).

Assim, com medidas que preservem a língua nativa dos indígenas durante o processo de aprendizagem, é possível manter um quesito identitário desses povos. Isto porque, segundo Leal (2016), o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena afirma a língua de um povo como, antes de tudo, sua identidade.

Outrossim, não só para Leal (2016), como também para Silva (2017), a Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito a uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural, visto que Silva (2017) menciona o importante papel da CF-88 no rompimento da política de integração.

Silva (2017) faz também um panorama das Cartas Magnas de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 concluindo que todas relacionam os povos indígenas à temática da posse de terra, com pequenas variações em seus termos. De modo que somente a partir da CF-88 que os direitos originários dos indígenas foram reconhecidos; já que

garantiu aos indígenas o direito à diferença, pautado na existência de diferenças culturais, e o direito, inclusive, de permanecerem como tal, se

assim o desejarem, devendo o Estado assegurar-lhes as condições para que isso ocorra (SILVA 2017, p.125).

Assim, a autora revela que a promulgação da Constituição de 88 foi um marco na história do Brasil e desses povos, pois a política de integração – o que, segundo Silva (2017), é, na verdade, uma forma de conquista – manteve-se durante os períodos colonial, imperial e republicano, tendo fim apenas com a CF-88.

Por conseguinte, é de suma importância salientar a existência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com o intuito de estabelecer um paralelo entre essas duas leis e seu período de tempo.

De acordo com Silva (2017), a primeira lei – 10.635 – em sua formulação orginial, contemplava em seus termos apenas a história dos povos africanos/afro-brasileiros.

Em nove de janeiro de 2003, o Ministério da Educação sancionou a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, nela incluindo os artigos 26ª e 27B. Esses artigos tratam da obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas (BRASIL, 2003). (SILVA, 2017, p. 193).

Silva (2017) chama a atenção também para a incoerência presente na definição da expressão "étnico-racial" quando esta migra da Lei 10.639/2003 para a Lei 11.645/2008:

próprio Parecer do MEC que define o termo étnico-racial como sendo as — relações entre negros e brancos, para, logo depois, quando da — regulamentação da Lei 11.645 2008, afirmar que essa mesma expressão faz referência também aos povos indígenas (SILVA, 2017, p.194).

Segundo o posicionamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as instituições de ensino devem abordar a história dos povos indígenas com a finalidade de combater a invisibilidade destes na sociedade civil.

Além do mais, a LDBNE também exige o ensino da diversidade cultural dos povos indígena nas aulas de história do Brasil:

O parágrafo 4º, artigo 26 da LDBEN – 9394 96 define que —O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente dos matizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996). (SILVA, 2017, p.194).

Sendo assim, a LDB aponta em direção contrária ao romantismo ensinado nas salas de aula durante décadas nesse país. Isto porque a pessoa do “índio” idealizado em obras de destaque – que é o caso de Iracema e o Guarani – revela, de acordo com Silva (2017), a “imagem do índio genérico, dócil, pacífico, tendo negada sua condição humana”(SILVA, 2017. p. 134).

Cinco anos após a promulgação da Lei 10639/2003, ocorre, no Brasil, a criação da lei 11.645/2008:

em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645 é promulgada, incluindo, finalmente, o reconhecimento e a valorização da luta dos indígenas no Brasil e sua repercussão no contexto educacional, ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (SILVA, 2017, p.196).

Logo, essa lei veio como tentativa de amenizar as lacunas de um princípio preconceituoso e, segundo Silva (2017), estereotipado. Contudo, tais direitos não são superiores à Constituição Federal – 88, por isso podem ser enxergados como um complemento aos trechos da Carta Magna, que já promovem a diversidade dentro das escolas. Igualmente, a Declaração Universal de Salamanca diz que é:

[...] dever das escolas acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994).

Então, nessa perspectiva, a próxima seção deste trabalho busca verificar se

essa legislação está sendo aplicada dentro das escolas, mais especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Palmas* (com ênfase na educação básica, ou seja, no Ensino Médio Integrado).

✓ EDUCAÇÃO IGUAL PARA QUEM?

Todos os brasileiros, registrados, desde seu nascimento, já possuem direitos e deveres garantidos por meio da Constituição do país. Sendo assim, todos já iniciam a vida com direito à educação desde a infância até a vida adulta. Então, é pertinente iniciar esta seção com a indagação de “quem seria o público alvo desse direito constitucional?”

Sendo assim, temos a resposta clara ao observar a CF-88, pois como suas normas são destinadas ao povo brasileiro, automaticamente o direito à educação é voltado para o mesmo destinatário. Entretanto, tal conclusão não aponta para a garantia desse direito de modo igualitário para todos, visto que o Brasil é um país multicultural. Aqui, entendemos multiculturalismo em consonância com Xavier e Canen (2008): “voltado ao desafio a preconceitos, à valorização da diversidade cultural e à tradução dessas perspectivas em temas, estratégias e práticas educacionais” (XAVIER e CANEN, 2008,pág. 226).

De acordo com Barreta e Canan(2012), “O Estado deve apresentar propostas de políticas que não beneficiem somente uma parcela da população” (BARRETA e CANEN, 2012. p. 4), ou seja, ao examinar a situação de desigualdade do país, esta é exemplificada da seguinte forma:

No início do século XX, os sistemas educacionais, em paralelo a sociedade, eram em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados; segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas ou técnicas, públicas ou privadas, protestantes e católicas (NAKAYAMA, 2007, p. 34).

