UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

GISELE MOURA DE JESUS

A PRESENÇA DOS INDÍGENAS HALITI-PARESI NAS ESCOLAS URBANAS DE CAMPO NOVO DO PARECIS - MT

CÁCERES - MT
2021

GISELE MOURA DE JESUS

A PRESENÇA DOS INDÍGENAS HALITI-PARESI NAS ESCOLAS URBANAS DE CAMPO NOVO DO PARECIS - MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus Cáceres – Unemat, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alceu Zoia

CÁCERES - MT
2021

Tereza Antonia Longo Job CRB CRB1/1252

JESUS, Gisele Moura De.

J58a A Presença dos Indígenas Haliti-Paresi nas Escolas Urbanas de Campo Novo do Parecis-MT / Gisele Moura de Jesus – Cáceres, 2021.

153 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Alceu Zoia

1. Estudantes Indígenas em Escolas Urbanas. 2. Cultura. 3. Interculturalidade Crítica. I. Gisele Moura de Jesus. II. A Presença dos Indígenas Haliti-Paresi nas Escolas Urbanas de Campo Novo do Parecis-MT: .

CDU 376.74(817.2)

Dedico este trabalho à minha família, ao corpo docente e discente da pós-graduação UNEMAT, a quem fico lisonjeada dele ter feito parte, e ao povo Haliti-Paresi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela caminhada trilhada, pela minha vida e de meus entes queridos.

À minha família, em especial minha mãe que, mesmo de longe, sempre esteve bem presente.

Ao Professor Alceu Zoia por ter me orientado com maestria, e sobretudo, pela paciência e amorosidade para comigo enquanto orientanda, gratidão.

À minha professora de infância, Sueli Pereira, cuja dedicação docente me tocou profundamente.

Aos professores(as) da linha de pesquisa: Educação e Diversidade, do PPGedu - UNEMAT, pela maneira com que conduziram o ensino em tempos de pandemia, com humanidade, sensibilidade e afeto.

Aos docentes e discentes indígenas e não indígenas que aceitaram fazer parte da pesquisa.

Aos amigos e amigas de longa data, e aos que encontrei durante a caminhada.

À querida professora Magda Lima (In memoriam).

Tanto nos textos mais antigos, nas narrativas que foram registradas, como na fala de hoje dos nossos parentes na aldeia, sempre quando os velhos vão falar eles começam as narrativas deles nos lembrando, seja na língua do meu povo, onde nós vamos chamar o branco de Kraí, ou na língua dos nossos outros parentes, como os Yanomami, que chamam os brancos de Nape. E tanto os Kraí como os Nape sempre aparecem nas nossas narrativas marcando um lugar de oposição constante no mundo inteiro, não só aqui neste lugar da América, mas no mundo inteiro, mostrando a diferença e apontando aspectos fundadores da identidade própria de cada uma das nossas tradições, das nossas culturas, nos mostrando a necessidade de cada um de nós em reconhecer a diferença que existe, diferença original, de que cada povo, cada tradição e cada cultura é portadora, é herdeira. Só quando conseguirmos reconhecer essa diferença não como defeito, nem como oposição, mas como diferença da natureza própria de cada cultura e de cada povo, só assim poderemos avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e estabelecer uma convivência mais verdadeira entre nós.

(O Eterno Retorno do Encontro)
Ailton Krenak

RESUMO

O presente estudo, intitulado “A Presença dos Alunos Indígenas Haliti-Paresi nas Escolas Urbanas de Campo Novo do Parecis - MT”, foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Versa sobre a presença e atual situação dos indígenas Haliti-Paresi no contexto das escolas públicas urbanas do município. Assim, conduz o estudo à seguinte questão: Quais são as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar urbana do município de Campo Novo do Parecis para promover a inclusão dos alunos indígenas? A pesquisa foi realizada no período de maio a agosto de 2021, e teve como objetivo: compreender como a escola se movimenta para promover a inclusão desses alunos neste espaço-tempo em meio à diversidade. Para isso, fazemos uma abordagem sobre a escola, evidenciando algumas contradições por ela produzidas no tratamento das culturas dos sujeitos ali inseridos/participantes. Também observamos os múltiplos olhares neste espaço-tempo e os desafios de uma educação intercultural a partir da utilização de pressupostos teóricos que discutem as concepções de cultura, diversidade, igualdade, diferença e interculturalidade. Os(as) autores(as), em especial os(as) que contribuíram para uma discussão teórica e aprofundamento do estudo nesta temática, foram: Candau (2003; 2008; 2012); Bhabha (1998); Hall (1996); Santos (2002; 2003; 2007; 2010); Walsh (2009; 2019), dentre outros. Diante dessas abordagens, é possível compreender as implicações da cultura na organização social e nas manifestações identitárias no espaço de fronteiras interétnicas da escola urbana. Também buscamos discutir sobre as relações de poder e suas inferências na educação, bem como a relação trabalho e educação, que reflete diretamente no modelo de currículo vigente. A escola recebe um total de 17 alunos indígenas da etnia Haliti-Paresi, originários dos subgrupos Waymaré e Kozarene, que habitam as aldeias: Quatro Cachoeiras, Seringal, Bacaval e Chapada Azul. Participaram, além dos alunos indígenas, alunos não indígenas, familiares, “parentes”, docentes e gestores. Essa pesquisa se fundamenta nos procedimentos metodológicos da pesquisa de “cunho etnográfico”, conforme aborda André (1995), por usarmos dos métodos e técnicas da etnografia; entretanto, a análise dos dados foi feita a partir do método dialético-crítico, segundo os estudos de Gamboa (2013). Os dados foram construídos através de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevistas semiestruturadas, questionários e relatórios produzidos no caderno de campo, concomitante e após as observações no campo de pesquisa. Os resultados indicam que existe um distanciamento entre os alunos indígenas e a comunidade escolar, em função, sobretudo, da diferença linguística e cultural. O esforço que o aluno indígena precisa realizar para habitar e co/existir nos espaços da escola urbana diante das tensões, os leva a criar estratégias e, com isso, aproximam-se uns dos outros. A pesquisa também possibilitou constatar a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para tratar e trabalhar a diversidade que existe neste espaço-tempo da escola e, assim, combater a exclusão dos “diferentes”, aproximando-se cada vez mais de uma escola verdadeiramente democrática. Os docentes se reconhecem com dificuldades e apontam a falta de uma formação continuada como um dos pricipais fatores que agravam a situação, por isso, tendem a reproduzir a perspectiva de um currículo homogêneo, distanciando-se cada vez mais de uma pedagogia intercultural.