O Brasil, com uma população de 167.7 milhões e um PIB de mais de 700 bilhões de dólares, por esse motivo, e apesar do sucesso econômico, é o 109º no índice de Exclusão Social, o que faz, mesmo sendo um país pobre, ser citado como extremamente injusto, ocupando o segundo lugar de desigualdade social no mundo (NAKAYAMA, 2007, p. 34).

Então, nota-se a deficiência de políticas públicas e educacionais que proporcionem uma isonomia nesse quesito.

Sob esta ótica, a educação brasileira é um desafio. Entretanto, investigações de cunho científico têm ajudado na melhoria da situação ao longo dos anos:

Inicialmente, cabe ressaltar que não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno (BARRETA e CANEN, 2012, p.3).

Tais investigações, inclusive esta, são direcionadas para desenvolver as políticas públicas ou educacionais que foram promulgadas, por exemplo, pela CF-88, LDBNE, Lei 11645/2008, Declaração de Salamanca, entre outros, mas que não têm – por variados motivos que serão citados adiante – êxito em sua aplicação.

A partir disso, a iniciativa do estudo sobre a possibilidade de uma educação igual para todos – com destaque ao contexto dos povos indígenas – é pertinente pelo benefício de promover a essa parcela da população a inclusão socioeducacional.

Então, aprofundando um pouco mais a discussão, traremos aqui conceitos que estão atrelados não só à fundamentação dos princípios, como também à construção de políticas já mencionadas. De modo que, baseados em Xavier e Canen (2008), defendemos uma educação inclusiva à luz do multiculturalismo; sendo assim, uma educação que não considera as diferenças como falhas, mas sim como “pluralidades legítimas de ser, ver e estar no mundo” (XAVIER e CANEN, 2008. p. 229). Ademais, no momento em que o Brasil concordou com a implantação das leis que estão na Declaração Mundial de Educação para todos, consequentemente, aderiu ao princípio de educação inclusiva defendido pela Declaração de Salamanca, que diz:

As escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais e sua integração de grupos desvantajosos ou marginalizados. As escolas devem buscar formas de educar tais crianças por meio do desenvolvimento de uma pedagogia centrada na individualidade da criança com o fim de modificar atitudes discriminatórias e desenvolver uma sociedade inclusiva (NAKAYAMA, 2007, p. 27).

Por fim, as autoras acreditam que incluir alguém vai além de oferecer um espaço dentro da escola, já que aqui é levada em consideração uma inclusão que garanta os direitos humanos; e isso implica em a escola oferecer a possibilidade a todos os alunos de serem bem sucedidos educacionalmente.

Sendo assim, defendemos uma educação inclusiva segundo os pressupostos de Brito, Fonseca-Janes e Jans:

Uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino (...) que respeite, ainda, as diversidades cultural e social, as questões de gênero, as diferenças de etnia e o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa (BRITO, FONSECA-JANES, JANES, 2012, p. 15).

Ainda,

Uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. No âmago dos pressupostos da educação inclusiva, sugere-se, ao conviver com as diversidades, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios que perdas, mesmo que inicialmente, esse ambiente seja discriminatório ou excludente, pois, ao interagir com as diferenças, pode se instituir a respeitabilidade mútua (BRITO, FONSECA-JANES, JANES, 2012, p. 16).

Logo, para esses autores, o trabalho com a diversidade é um processo dinâmico e sem término, já que hoje e no futuro os avanços nos estudos poderão revelar uma nova visão da inclusão.

Além disso, é importante destacar a ideia de que não basta ensinar sobre educação inclusiva, mas que o aluno com deficiência – no caso desta pesquisa o aluno indígena - deve ser inserido em uma escola inclusiva; e isso reflete na gestão de todo o ambiente escolar. Por isso, os autores deixaram claro que o objetivo principal dessa reforma (a Educação Inclusiva) é: “busca de qualidade para o sistema educacional, por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização do professor” (BRITO, FONSECA-JANES, JANES, 2012, p. 23).

Portanto, a noção de educação inclusiva não consiste apenas na mudança de nomenclatura (de integrar para incluir), mas sim na concepção da sociedade. De forma que as pessoas diferentes não serão mais associadas ao fracasso educacional.

Ademais, analisando as documentações produzidas para nortear o ensino inclusivo, foi identificado que é imprescindível "uma nova reflexão sobre as

dificuldades encontradas pelos alunos em acessar e permanecer na escola" (SILVA, 2016, p. 22).

Com isso, a metodologia do ensino atual necessita de uma reforma no sistema que traga ações que respeitem as diferenças das pessoas, como previsto na CFF-88. De igual forma, estabelecendo uma ponte com as questões étnico-raciais abordadas na LDB, por meio do reconhecimento do aluno indígena como vítima dessa marginalização e exclusão mencionada por Silva (2016), elucidamos a demanda de um reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas, por meio das escolas.

Consideramos, então, em consonância com Silva (2017), que “a educação, no contexto atual, ainda não produz as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, antes continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos” (SILVA, 2017. p.173). Nesse viés de necessidades educacionais especiais, a autora ressalta que é preciso identificar as necessidades dos diferentes públicos, ao invés de considerar todos dentro da mesma bolha.

Em suma, consideramos que apenas a inserção dos mais diversos tipos de estudantes dentro do ambiente escolar não é a solução do problema. Visto que este estudo tem como público alvo o aluno indígena na educação básica do IFTO, podemos então parafrasear Silva (2016) e dizer que a existência de leis – políticas públicas – que destinam vagas no Instituto para os povos indígenas não é suficiente para incluir o aluno nesse ambiente; já que incluir vai além de matricular. Sendo assim, uma forma de combater a invisibilidade desse aluno será mudar a discussão de negação para uma problematização.