Palavras chave: Estudantes indígenas em escolas urbanas. Cultura. Interculturalidade crítica.

ABSTRACT

The present study entitled "The Presence of Indigenous Haliti-Paresi Students in Urban Schools of Campo Novo do Parecis - MT", was developed in the Postgraduate Program in Education of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), in the Master's course, in the Education and Diversity Research Line. It deals with the presence and current situation of the Haliti-Paresi indigenous people in the context of urban public schools in the municipality. Thus, the study was conducted with the following question: What are the pedagogical actions and practices developed by the urban school community in the municipality of Campo Novo do Parecis to promote the inclusion of indigenous students? The research was carried out from May to August 2021, and aimed to: understand how the school moves to promote the inclusion of these students in this space-time amidst diversity. For this, we approach the school, highlighting some contradictions included by it in the treatment of subjects of all inserted/participants. We also observe the multiple perspectives on this space-time and the challenges of an intercultural education from the use of theoretical assumptions that discuss conceptions of culture, diversity, equality, difference, and interculturality. The authors, especially those who contributed to a theoretical discussion and deepening of the study on this topic, were: Candau (2003; 2008; 2012); Bhabha (1998); Hall (1996); Santos (2002; 2003; 2007; 2010); Walsh (2009; 2019), among others. Given these approaches, it is possible to understand as a consequence of culture in social organization and identity manifestations in the space of interethnic borders of the urban school. We also seek to discuss power relations and their inferences in education, as well as the relationship between work and education that directly reflect on the current curriculum model. The school receives a total of 17 indigenous students of the Haliti-Paresi ethnic group, originating from the Waymaré and Kozarene subgroups, who inhabit the villages: Quatro waterfalls, Seringal, Bacaval, and Chapada Azul. In addition to indigenous students, non-indigenous students, family members, “relatives”, teachers and managers participated. This research is based on the methodological procedures of the research of "ethnographic nature", as approached by André (1995) because we use the methods and techniques of ethnography, however, data analysis was made from the dialectical-critical method according to the studies of Gamboa (2013). Data were constructed through document analysis of the Pedagogical Political Project (PPP), semi-structured typing, questionnaires, and reports recorded in the field notebook, concomitantly and after hours in the research field. The results indicate that there is a gap between the indigenous students and the school community, mainly due to linguistic and cultural differences. The effort that indigenous students need to make to inhabit and co/exist in urban school spaces in the face of tensions leads them to create strategies, and with that, they get closer to each other. The research also made it possible to verify the need for training education professionals to deal with and work, the diversity that exists in this space-time of the school, thus combating the exclusion of the “different” and increasingly approaching a separate democratic school. Teachers recognize themselves as having difficulties and point out the lack of continuing education as one of the main factors that aggravate the situation, therefore, they tend to generate a perspective of a homogeneous curriculum, increasingly distancing themselves from an intercultural pedagogy.

Keywords: Indigenous students in urban schools. Culture. Critical interculturality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores utilizados para a pesquisa 31
Quadro 2 – Legenda.....64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População Residente, por Situação do Domicílio Urbano, região Centro Oeste 1960/1996 47

Tabela 2 - População Residente, por Situação do Domicílio Rural, região Centro Oeste 1960/1996 47

Tabela 3 - População Mato grossense nos censos demográficos - 1960/2010 47

Tabela 4 - Localização indígena para o município de Campo Novo do Parecis, IBGE_2019 63

Tabela 5 - População TI - Ponte de Pedra e Utiariti 64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da E.M. Escola Jardim das Palmeiras 40
Figura 2 - Conflitos de terra, de 1986 49
Figura 3 - Mapa histórico do Desmembramento do Município de Diamantino 1981-1990 52
Figura 4 - Ponte de Pedra 56
Figura 5 - Tronco Linguístico Aruak 58
Figura 6 - Áreas Indígenas Paresi, 1987 59
Figura 7 - Grafismo Haliti-Paresi 63
Figura 8 - Cartilha de alfabetização Waymaré 112
Figura 9 - Pesquisadora e alunos indígenas durante uma das aulas 114
Figura 10 - Censo escolar 2019 121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP - Associação de Pais e Professores

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODEMAT - Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso

CPI - Comissão Pró-Índio de São Paulo

CPT – Comissão Pastoral da Terra

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação para Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA - Instituto Socioambiental

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico Dialético

OPAN - Operação Amazônia Nativa

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PGTA - Plano de Gestão Territorial e Ambiental

PIN - Programa de Integração Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSP - Partido Social Progressista

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SUDAM- Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUDENE- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

2 A METODOLOGIA - O CAMINHO DAS PEDRAS.....24

2.1 ESCOLHA DO METODO: A DIALÉTICA A PARTIR DE MARX.....25

2.2 A PESQUISA-METODOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM O OBJETO.....30

2.3 OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA.....39

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA COLONIZAÇÃO DE MATO GROSSO E O POVO HALITI-PARESI.....43

3.1 PROCESSO MIGRATÓRIO DA REGIÃO CENTRO OESTE: O CASO DO MUNICÍPIO DE CAMPO NOVO DO PARECIS - MT.....43

3.2 O TERRITÓRIO DOS PARESI: CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA E DO GRUPO ÉTNICO PARESI.....55

3.3 A CULTURA DO POVO HALITI: OS INDÍGENAS PARESI DA CIDADE DE CAMPO NOVO DO PARECIS.....60

4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA: O "ENTRELUGAR" E A BUSCA POR IDENTIDADE EM MEIO À DIVERSIDADE 66

4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PELA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO.....68

4.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO NO BRASIL.....77

4.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA-PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....84

5 A ESCOLA URBANA E AS EXPERIÊNCIAS FRONTEIRIÇAS: OMITIR OU REAFIRMAR AS IDENTIDADES.....93

5.1 SER CRIANÇA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR URBANO.....93

5.2 A DINÂMICA ENTRE A ALDEIA E CIDADE.....99

5.3 OS MÚLTIPLOS OLHARES: ALUNOS INDÍGENAS E COMUNIDADE ESCOLAR.....104

5.4 OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: O PROFESSOR DIANTE DO ALUNO INDÍGENA.....113

5.5 OLHAR DAS FAMÍLIAS E ALUNOS INDÍGENAS SOBRE A ESCOLA URBANA.116

5.6 O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR.....119

5.7 OS CAMINHOS POSSÍVEIS: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL, INTERCULTURAL.....124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....129

REFERÊNCIAS.....135

ANEXOS.....147

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....147

ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (PÁGINAS DE APRESENTAÇÃO E APROVAÇÃO) 150

ANEXO III - TERMO ENTRE INSTITUIÇÕES (PÁGINA DE APRESENTAÇÃO) 152

INTRODUÇÃO

"A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando."
Paulo Freire

O homem tende à educação. O ato de educar-se é entendido como um princípio ontológico do ser humano, visto que é próprio de sua natureza. Por esse fato, é consolidado o "vir a ser" humano, na medida em que o educar potencializa a possibilidade peculiar de "aprimorar o ser inacabado", os processos no ato de educar-se são condições de humanização. FREIRE (1997), deixa claro que não existe apenas uma educação, mas educações. Diante disto, falamos então de pedagogias e não sobre Pedagogia. Assim, existem "[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser" (ROMÃO, 2008, p. 150).

Contudo, ao longo da história, por diversos motivos: políticos, sociais e, também, culturais, foi pensada a institucionalização da educação através da escola. O que em tempos passados era tido como *Lugar do Ócio*, passa a ser uma ferramenta de manutenção do regime vigente, na medida que a escola passaria a produzir uma mão de obra mais qualificada[1]. Em cada período histórico ela (a escola) esteve a serviço do estado ideológico, opressor, e que privilegia, sobretudo, o acúmulo do capital. Mesmo com as conquistas de políticas públicas importantes para cessar essa característica da escola, a dualidade em que ela se encontra é visível. Entretanto, não se pode negar o fato de que ainda assim é nesse espaço que muitas transformações acontecem, principalmente para os estudantes da classe trabalhadora. Devemos ter cuidado para não apenas reforçar o discurso de que a escola pública está falida. Os autores Masschelein e Simons (2014) salientam que:

> [...] muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece "tempo livre" e transforma o conhecimento e as habilidades em "bens comuns", e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Percebe-se a tentativa de domar a escola no sentido democrático, público, aberto, em uma investida de reapropriação do "bem comum", da capacidade de transformação, de

[1] Essa trajetória da escola enquanto instituição e o direito à educação no Brasil, pode ser melhor compreendida na abordagem feita no capítulo IV deste trabalho.

renovação possibilitados por ela. E justamente por esse potencial transformador/influenciador social, que a escola se tornou um campo de disputa, ora de projetos de sociedades, ora dos governos do estado brasileiro. Com a agenda neoliberal internacional essa disputa é intensificada, principalmente a partir de 1990.

Neste sentido, Marrach (1996) escreve que:

> Modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação. (MARRACH, 1996, p. 1).

O neoliberalismo vai para além de um conjunto de políticas de privatização e desconstrução de instituições públicas que oferta serviços essenciais a população, ele é uma visão de sociedade, defendem uma visão de liberdade centrada no individualismo em que essa liberdade seria assegurada pelo livre mercado, ou seja, liberdade para o capital.

Contudo, a escola pode ser transformadora, é por essa capacidade de transformação que me[2] encontro na posição de pesquisadora no desenvolvimento deste trabalho. Sendo filha de camponeses, "sem estudo", como os mesmos costumam dizer. O fato de os pais não serem alfabetizados, devido às dificuldades de acesso e também por terem que trabalhar, deixou evidente a preocupação em propiciar condições mínimas de estudos aos filhos.

Deste modo, cresci com a perspectiva de mudança através dos estudos. Após uma certa idade e já sendo graduada em curso de licenciatura, começava então a busca por uma estabilidade. O concurso público era a alternativa mais presente. Após ser aprovada e ter tomado posse na cidade de Campo Novo do Parecis - MT, começava então minha aproximação com os povos indígenas Paresí, denominado Haliti. Inicialmente, após a visita a algumas aldeias da região, abertas ao turismo, e, posteriormente com alunos que estudam nas escolas do município. Assim, houve gradativamente o aumento de minha admiração pela cultura indígena. Pesquisando então sobre esses povos, a fim de adquirir conhecimentos básicos, foi possível identificar que tanto a comunidade escolar como a comunidade em geral, desconheciam a cultura e a tradição desses indígenas, mesmo os professores da rede municipal que trabalham com esses alunos, uma vez que o município atende um número considerável de alunos indígenas nas escolas urbanas.

[2] Optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular em alguns momentos, para demonstrar o envolvimento profissional da pesquisadora com a problemática da pesquisa.

Então, a probabilidade latente de trabalhar com esses alunos me despertou e motivou a pensar, idealizar e realizar esta pesquisa que está fundamentada, essencialmente, nesse movimento de inquietação em conhecer e compreender os processos de inclusão desses alunos nas escolas urbanas do município. Antes de qualquer aprofundamento na temática em questão, considero que deve ser um caminho árduo para um indígena conquistar seu espaço e ter reconhecida e respeitada sua cultura em um espaço majoritariamente composto de não indígenas.