5. DETALHANDO O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS

Algumas características que compõem as Instituições da Rede Federal são reportadas na página oficial do Ministério da Educação (MEC). Com isso, traremos neste capítulo um pouco da função e das competências das instituições que passaram a existir após o Governo Federal adotar uma nova visão sobre seu papel relacionado à educação no país.

Dessa forma, é importante observar que três modelos institucionais foram criados, a partir da legalização da norma 11.892/2008, que é o caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais; por fim os Institutos Federais são:

Instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*. Instituídos no momento de constituição da Rede Federal, os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica (MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>)

Desse modo, todos os diversos modelos da Rede Federal têm contribuído para o avanço do país através de soluções obtidas por pesquisas desenvolvidas em seus *campus*.

Igualmente, aprofundando nas esferas institucionais, com base no web site oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, admitimos que compete ao IFTO, em seu funcionamento, relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão gerando benefícios para o público tanto interno (alunos e servidores) quanto externo ao instituto. Assim, ofertando cursos no ensino médio e superior, além de pós-graduações *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância; atendendo algumas microrregiões do Tocantins. Atualmente, o IFTO conta com mais de 60 cursos regulares, além dos cursos de qualificação profissional de curta duração ofertados por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino

Técnico e Emprego (Pronatec) e do Programa Mulheres Mil.

Desse modo, a estrutura organizacional do IFTO consiste em uma reitoria – localizada em Palmas, capital do estado – em oito *Campus* espalhados pela região – Palmas, Araguaína, Colinas do Tocantins, Paraíso do Tocantins, Gurupi, Taguatinga, Dianópolis e Porto Nacional – possui também três *Campus* Avançados, que se diferenciam dos outros por não terem autonomia, ou seja, seus representantes são nomeados pelo reitor, - Lagoa da Confusão, Formoso do Araguaia e Pedro Afonso – e, por fim, o território conta com dezessete Polos de Ensino a Distância – Araguaína, Colinas do Tocantins, Araguacema, Guaraí, Pedro Afonso, Paraíso do Tocantins, Palmas, Mateiros, Cristalândia, Porto Nacional, Natividade, Dianópolis, Taguatinga, Natividade, Palmeirópolis, Araguacema, Alvorada e Gurupi.

No mais, o *Campus* Palmas caracteriza-se por ser um estabelecimento que faz jus ao que há de melhor na história do ensino profissionalizante no Brasil, pois forma profissionais que atendem tanto às metas de desenvolvimento do país quanto às demandas locais da sociedade.

De igual forma, o ingresso nos cursos oferecidos pelos *campi* ocorre mediante processo seletivo público. Então, o IFTO oferece vagas em três modalidades de concorrência, de acordo com a quantidade disponível; sendo elas, ampla concorrência, reservas de vagas – de que trata a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012 – e ações afirmativas. Sendo assim, o IFTO reserva 50% do total das vagas ofertadas por curso/turno/*campus* para candidatos que concluíram integralmente o ensino médio em escolas públicas: candidatos autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI) que possuem o ensino médio completo, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, em proporção igual ao percentual dessa população no último censo do IBGE (75,8%); candidatos que possuem o ensino médio completo, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, em proporção igual ao percentual dessa população no último censo do IBGE (24,2%).

Além disso, reconhecemos que o IFTO- *Campus* Palmas, de acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (documento que determina as políticas institucionais), considera as Políticas Públicas sociais do estado e do país. Então, oferta um ensino profissional qualificado, tentando ser um agente de transformação

através da aplicação dos princípios éticos democráticos em seu funcionamento. Logo, segundo o documento:

A Educação deve estar comprometida com a inclusão social no mundo do trabalho e na efetiva cidadania; desenvolvimento das forças produtivas e diminuição das vulnerabilidades sejam econômicas, culturais, científicas ou tecnológicas; embasada numa concepção de mundo, de nação, de homem e de trabalho, onde o ser humano é o parâmetro primeiro e principal, cujos processos produtivos e relações sociais devem ser eticamente reafirmados e respeitados (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2018, p.22).

Então, as normas se comprometem com a diversidade e inclusão.

Outrossim, a Regulamentação do Programa de Assistência Estudantil aborda em seus termos apenas a existência do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) como programa que trabalha com a diversidade. Inclusive, fazemos parte de tal núcleo e, participando de algumas reuniões, é possível notar que muitos dos trabalhos realizados pela equipe estão circulando em ações de conscientização, ou seja, paliativas, como, por exemplo, eventos que abordam a temática indígena. Entretanto, tal grupo não tem previsão de implantar serviços – aulas temáticas e projetos de socialização entre os estudantes – que tratem diretamente com os alunos indígenas em seu cotidiano escolar dentro da instituição.



Imagem 5: I Semana da Consciência Negra e Indígena IFTO - Campus Palmas nov. 2018



Imagem 6: Reunião do grupo de pesquisa NEABI, 2018. Com a presença da liderança indígena Srêwe Xerente.

Ademais, o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos da Educação Básica (Fundamental e Médio), articulado com a Educação Profissional: técnicos de nível médio e profissionalizantes, explana sobre os temas transversais. Isto porque, segundo a própria ODP, são assuntos voltados para a compreensão e construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Logo, de forma breve, o documento oficial menciona as questões étnico- raciais.

Destarte, a leitura desses documentos nos leva à interpretação de que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Palmas está preocupado em respeitar as diretrizes nacionais da educação. Com isso, suas normativas lembraram de introduzir a temática indígena em seu planejamento; o que já foi um primeiro passo no caminho da educação inclusiva desses alunos no *campus*. Por outro lado, tal observação também nos permite concluir que a política educacional de inserção desse público na escola é insuficiente.

Isto porque, enquanto no Plano Anual de Atividades Institucionais – acesso liberado no *website* oficial da instituição para todos os interessados – é citado como objetivo da gestão atual do IFTO uma melhoria na infraestrutura dos *campi*, com a finalidade de incrementar o número de vagas (política de acesso), não encontramos a formalização de ações específicas que atendam às necessidades de nosso objeto de estudo.

6. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Parafraseando Gerhardt e Silveira (2009), toda pesquisa se inicia com uma pergunta, além de também visar à resolução de um problema social. Assim, as razões pelas quais a dúvida surgiu podem ser variadas e necessitam de um procedimento coeso e sequencial para oportunizar a resposta adequada à problemática em destaque. Logo, esta dúvida, na generalidade dos casos, vai em oposição ao senso comum – conhecimento relativo da maioria dos sujeitos em um determinado momento histórico – para construir o conhecimento científico, que é o caso deste trabalho.

Com isso, no processo de elaboração da pesquisa, percorremos sete etapas que foram regidas com base na metodologia escolhida.

Assim, a primeira foi a definição da questão inicial; de modo que decidimos fazer essa pesquisa após descobrir a carência, na temática indígena, de estudos que desmistificariam o assunto.

Em seguida, a segunda etapa consistiu na exploração do tema; de modo que a concentração estava destinada para as literaturas que são fundamentos deste estudo.

Em continuidade, na terceira etapa a problemática foi estipulada e descoberta a invisibilidade do objeto de estudo; de modo que, na quarta, quinta e sexta etapas – respectivamente – tivemos a construção do modelo de análise, a coleta de dados e a verificação de informações; por fim, na sétima etapa, temos as conclusões.

Logo, o presente estudo tem como foco principal uma análise reflexiva acerca do ingresso e da permanência dos alunos indígenas no ensino médio até sua formação, mais especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas. Então, procuramos voltar a atenção para a necessidade de implantação de políticas educacionais e linguísticas que visem à garantia do sucesso acadêmico desses alunos.

Outrossim, demos relevância ao fato de termos, com base em Silva (2017), no território tocantinense, um número considerável de aldeias indígenas; assim como, de forma contraditória, poucos alunos indígenas na educação básica fora da aldeia, no IFTO *Campus* Palmas. Os dados analisados foram extraídos de relatórios concedidos pelo Instituto e trazem registros de ingressos de alunos

indígenas no IFTO de 2012 a 2020.

Assim, devido a problemas enfrentados para a aquisição dos dados no percurso da pesquisa, tivemos que recorrer, em última instância, em outubro de 2020, ao Coordenador do NEABI, professor José Mendes, ao qual solicitamos a intermediação entre nós e a Instituição, ao que este respondeu positivamente ao pedido.

Como já explicitado no capítulo 2 deste estudo (A Inviabilização do Objeto de Estudo), muitos foram os entraves até chegarmos de fato ao total de alunos indígenas no Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio-EPIEM do IFTO-Campus Palmas e isto só foi possível por meio do auxílio do professor Mendes, que teve acesso a documentos e relatórios até então negados a esta pesquisadora.

Na tabela abaixo, os dados:

PeríodoLetivodelIngressodoAluno	NumerodaMatrícula	NomedoCursodaMatrícula	DescriçãodoStatusdoAlunonoCursodaMatriculadoaluno	Ano_status	Data da Operação do status do aluno
2014/1	2014109004025-5	Técnico em Administração - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2015/1	2015101058005-0	Manutenção e Operação de Microcomputadores - Integrada - Módulo	Concluído	2019	11/04/2019 09:21
2014/1	2014109004026-3	Técnico em Administração - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2014/1	2014109008017-6	Técnico em Agroecologia - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2018/1	2018101057016-2	Atendimento - Integrada - Módulo	Em Fase de Integralização	2020	30/01/2020 13:04
2014/1	2014109008153-9	Técnico em Agroecologia - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2014/1	2014109004028-0	Técnico em Administração - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2013/1	2013101047028-5	Técnico em Mecatrônica - Subsequente - Módulo	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2014/1	2014109004024-7	Técnico em Administração - Subsequente - Período Semestral	Em Fase de Integralização	2015	15/10/2015 10:04
2014/1	2014109004021-2	Técnico em Administração - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2017/1	2017101052030-3	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo - Período Semestral	Em Fase de Integralização	2020	01/09/2020 18:34
2013/1	2013101036031-5	Técnico em Administração - Integrada - Série Anual	Concluído	2016	09/08/2016 13:00
2014/1	2014101044033-2	Técnico em Controle Ambiental - Subsequente - Módulo	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2020/1	2020101040037-0	Técnico em Eventos - Integrada - Série Anual	Em curso	2020	21/01/2020 10:48
2015/1	2015101058011-5	Manutenção e Operação de Microcomputadores - Integrada - Módulo	Concluído	2018	13/06/2018 15:53
2012/2	2012209028079-9	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA - Subsequente - Módulo	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2020/2	2020201141072-6	Licenciatura em Pedagogia EPT - Período Semestral	Em curso	2020	15/09/2020 17:15
2014/1	2014109004020-4	Técnico em Administração - Subsequente - Período Semestral	Evadido	2016	03/05/2016 17:40
2013/2	2013201058018-6	Manutenção e Operação de Microcomputadores - Integrada - Módulo	Concluído	2015	03/09/2015 10:58

Quadro 2: Estudantes que se declararam “indígenas” no momento de efetivar a matrícula

Fonte: ** relatório fornecido pela SEAC – IFTO, extraído do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica (SIGA).