Quando se analisa a trajetória de atrasos e negação, até mesmo de status de humanidade, para com os povos indígenas e demais que pertencem aos "esfrangalhados do mundo", como escreve Freire (1987): "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1987, p.23), percebemos como foi estruturada a questão das classes sociais e de como esse passado de privações pesa sobre os ombros dos povos indígenas. Na trajetória educacional, também existe um histórico de disciplina, regulamentação dos corpos e manutenção dos interesses de uma determinada classe, inclusive o interesse de formar uma sociedade padronizada, seguindo o viés *civilizatório*[3] *e integracionista*[4].

Neste sentido, segundo Haliti-Paresi (2019), a educação escolar indígena iniciou-se na atuação do Marechal Cândido Rondon na região norte do Estado, no período de instalação da linha telegráfica por volta de 1910. Inicialmente o propósito desse Ensino foi preparar os indígenas para servir a sociedade como mão de obra barata. O êxito neste projeto ideológico de escolarização, se deu devido ao distanciamento entre as aldeias e o reduzido número de famílias que as constituíam.

Algum tempo depois, Rondon estabeleceu duas escolas na região, em forma de internato, o estudo era ministrado aos moldes do Ensino Militar. No período de 1945 a 1970, o ensino dos indígenas Haliti-Paresi ficou por conta das missões religiosas. Com a criação da FUNAI, em substituição ao SPI, ela assume um modelo "bilíngue", orientada pelo Summer Institute of Linguistics – SIL[5]. Ainda na década de 1980, a FUNAI orientava o ensino

[3]"Em linhas gerais, o entendimento do sentido dado por Elias à idéia de processo civilizador é considerado por duas categorias básicas: poder e violência. O entendimento da tensão entre a necessidade e o monopólio da primeira e o controle social e individual da segunda, dito de forma bastante resumida, estabelece as bases do processo civilizador ocidental" (LUCENA, 2009, p. 160).

[4]"Dentro desta visão integracionista, as tribos que demonstraram resistência às ideias do colonizador, que não se deixaram dominar, foram dizimadas" (ZOIA, 2010, p. 70). Ademais, a intensão sempre foi incorporar o indígena a sociedade do Imuti, desconsiderando sua cultura, apagando suas identidades.

[5] Trata-se de um grupo de missionários que fizeram diversas análises fonológicas, dicionários bilíngues, traduções de textos e algumas gramáticas pedagógicas.

apresentando fortes traços de um ensino ideológico, a fim de integrar os indígenas à sociedade nacional em detrimento da cultura, tradições e crenças desses povos.

Com a intensão do governo de transferir a responsabilidade da educação escolar indígena, até então do âmbito federal (de responsabilidade da FUNAI), para outras esferas estaduais/municipais, permitiu que, "[...] em 1987 o município de Tangará da Serra criasse escolas e assume a educação escolar nas aldeias do Formoso, Kotitiko e Cabeceira do Osso" (HALITI-PARESI, 2019, p. 143).

O território e as aldeias do povo Haliti-Paresí, etnia à qual os alunos envolvidos neste trabalho pertencem, localizam-se na região do médio-norte mato-grossense e ficam divididos entre os municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Diamantino, Nova Marilândia, Conquista do Oeste e Barra do Bugres. Essa área compõe a região cortada pela BR-364, rodovia que liga Cuiabá a Porto Velho (CANOVA, 2001). Na região de Campo Novo do Parecis encontramos algumas aldeias dos povos Haliti Paresí, que habitam a região desde tempos imemoráveis. De acordo com a Secretaria de Educação do Município de Campo Novo do Parecis, existem três escolas oficiais nessas aldeias: a E.M. de ED INDIGENA BACAVAL que oferece aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; a escola E.M. de ED INDIGENA SAKORE KASE WETEKO, que oferece aulas de Educação Infantil e Fundamental I; e a escola E.M. de ED INDIGENA SERINGAL, que também oferece aulas de Educação Infantil e Fundamental I. Cada uma dessas escolas possui ao menos mais três extensões, somadas chega ao total de dez salas anexas. Contudo, não é ofertado Ensino Fundamental anos finais e nem Ensino Médio.

Essas extensões ocorrem devido à proximidade das aldeias e à falta de profissionais para ministrar as aulas; além disso, é comum encontrarmos classes multisseriadas, uma vez que as aldeias não possuem "número suficiente" de crianças para cada ano, como acontece com muitas escolas do campo. A formação de classes Multisseriadas[6] acaba tornando o processo de ensino aprendizagem mais complexo.

A existência dessas escolas dentro das aldeias, não são suficientes para atender todos os níveis de Ensino da educação básica, uma vez que essas escolas não estão preparadas para

[6] As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominadas de escolas isoladas. (HAGE, 2005, p. 3).

ofertar todas as etapas; desta forma, após concluir o 3° ano do Ensino Fundamental anos Iniciais, há o deslocamento desses alunos indígenas até as escolas localizadas na área urbana do município. Também existe a questão de que alguns indígenas preferem enviar seus filhos para a cidade por considerar que o ensino seria "mais forte", como foi afirmado em algumas entrevistas com os pais.

Uma das justificativas em relação ao deslocamento é a insuficiência de alunos para formar turmas em cada uma das aldeias, assim, a opção adotada é transportar esses alunos para área urbana diariamente. Levando em consideração que a educação escolar indígena deve, preferencialmente, ser direcionada e ministrada pelos próprios povos indígenas, que receberam ou não uma formação para atuar na educação escolar nas aldeias, segundo a coordenadora, apenas três professores indígenas têm formação em nível superior, os demais possuem apenas o ensino médio e atuam na educação pelo fato do respeito à indicação de professores feita pela comunidade indígena;

Durante entrevista com uma das coordenadoras, ela comenta sobre o processo de escolha do professor indígena. "O critério de seleção é estabelecido pela própria aldeia, que é a indicação de um membro da aldeia, a única coisa que realmente a comunidade indígena observa é que ele tenha que ter no mínimo o ensino médio, para atuar como professor" (coordenadora, M1, entrevista de 9 setembro de 2021).