Obtivemos os dados dos indígenas em relação ao seu vínculo com o Instituto; então analisamos, qualitativamente, a situação relacionando não só com

os princípios – presentes nos documentos oficiais explanados no referencial teórico da educação inclusiva, mas também com as informações coletadas de Silva(2017).

Assim, de acordo com Silva (2017), em todo o IFTO, no período compreendido entre 2012 e 2017, temos:

Campus/Campus Avançado	Ingressantes Ano**					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Araguaína	0	1	0	1	2	0
Araguatins	0	1	2	1	0	2
Colinas do Tocantins	0	0	0	0	1	1
Dianópolis	0	0	2	1	0	0
Formoso do Araguaia	0	0	0	0	2	4
Gurupi	3	1	0	1	0	0
Lagoa da Confusão	0	0	0	0	0	1
Palmas	0	3	2	2	1	2
Paraíso do Tocantins	1	0	0	1	1	0
Pedro Afonso	0	0	1	0	0	0
Porto Nacional	0	0	1	2	0	1
TOTAL	4	6	8	9	7	11

Quadro 1: Estudantes que se declararam “indígenas” no momento de efetivar a matrícula

Fonte: Tese Doutorado - Silva, D.M.S.C. "Representações Discursivas da Temática Identitária, Histórica e Cultural dos Povos Indígenas na Legislação e no Contexto Educacional" , 2017, p. 45.

Sob essa ótica, temos interesse no *Campus* Palmas apenas, pois essa é a delimitação de nosso objeto de estudo:

Em Palmas, em 2013, um aluno matriculado no curso Técnico em Administração, um no curso Técnico em Mecatrônica e um no curso de Qualificação em Manutenção e Operação de Microcomputadores, cursos concluídos em 2015; em 2014, um aluno matriculado no curso Técnico em Controle Ambiental (evadido no mesmo ano) e um no curso Técnico em Informática (concluído em 2015); em 2015, dois alunos matriculados no curso de Qualificação em Manutenção e Operação de Microcomputadores (em curso); em 2016, um aluno matriculado no curso Técnico em Controle Ambiental (em curso); em 2017, um aluno no curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e um no curso Superior de Tecnologia em Gestão e Turismo (em curso) (SILVA, 2017, p. 46).

Esta apuração foi realizada com o intuito de compreender, da melhor forma possível, o processo de adaptação, ingresso e permanência do aluno indígena no IFTO.

Então, como aluna do curso de Licenciatura em Letras e integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Palmas* realizamos, quanto à natureza desse estudo, uma pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica.

De maneira que a primeira coleta de dados é uma das mais utilizadas na fundamentação teórica

considerada mãe de todas, fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 69).

Segundo Prodanov (2013), considera-se pesquisa bibliográfica aquela

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV, 2013, p.54).

De igual forma, a pesquisa documental é muito parecida com a primeira, mas consiste em ser

realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 69).

Quanto à diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, assim se posiciona Prodanov (2013):

A pesquisa documental, devido a suas características, pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Gil (2008) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOV, 2013, p.55).

Por fim, a pesquisa eletrônica está relacionada com a internet:

É constituída por informações extraídas de endereços eletrônicos, disponibilizados em home page e site, a partir de livros, folhetos, manuais, guias, artigos de revistas, artigos de jornais, etc. Apesar de sua importante contribuição para a investigação científica, nem toda informação dis-

ponibilizada em meios eletrônicos deve ser considerada como sendo de caráter científico. Há de se observar a procedência do *site* ou da *home page* (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 69).

Igualmente, quanto aos objetivos pré-definidos, a pesquisa se encaixa como exploratória. Isto porque esta é responsável, segundo Gerhardt e Silveira (2009), por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009. p. 72). Quanto à abordagem, esta se qualifica como qualitativa, visto que nosso interesse está em captar o contexto da pesquisa; não nos preocupando então com a representividade numérica.

7. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Inicialmente, quando refletimos sobre os dados explanados neste trabalho de conclusão de curso de Licenciatura, concluímos que muitos alunos indígenas ao saírem da aldeia para cursarem o ensino básico na cidade estão fadados à evasão. Isto porque as tabelas revelam em relação a todos os cursos ofertados pelo IFTO que apenas 19 alunos ingressaram no *Campus*, no período de 2012 a 2020; e, destes, 13 evadiram. Sendo assim, mais da metade dos alunos não conseguiu completar as etapas do processo de aprendizagem no IFTO.

Em seguida, é possível constatar que a realidade de vida dos povos indígenas antes de 1988 ainda se reflete na sociedade atual. Isto porque, concordamos com Silva (2017) quando afirma que antigamente essas pessoas eram vistas como figuras apáticas, sem lugares na sociedade ou participação social. Após a leitura das informações apresentadas nas tabelas vimos que a mudança dentro do ambiente escolar foi mínima. Assim, nos cursos ofertados pelo Instituto Federal do Tocantins *Campus* Palmas (Eja/ Proeja – Atendimento e Manutenção e Operação de Microcomputadores –, Técnicos – em Administração, Agrimensura, Agronegócio, Controle Ambiental, Eletrotécnica, Eventos, Informática para Internet e Mecatrônica –, Subsequente – Técnico em Agrimensura, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática, Técnico em Secretariado e Técnico em Segurança do Trabalho –, Graduação/Bacharelado – em Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica – Graduação/Licenciatura – Educação Física, Física, Letras – Língua Portuguesa e Matemática –, Tecnológico – Agronegócio, Construção de Edifícios, Gestão de Turismo, Gestão do Agronegócio, Gestão Pública, Sistemas Elétricos e Sistemas para Internet –, Pós-graduação e Mestrado) temos uma média de 35 novos alunos a cada turma iniciada.