No Brasil há uma dificuldade muito grande em formar professores indígenas, pois o caráter das políticas de formação é recente. Embora desde a constituição de 1988, se aborda diferentes dispositivos legais da educação escolar indígenas, dentre eles a formação do professor, os Referenciais nacionais e diretrizes, demonstram esse atraso. Neste sentido, Bettiol e Leite (2017) escrevem o seguinte sobre os cursos de formação de magistério indígena;

> No que tange à formação, o documento relata que inicialmente ela esteve fora do âmbito das políticas do Estado. Só a partir da década de 1990 é que passa a ser assumida pelos estados, por meio das secretarias estaduais de educação. Em 2002 foi publicado o Referencial para Formação de Professores Indígenas que se configurava como um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural (BETTIOL; LEITE, 2017, p. 12838).

No que se refere à formação de professores em níveis de graduação, a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), foi uma das pioneiras em desenvolver programas de formação de professores indígenas no estado. Iniciou em 2001 o Projeto de Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Em 2019, a Faculdade Intercultural Indígena (Faind/Unemat) em um novo desafio, aprova o mestrado em: Ensino em

Contexto Indígena Intercultural.

Ainda em relação às experiências de formação no estado de Mato Grosso, Zoia (2009) considera que três projetos foram essenciais. "Trata-se dos projetos Tucum e Haiyô, em nível de Ensino Médio, com formação para o magistério e o projeto do 3º. Grau Indígena, realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso que habilita estes professores em nível de graduação" (ZOIA, 2009, p. 146).

Contudo, as dificuldades no processo de formação, estão para além da oferta, há também o problema quanto a permanência desses alunos no Ensino superior. Neste sentido, os reflexos são vistos/sentidos na qualidade do Ensino Fundamental. "A necessidade de melhorar a pertinência e a qualidade do Ensino Fundamental nas terras indígenas convive hoje (e se inter-relaciona) com o desafio de criar mecanismos para o acesso e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior" (PALADINO, 2012, p. 176).

Quanto ao direcionamento do Ensino escolar nas aldeias, e tendo em vista que os envolvidos não são meros espectadores, portanto "não devem ser considerados como 'vasilhas' nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas pelo contrário, sujeitos também do processo de capacitação" (FREIRE, 2007, p. 36), é necessário e indiscutível a preferência pela participação e condução dessa educação pelos povos originários.

Mas, o que percebemos é um idealismo urbanizado sobrepondo a cultura, crenças e costumes desses grupos. Somando a este, observamos outros problemas tais como, a "invasão cultural" que, na contemporaneidade, chega às Aldeias através das novas relações sociais e comerciais, juntamente ao despreparo e à falta de políticas públicas inovadoras, contribuindo para a indagação dos jovens indígenas de permanecer ou sair das aldeias.

Ademais, o preconceito contra a cultura indígena sempre foi algo muito forte, "A alma indígena passa a ser negada não apenas na sua essência, mas também na sua própria existência. Para os jesuítas, os índios não tinham alma – o que justificava a eliminação de todos os seus traços culturais" (COSTA, 2011, p. 4). Esse fato explicita o que se pode considerar como jogo do espelho, se projeta sobre o outro a imagem do mal e, se alto, afirma como o bom. Assim os jesuítas o fizeram. Fatos como estes, junto a ganância e violência, levaram à quase extinção dos povos originários. Dentro deste cenário, encontra-se o Ensino como uma das ferramentas para rever este processo de violência e subalternização.

Assim, a realidade hoje vivenciada pela escola é desafiadora, sobretudo no recebimento e inserção desses "novos alunos", com uma cultura tão diferente, cabendo à escola trabalhar de maneira a atender as diversidades que se apresentam no ambiente escolar, de modo

que esses alunos indígenas consigam se sentir incluídos e participantes do processo de ensino aprendizagem.

Diante de todo o contexto histórico em relação à educação escolar dos povos indígenas, e de como estes têm subvertido o ensino, que antes era uma ferramenta do sistema opressor, para algo que hoje impulsiona e fortalece suas lutas, é que nos levou à construção da atual pesquisa.

Neste sentido, conduz o estudo a seguinte questão: Quais são as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar urbana do município de Campo Novo do Parecis para promover a inclusão dos alunos indígenas?

A pesquisa foi realizada no período de maio a agosto de 2021, e teve como Objetivo Geral: compreender como a escola se movimenta para promover a inclusão desses alunos neste espaço-tempo em meio à diversidade.

A partir deste enfoque, e em busca de responder a nossa questão problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a Organização curricular das escolas urbanas;
- Identificar os pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades para o fortalecimento da cultura indígena;
- Verificar se os processos e conteúdos trabalhados nas escolas se adequam tanto à situação específica da escola, quanto ao desenvolvimento do aluno e aos diferentes saberes a que recorrem;
- Examinar as relações entre alunos indígenas e comunidade escolar.

Diante disso, realizamos uma pesquisa de "Cunho Etnográfico", visto que não realizamos "um trabalho de campo observacional intenso e de longo prazo" (JUNG, 2003, p. 87), ancorada no Materialismo Histórico-Dialético enquanto enfoque metodológico.

Esse estudo foi realizado na Escola Municipal Jardim das Palmeiras, sendo esta a escola que reúne o maior número de estudantes indígenas, do município de Campo Novo do Parecis - MT, ofertando exclusivamente o ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionam para alunos indígenas, direção escolar, alunos indígenas, alunos não indígenas, orientadoras/coordenadoras da escola e coordenadoras da secretaria municipal de educação.

O trabalho se encontra organizado em seis seções. Na primeira, trazemos a introdução. Na segunda, apresentamos os caminhos teóricos metodológicos que sustentam esta pesquisa.

Na terceira seção a proposta foi de contextualizar historicamente a colonização de

Mato Grosso, principalmente a partir do desenvolvimento das políticas de ocupação, assim também analisamos o caso da cidade de Campo Novo do Parecis - MT, sua construção histórica e a população indígena que ali reside, bem como, uma apresentação sobre o povo Paresi.