Sob esse viés, se multiplicarmos esse quantitativo por cada um dos 25 cursos ofertados temos – no mínimo – um total de 875 alunos que ingressam anualmente no IFTO. E para termos uma melhor compreensão da desproporção existente na inserção dos povos indígenas no *campus*, basta multiplicar tal número pela quantidade de anos que são trabalhados pela tabela disponibilizada pela Secretaria Acadêmica do IFTO *Campus* Palmas (SEAC); o que resulta em um cálculo de 875

alunos vezes 8 anos (2012 a 2020), totalizando em 7875 matrículas realizadas na Instituição. A partir disso, temos uma resoluta que entre os 7875 alunos vinculados ao IFTO nesse período de tempo determinado apenas 19 alunos, que se autodeclararam, eram indígenas e apenas 5 estão em curso/concluíram todas as etapas de sua formação. Logo, notamos que a educação inclusiva, prevista nas leis aqui abordadas, continua aquém da igualdade necessária na escola.

Além disso, se os questionários enviados por *e-mail* tivessem sido respondidos e se tivéssemos tido êxito em sua aplicação quando fomos em visita técnica à Aldeia Xerente, teríamos obtido a resposta para algumas lacunas que ficaram em aberto neste trabalho e que levaram à atualização do TCC.

Sendo assim, conseguimos a comprovação do número de evadidos do ensino médio; mas a pergunta “Por que a quantidade de alunos indígenas que acessam o Instituto é mínima” continua. Assim, cogitamos a possibilidade de que tal fato acontece talvez pela ineficácia da divulgação dos cursos, ou talvez porque os cursos ofertados pelo IFTO não sejam interessantes para a população das aldeias.

Logo, podemos especular tais hipóteses quando retomamos não só a fala da única aluna indígena, dentre os 50 questionários encaminhados, que nos enviou uma resposta; como também da liderança indígena Ivan Guarany, que palestrou, juntamente com Débora Silva, na I Semana de Consciência Indígena do IFTO em 2018. Isto porque, na primeira fala, temos a aluna explicando que escolheu o curso de Gestão de Turismo com o intuito de após sua formação retornar para a aldeia e levar melhorias para a mesma; sendo assim, igualmente, Ivan Guarany testemunhou no evento que o seu curso de Direito foi escolhido pelo cacique de sua aldeia, também com a finalidade de aprender as leis do não indígena e ao retornar para a aldeia se beneficiar desse ensinamento. Por fim, vemos que ambos compartilham do mesmo sentimento de escolher um curso que os capacite em prol da sua comunidade de origem.



Imagem 7: Liderança indígena Ivan Guarany em palestra na I Semana de Consciência Indígena no IFTO, 2018.

Nessa perspectiva, reconhecemos a ausência e a invisibilidade desses alunos dentro da educação básica que ocorre fora da aldeia no contexto do IFTO - Campus Palmas. Tal fator inclusive foi responsável pela mudança de objetivo durante a construção do trabalho, uma vez que queríamos dar voz aos alunos indígenas, mas não tínhamos acesso aos mesmos dentro da Instituição. Assim sendo, mesmo que de forma reduzida, a história dos alunos indígenas continua sendo contada por não indígenas. Dessa forma, como a presença de alunos indígenas na sala de aula é mínima, igualmente a contribuição desses alunos durante as aulas ou na criação dos projetos também.

Portanto, concordamos com Leal (2016) quando afirma que existe um choque de culturas, na escola, por ambas as partes. Isto porque muitos alunos indígenas não se adaptam à cultura dos demais acadêmicos e estes, por sua vez, não estão aptos a lidar com uma cultura diferente da deles, e parte desses acadêmicos acabam por excluir o indígena e a olhar com preconceito o seu modo de ser e estar no mundo. Logo, precisamos de programas que tenham por objetivo a diminuição das chances de reprovações e a minimização das dificuldades que causam desistência do processo de ensino-aprendizagem de tais alunos.

✓ POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

Esta seção representa os frutos dessa graduação na formação de um professor que em breve atuará na Educação Básica. Isto porque, com base em todas as aulas assistidas e em todas as leituras feitas, chegamos à percepção de que a sala de aula ainda é um espaço cheio de lacunas. Entretanto, não basta perceber a real situação da educação do país e ficar em estado de inércia; por isso, expomos nesta seção possíveis ações que se colocadas em prática contribuirão para o alcance de uma educação mais igualitária para todos.

Neste viés, construímos ao longo da pesquisa o conhecimento científico a respeito do aluno indígena no IFTO – *Campus* Palmas. E vale ressaltar, parafraseando Leal (2016), que os alunos indígenas enfrentam dificuldades em associar o ensino oferecido a eles na aldeia com o ensino oferecido na educação básica fora dela, pois ambos são muito divergentes. Em consonância com a autora :

Percebo que uma grande dificuldade dos alunos indígenas ao cursar as disciplinas na Universidade é quanto aos conceitos e à compreensão de textos científicos e também quanto à elaboração de textos acadêmicos como resenhas, ensaios, artigos de opinião dentre outros e quando pensamos em um aluno que teve toda a sua vida escolar na aldeia, estudando e aprendendo com procedimentos e metodologias totalmente diferentes das nossas de alunos não índios e que tem a Língua Portuguesa como segunda língua, percebemos o quanto é necessário que esses alunos sejam apoiados e compreendidos pelos professores e colegas, e principalmente que sejam amparados pelas políticas de inclusão, bem como pelos programas que visam as condições de permanência para que vençam essas e tantas outras barreiras que os impedem de continuar a sua formação acadêmica (LEAL, 2016. Pág.13).

Dessa forma, trazendo essa realidade para o ensino básico, conseguimos identificar através desta pesquisa mazelas que quanto mais cedo sofrerem intervenção terão seus efeitos colaterais reduzidos.

Assim, nesse contexto, a escola se torna o principal agente de transformação. Isto porque os alunos indígenas são amparados pelas políticas afirmativas como, por exemplo, as cotas, que, segundo Leal (2016), estão baseadas na criação de uma quantidade mínima de reserva de vagas para pessoas de classes sociais menos favorecidas em instituições de ensino públicas ou

privadas. Então, todo brasileiro tem o direito a um ensino de qualidade acessível.

Desse modo,

“é preciso ressaltar que as ações afirmativas são atitudes que buscam combater a desigualdade social e racial através de ações que visam incluir os segmentos mais discriminados da sociedade oferecendo meios para que estes sejam inseridos onde não conseguiriam entrar por uma competição discriminatória, desigual e injusta” (Leal, 2016. Pág. 20).

Outrossim, contrariando a ideia do senso comum, segundo a qual tudo é culpa e responsabilidade do professor; afirmamos que a legislação, a administração institucional e a coordenação pedagógica, juntamente com os professores, são responsáveis pela implantação da mudança. A partir disso, como já mencionado anteriormente, sabemos que o processo de caminhada em prol de uma educação inclusiva já foi iniciado, mas ainda tem muito a se fazer. Como, por exemplo, implementar a cultura dos povos indígenas dentro das aulas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Palmas*.

Assim, podemos compreender o quanto é importante para o reconhecimento dos povos indígenas como povo culturalmente rico em conhecimento, um povo de cultura tradicional, o direito de ser indígena, de cultivar os seus hábitos, revitalizar e manter vivos os seus costumes e sua língua, consequentemente, sua identidade (Leal, 2016. Pág. 15).

Desse modo, a partir da concretização de tal intervenção, teremos uma ruptura, além da teoria da lei, nas práticas sociais de alunos e profissionais da educação.

Por fim, é substancial destacar a demanda de programas que contemplem as diferenças dos povos indígenas na educação. Conforme Leal (2016),

é importante que se crie um espaço de interação entre os acadêmicos indígenas e sua cultura dentro das instituições de ensino, para que a nova cultura não crie uma barreira entre os índios e as suas aldeias, aniquilando o valor próprio do seu povo de origem. Esses espaços de interação vão fazer com que os estudantes sintam-se acolhidos nessa nova jornada de conhecimento, além do mais, tendo contato com sua cultura através dos espaços de interação (LEAL, 2016, p18).

Logo, tais medidas, em vigor, serão responsáveis por proporcionar ao outro uma nova forma de enxergar seu relacionamento com o próximo. Em suma:

Nesse sentido, a implementação da Lei pode contribuir para a desconstrução

da inferiorização da diferença, isto é, a crença de que o diferente é naturalmente inferior. Nesse sentido, acreditamos ser preciso prover os professores de informações sistemáticas e consistentes a respeito das sociedades indígenas, suas particularidades históricas e socioculturais e também sobre as relações políticas e simbólicas estabelecidas pelo conjunto da sociedade brasileira com esses povos, bem como as condições de produção desse discurso, sua materialidade simbólica e histórica, pois são eles, os professores, que vão re(contar) essa história. (SILVA, 2017, pág. 197)

Então, com base nas percepções acima, pontuamos a relevância de trabalhar na escola a questão das diferenças.

Contudo, tais medidas serão executadas, respectivamente, por meio não só de palestras que propaguem a culturas dos povos indígenas, a partir do olhar do próprio indígena, confrontando assim o romantismo conhecido nos dias atuais, como também a atualização dos currículos das disciplinas. Em continuidade, como a legislação atual do país já está alinhada a uma visão inclusiva, nos falta a criação de programas de monitoria ofertados pelo IFTO; que selecionarão um estudante não indígena que será responsável por auxiliar o indígena no processo de adaptação às metodologias utilizadas pela Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência do exposto acima, medidas devem ser tomadas para reverter o atual cenário educacional brasileiro. De maneira que, com o incentivo por parte do governo, juntamente com a escola e nossos educadores, teremos, segundo Strieder e Mendes (2013), profissionais que compreendam os fenômenos educacionais, assim como os seres humanos, em sua multidimensionalidade. Logo, nosso desejo é o de que esta pesquisa possa servir como um acervo para auxiliar gestores educacionais na tomada de decisões e na resolução de problemas específicos de cada escola.

Sendo assim, foi possível compreender nesse processo de investigação que as leis (políticas públicas) do país voltadas para as menores parcelas sociais não são a solução (como a análise revelou) para as problemáticas aqui expostas. Dessa forma, o surgimento de uma nova normativa não se configura como o foco deste estudo; visto que nenhuma criação irá superar a Constituição Federal-88. Isto porque nossa Lei Magna já trabalha com a diversidade; por isso precisamos de mecanismos que contribuam com a execução de uma educação inclusiva para os povos indígenas.

Em outras palavras, é preciso valorizar a diversidade em si, sem precisar especificar em inúmeras leis a valorização do negro, do indígena, do cigano, do idoso e assim infinitamente. Isso porque é válido lembrar que a punição ao ladrão não evita que os roubos aconteçam, do mesmo modo que a simples promulgação de uma lei não é capaz de banir por si só o preconceito, porque os valores que o fundam e o levam à discriminação podem estar presentes nos agentes educacionais encarregados de combatê-lo. Então trabalhem na escola a valorização das diferenças, fortaleçamos os laços de pertença comum de todos nós à humanidade e por que não aprender com os indígenas a lição tão valiosa do perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro? Tão ou mais importante que a diferença, portanto, a troca, todos têm algo a oferecer, sempre” (SILVA, 2017. Pág. 199).