Em nossa quarta seção buscamos analisar a Institucionalização da escola a partir/pela relação Trabalho-Educação; neste enfoque teórico tratamos a questão da escola dualista. Dialogamos também sobre a organização do trabalho pedagógico na escola contemporânea em tempos de plutocracia/capitalismo, e abordamos os aspectos culturais do capitalismo nessa organização. Para tanto, apresentar os aspectos históricos da trajetória da educação enquanto direito no Brasil foi fundamental. Ainda nesta seção, abordamos a questão da Educação Escolar e a Cultura em uma perspectiva intercultural, com o objetivo de estabelecer fundamentos para a análise de uma educação na perspectiva da interculturalidade. Assim, abordam-se conceitos fundamentais: cultura, identidade, multiculturalismo, interculturalidade, dentre outros conceitos importantes. As reflexões se fundamentam em autores, como: Stuart Hall (1996, 1997), Vera Candau (2003, 2008, 2010, 2012), Santos (2006). Por fim, consideramos a questão da escola como espaço de fronteira[7], não como uma fronteira separatista, mas como lugar de aproximações. É a partir destas perspectivas que buscamos compreender as ações da escola para inclusão dos alunos indígenas.

A quinta seção é concebida pela compreensão e interpretação dos dados, de modo a contemplar os objetivos e responder à questão problema. buscamos evidenciar todo o processo educativo vivenciado pelos alunos indígenas no contexto da escola urbana, e de como este espaço interétnico tem reverberado nas ações/concepções dos diferentes sujeitos. Ao mesmo tempo, observamos como esses alunos têm feito para reafirmar suas identidades nesses espaços, e os motivos que muitas vezes acabam por fazê-los se omitirem diante do outro; tecemos um diálogo entre as falas dos diversos atores que compõem o mosaico desta pesquisa. Por fim, a última seção é dedicada às considerações finais.

Considera-se que o presente estudo poderá trazer resultados positivos para a comunidade. Ademais, os motivos que nos movem em busca de desenvolver uma pesquisa científica é sempre o ganho intelectual; somado a isso, uma pesquisa como esta pode apresentar elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender o processo de inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas, não só do município em questão, mas também apresentar-se como uma seta para compreender e direcionar ações para promover a inclusão de alunos em

[7] "espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]" (TASSINAR, 2001, p. 49).

outros espaços. Ao mesmo tempo nos possibilita refletir sobre os processos de inclusão desses alunos, e os desafios que se apresentam neste percurso.

2 A METODOLOGIA – O CAMINHO DAS PEDRAS

"Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são separações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam dialeticamente"

Paulo Freire

Escolher uma metodologia de pesquisa ou o método de pesquisa não se constitui em uma tarefa fácil, tão pouco simples. São tantas as variáveis a serem consideradas neste processo que nos deixam apreensivos. É como andar por um caminho de pedras soltas em que precisamos estar atentos para encontrar um caminho que nos traga firmeza, que nos direcione. Encontrar esse método é quase como garimpar. Por outro lado, quando nos identificamos com uma metodologia que responde as expectativas quanto aos caminhos a serem trilhados para chegar a um resultado, nos enche de satisfação e contentamento por expressar e demonstrar a realidade observada com êxito. Assemelha-se com o final da trilha de uma montanha, é quando lá de cima olhamos todo o horizonte, mesmo não sabendo o que há por baixo das folhas, observamos os caminhos possíveis.

Após uma busca minuciosa, chegamos ao consenso de que uma pesquisa qualitativa com análise na perspectiva dialética crítica de cunho etnográfico, seria adequada à temática pesquisada. Uma vez que, segundo Gamboa (2013, p. 75), "O enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades". Diante disso, buscamos fazer um resgate histórico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), a partir do enfoque teórico de Karl Marx, e as contribuições para as pesquisas em educação. Buscamos compreender o método do materialismo histórico e dialético, suas concepções, autores e as contribuições, a fim de construir um conhecimento baseado em uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, considerando que estes estão inseridos em um contexto de realidade que é histórica e social. Os autores que em especial contribuíram para esta discussão foram: Saviani (2007; 2008; 1991), Pires (1997), Netto (2011), Gamboa (1998), Marx (1867; 1976; 1977) e outros.

Após esse breve estudo do MHD, apresentamos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa e construção dos dados. Ao iniciarmos pelo levantamento bibliográfico percebemos a necessidade de realizar um balanço da produção científica dentro

da temática da inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas. O que nos levou a perceber que essa temática é pouco pesquisada e, diante dos resultados, foi possível observar que, mesmo com um período de tempo considerável entre as pesquisas analisadas, os mesmos problemas foram diversas vezes evidenciados, como material que retrata os indígenas cheio de estereótipos, falta de políticas públicas e outros.

E, por fim, falamos um pouco dos sujeitos da pesquisa e esse espaço-tempo da escola.

2.1 ESCOLHA DO MÉTODO: A DIALÉTICA A PARTIR DE MARX

Quando pensamos na inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas, devemos levar em consideração que toda estrutura social dos povos originários, parte de uma leitura de mundo muito distinta e complexa, que se fundamenta no trabalho coletivo, na cooperação, valores culturais específicos, e que, muitas vezes, são representados por uma ritualidade construída no ser/star no mundo e suas possibilidades existenciais num contexto com outros sentidos para o existir. Diante disso, entendemos que ao trabalhar pesquisa nesta temática, por vezes esquecida pelos pesquisadores, devemos evidenciar métodos que levam em consideração essa constituição deste ser enquanto "sujeito histórico".

Neste sentido, consideramos importante contextualizar o Materialismo Histórico Dialético a partir de Marx. Embora o enfoque do método seja conhecido como "Método marxista", intelectuais como Lukács (1979) consideram que Marx não tenha se concentrado em uma elaboração detalhada do método, entretanto, como um crítico da filosofia idealista, do pensamento idealista e da economia política, que ele considera como articulação dialética, Marx sempre analisou e evidenciou as problemáticas das relações sociais de produção, que definem a estrutura concreta da sociedade capitalista. Sua capacidade de compreender as dinâmicas e complexidades sociais são notórias.