Concordando com Silva (2017), concluímos que a escola deve ser um local onde o processo educativo valorize as diferenças e se oponha à padronização, à desigualdade. Portanto, entendemos que se o sistema educacional alcançar tais objetivos teremos uma educação igual para todos.

Para tanto, observando os princípios de uma educação intercultural, trabalhados na legislação, insistimos, tal como Barretta e Canan (2012), nas

“propostas de uma educação que vá além da matrícula, do acesso e da permanência escolar, que perpassa a prática e a vivência, que minimize as

angústias, as incertezas e anseios dos verdadeiros atores da educação: o professor e o aluno” (BARRETTA e CANAN, 2012, p.2)

Sendo assim, as autoras resumem minhas possíveis considerações quando mencionam em seu artigo que

não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos. Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional for para todos os que possuem necessidades educacionais especiais, a implementação dessa política não deve acontecer somente em algumas realidades, para um pequeno contingente de alunos e de forma fragmentada, principalmente na ausência de professores-monitores com especialização para auxiliar o professor titular e o aluno, sendo que o primeiro não está preparado para atuar com o aluno com necessidade especial e este deseja aprender (Barretta e Canan, 2012. Pág. 8).

É o que também defendemos e em que acreditamos.

Por fim, ressaltamos que também pretendemos – se possível – continuar na busca por resultados que ainda não foram alcançados. De modo que a tentativa inicial dessa pesquisa, de dar voz ao aluno indígena e de criar políticas inclusivas sob o olhar desses povos, ainda é válida. Assim, no futuro, tais objetivos poderão ser atingidos através de uma desejada especialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel. **Tornar a escola inclusiva:** como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1996.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006.
- BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silva Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva:** avanços e recuos a partir dos documentos legais. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- BHATIA, T. K. Introduction to part I. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). **The Handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 5-6
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.
- _____. **Lei 6001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1 ago. 2020
- _____. **Lei 11.645**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1 ago. 2020
- _____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- _____. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2018
- BRITO, Maria; FONSECA-JANES, Cristiane; JANES, Robson. **Educação inclusiva em questão:** aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. In: A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar. Marília: Oficina Universitária, 2012. p.184
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250, jan-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo**: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli. **Multiculturalismo e educação inclusiva**: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro. In: Pro-posições. Rio de Janeiro: Luci Banks-Leite. 2016. p. 57.

CASADO, Letícia; OLIVEIRA, Camila de. **Índios saem da escola sem preparo para a universidade**. R7, 30 jul. 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/indios-saem-da-escola-sem-preparo-para-a-universidade-20100730.html>>. Acesso em: 19 set. 2018.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. In: Revista D.E.L.T.A, Vol. 15 nº especial, 1999 (385-417).

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EXPRESSÕES DA LUSOFONIA Disponível em <https://plataforma9.com/congressos/conferencia-internacional-expressoes-da-lusofonia.htm> Acesso em 25/03/2019.

COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. IN: **Política e Políticas linguísticas**. NICOLEIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério. – ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 120

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 17. ed. São Paulo: Globo, 1989.

LEAL, Clarise. **O indígena na Universidade Federal do Tocantins**. Francisco Albuquerque.201641. Trabalho de conclusão do curso Letras em língua portuguesa e suas respectivas literaturas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas.
<<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/debora%40ifto.edu.br/FMfcgxwJXVRHVzSvTJVkzbbncBjdLBCL?projector=1&messagePartId=0.2>> Acesso em: 11/09/20

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. IN: **Formação de Professores Indígenas**: Repensando Trajetórias. Luís Donisete

Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NAKAYAMA, Antônia. **Educação inclusiva**: princípios e representação. Rodi Baumel. 2007. p.364. Dissertação. Doutorado em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php>> Acesso em: 21/11/2020

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão, UFG, 2011.

PALADINO, Mariana. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, 2012. P. 175-195. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>. Acesso em: 02 set. 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL - PPI DA ETF PALMAS - IFTO. Disponível em: http://www.ifto.edu.br/palmas/centrais-de-conteudos/documentos/projeto-pedagogico-institucionalaprovado28_04_08.pdf. Acesso em 22/02/2019.

PRONADOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ermani César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2ª ed. Novo Hamburgo Feevale, 2013.

QUEM SOMOS. Instituto Federal do Tocantins: secretaria de educação profissional e tecnológica, 2016. Disponível < <http://www.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/cursos-palmas> > Acesso em: 20/12/2020

RODRIGUES, AryonDall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, Débora M. dos S. Castro. **Representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação e no contexto educacional**. 2017. (Tese de doutorado) - Araguaína, UFT, 2017.

SILVA, Márcia. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio á educação**. Enicéia Mendes. 2016. p.184. Dissertação. Mestrado em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. < <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/debora%40ifto.edu.br/FMfcgxxwJXVRHVzSvTJVkzbbncBjdlBCL?projector=1&messagePartId=0.3> >

STRIEDE, Roque; MENDES, Rosangela. **Educação Inclusiva pela vertente do terceiro incluído**. Impulso, Piracicaba. v. 23, n.38, dez, 2013, p. 31 - 34

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE AUTODECLARAÇÃO FORMULADO PARA
APLICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO**

Nome: _____ Série _____ Ano: _____ Turno: _____

1- Você se considera um descendente Africano?

() sim

() não

Por quê? _____

2- Você se considera:

() Branco/a

() Preto/a

() Pardo/a

() Amarelo

() Indígena