Diferente de Lukács (1979), outros autores, como Saviani (1991), consideram que Marx tenha dedicado um bom tempo para descrever e iniciar um discurso metodológico sobre o MHD, algumas evidências desse discurso encontramos nas obras do próprio Marx (1867), quando ele diz:

> Cabe à investigação apropriar-se da matéria em todos os seus pormenores, analisar as diversas formas do seu desenvolvimento e descobrir a sua relação íntima. É somente depois de concluída esta tarefa que o movimento real pode ser exposto no seu conjunto. Se eu conseguir chegar a esse ponto, de tal modo que a vida da matéria se reflita na sua reprodução ideal, isso pode levar a acreditar numa construção a priori [...] o movimento do pensamento é apenas o reflexo do movimento real, transposto e traduzido no cérebro do homem. (MARX, 1867, p. 9-10).

Atuar em um ambiente educativo, seja professor ou pesquisador, nos exige conhecer as várias facetas e elementos em que se constitui a prática educativa; a necessidade de compreender essa prática da forma mais completa não é possível sem a utilização de um método, que nos possibilite compreender a educação, filosófica e cientificamente.

Sabemos que essa dualidade, separação do sujeito e objeto, ao longo do tempo se mostrou insuficiente para compreendê-la. Ao encontro, Pires (1997) diz:

> A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx. (PIRES, 1997, p. 86).

Assim, o que caracteriza o método é sua essência em mobilizar o pensar a partir da materialidade histórica da vivência dos seres humanos em sociedade. Neste sentido, busca explicar a organização social dos homens e as leis que fundamentam essa organização através da história. A dialética que acompanha o pensamento de Marx vem na perspectiva de superar a dicotomia entre sujeito e objeto. A temática da dialética tem uma longa história, surge ainda na Grécia antiga, na "arte do diálogo" com Sócrates, identificada também em Platão, que a utilizava em seus diálogos, contudo, é a partir de Marx que ela ganha destaque e fica consolidada no Materialismo Histórico-dialético.

Segundo Netto (2011), para Marx o conhecimento parte da aparência e ela sendo importante, mas como ponto de partida de todo o processo. Considerando que se a aparência por si só revelasse a natureza do objeto (sua essência), não seria necessário explicá-la através da ciência. Neste sentido, para ele a aparência revela, mas ao mesmo tempo oculta, diante disto, para conhecer é preciso negar a aparência de forma que não a ignore, mas ultrapasse-a, negando a fatualidade, buscando a essência.

Notamos que a dialética, em Marx, é contrária à dialética apresentada por Hegel; enquanto ele versa sobre a materialidade e a concreticidade, Hegel versa sobre plano do espírito, das ideias. Marx, na busca por uma fundamentação para interpretar a realidade histórica e social que o inquietava, supera a posição de Hegel em relação à dialética, lhe conferindo caráter materialista e histórico, como nos explica Pires (1997),

> O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico-dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.1 A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito,

> principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. (PIRES, 1997, p. 86).

O fato de Marx não se incomodar em abordar o método de forma abrangente ou explicitá-lo, ocasionou em diversas interpretações por vezes distintas das ideias do próprio Marx. Em sua obra "O Capital", notamos que existe uma proximidade de sistematização do método, diferente das outras obras em que se notava alguns elementos, no entanto, sua aplicação nas análises econômicas introdutórias da referida obra, o evidencia. O que contribuiu significativamente para a compreensão e difusão do método. É notório as discussões em relação à aplicação e validade do método de Marx, na atualidade, para compreensão e interpretação da realidade. Contudo, as interpretações da organização social, realidade econômica e política, na época, foram as mais originais e que atendiam as necessidades que se apresentavam. Hoje, diante de uma sociedade "Pós-Moderna" o método resiste às mudanças e se mostra tão atual quanto na época em que foi desenhado. Esse fato se observa nas relações de poder existentes na sociedade e que são evidenciados na quarta seção desse trabalho.

Alguns autores discutem a necessidade de o professor superar o senso comum nas práticas educativas; neste sentido, Saviani (1991), dialogando a respeito dessa superação para uma consciência filosófica, fala sobre a importância do método. Neste sentido escreve:

> Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "detour" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991, p. 11).

Percebemos que falar da escolha teórico metodológica de pesquisa em educação, em que discutimos qual a mais adequada, não se configura em uma tarefa simples, deve-se levar em consideração muitos aspectos que envolvem desde o campo da pesquisa, a natureza, o objeto de pesquisa e os sujeitos desse cenário. Ao encontro, Pelegrini e Filho (2015), escrevem:

> Queremos enfatizar, portanto, que a escolha teórico-metodológica de uma determinada pesquisa não se limita, apenas, à busca dos melhores procedimentos metodológicos de pesquisa, com vistas ao conhecimento mais ou menos verdadeiro sobre o objeto/sujeito/fenômeno investigado. Para nós, a questão é mais ampla e implica uma escolha ético-política que relaciona-se à manutenção ou transformação da realidade e,

> necessariamente, essa discussão deve ganhar espaço no interior da universidade. (PELEGRINI; FILHO, 2015, p. 264).

Assim, a escolha desta corrente teórica para conduzir o estudo intitulado "A Presença de Alunos Indígenas nas Escolas Urbanas de Campo Novo do Parecis" é pensada a partir de observarmos, ao longo das décadas e principalmente neste cenário ao qual estamos passando, que o capital sempre se beneficiou e contribuiu para degradação das identidades e culturas indígenas.

O interesse de uma cultura dominante com um olhar eurocêntrico tem sobressaído sobre as outras culturas, ficando explícito na forma de organização social. Neste sentido, a escola como instituição que reproduz essa organização social pensada e articulada, e nós, como fruto dessa educação, continuamos a reproduzi-la, e por vezes, como pesquisadores, cometemos o erro de analisar apenas as partes, e não a totalidade. Diante disso, ao escolher o MHD como método, buscamos a partir deste analisar todo o contexto no qual se insere o objeto de pesquisa. Ao encontro, Freire (1979) escreve que:

> Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente "focalista" de realidade, não poderia constituir um compromisso. (FREIRE, 1979, p. 21).

Considerando tal afirmação, entende-se que é na ação que devemos revelar a veracidade do pensamento, uma vez que a natureza da verdade teórica se apresenta na estrutura prática. De modo que, a compreensão da totalidade do fenômeno investigado precisa demonstrar e indicar elementos que contribuam para compreender e intervir no real.

Gamboa (1998), com a intenção de analisar a epistemologia da pesquisa em educação, pesquisou e analisou 502 teses e dissertações de estudantes dos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, entre 1971 a 1984. Após realizar as análises, ele observou que os trabalhos realizados poderiam ser classificados em três categorias: em empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas ou crítico-dialéticas (GAMBOA, 1998, p. 89). Neste sentido, ele descreve as características das pesquisas classificadas como dialéticas sendo:

> Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o "conflito das interpretações", o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam

> um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política. (GAMBOA, 1998, p. 117).

Assim, a escolha dessa perspectiva teórica para conduzir a pesquisa citada anteriormente, se justifica na intenção de pesquisar além da aparência e superar a dicotomia entre sujeito e objeto. Também podemos citar como incentivo da escolha do método, as características das coletas de dados nas pesquisas “dialéticas” analisadas por Gamboa (1998), “As pesquisas com abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc., priorizando a análise do discurso” (GAMBOA, 1998, p. 108).

Nessa perspectiva, entendemos que, para realizar um trabalho em um ambiente escolar e com sujeitos de uma cultura tão particular, devemos buscar a melhor maneira de coletar dados sem que esses sujeitos participantes se sintam pressionados ou demasiadamente incomodados com a presença do pesquisador. Diante disto, as coletas a partir de técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros, entrevistas semiestruturadas e anotações no caderno de campo durante os meses que se sucederam a pesquisa, nos pareceu, a priori, suficientes para nosso estudo.

Ainda segundo Gamboa (1998), o número de pesquisas nesta perspectiva teve um crescimento considerável durante o período de investigação de seu estudo, esse crescimento pode ser atribuído aos anseios dos pesquisadores em realizar estudos a partir de um contexto histórico e social. Diante disso, o MHD entende que a totalidade não é apenas a junção das partes, mas uma junção/relação com elas, pautado na mediação. Segundo Kuenzer (1998, p. 65), “no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-os de seu conteúdo”. Para tanto, é preciso analisar e apreender a partir do movimento dos fenômenos, o identificando como uma síntese de determinações naturais, sociais e históricas.

Após nossa longa caminhada pela escolha do método, foi preciso analisar e traçar os caminhos metodológicos pelos quais nossa pesquisa perpassaria até sua conclusão. Para explicitar essa metodologia foi pensado o tópico a seguir.

2.2 A PESQUISA - METODOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM O OBJETO

Nesse processo de adaptação da pesquisa para área da educação, devemos ter cuidado ao refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, não reduzindo esse processo ao ambiente escolar apenas, mas tratá-lo em uma perspectiva mais ampla, dentro de um contexto Sociocultural, estabelecer uma relação entre o que acontece no ambiente escolar e o que se passa fora dele. Neste sentido, alguns critérios são essenciais para realizar a pesquisa; segundo Lüdke e André (1986, p. 14) "o problema se caracteriza no campo de pesquisa, o trabalho deve ser realizado pelo pesquisar quase em sua totalidade no campo de pesquisa pessoalmente, deve haver experiências com outras culturas de outros povos, pode se combinar diversos métodos de coleta de dados".

Assim, quando pensamos no cunho etnográfico do estudo, consideramos o lócus da pesquisa e a aplicabilidade desta na pesquisa educacional. Neste sentido, ao realizarmos a investigação levando em consideração a cultura do Povo Haliti-Paresi, a construção cultural desse povo e a influência da forma de aprendizagem no espaço escolar, utilizar dos aspectos da etnográfia se mostrou como uma metodologia em potencial. Mas, precisamos deixar claro que uma pesquisa de cunho etnográfico difere de uma pesquisa etnográfica em si. Para Green e Bloome (1998), há necessidade de distinguir os termos: *Etnografia*, que envolve um estudo aprofundado de um grupo cultural ou social, enquanto na *Perspectiva Etnográfica* existe a utilização de ferramentas etnográficas associadas a trabalho no campo da pesquisa que permite abordar aspectos particulares relacionado a cultura e práticas usuais. Neste sentido, a autora André (1995) considera; "[...] o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito" (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Na discussão assídua sobre quem pode fazer etnografia, Mattos (2006, p. 6), considera que "[...] qualquer pesquisador culturalmente sensível" pode fazer etnografia. E segundo Dauster, também "[...] não se trata de transformar o profissional da Educação em antropólogo" (DAUSTER, 2004, p. 204). Neste sentido, Peirano (2014, p. 383) escreve que "[...] etnografia não é método, toda etnografia é também teoria". Assim o uso desses elementos em pesquisa na área da Educação é pertinente e necessário, de acordo ao contexto inserido.

Diante deste contexto, os procedimentos foram organizados em quatro momentos: utilizaremos do levantamento bibliográfico, documental, pesquisa de campo e análise dos dados, cada um desenvolvido em um momento da pesquisa em que se apresentou a necessidade.

Ao iniciarmos pelo levantamento bibliográfico consideramos que, no cenário de um trabalho científico, este é indispensável para visualizarmos a natureza do objeto de pesquisa e as discussões já realizadas dentro da temática. O levantamento bibliográfico pode constituir-se em etapas, como por exemplo, em um início de pesquisa, para não correr o risco de se pesquisar um tema já amplamente pesquisado, ou mesmo durante o estudo, para retomar alguns conceitos. Para Fachin (2006, p. 120), "[...] é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar". Podemos afirmar, então, que o levantamento bibliográfico visa o conhecimento e a análise das teorias relacionadas ao assunto, sendo esta parte indispensável em qualquer pesquisa. Pensando nessas características e na importância do estudo, realizamos um balanço de produção científica. Buscamos neste balanço, trabalhos realizados que contemplem a temática, "A Presença de alunos Indígenas em escolas urbanas".

Antes de mergulhamos em qualquer trabalho, a organização é a chave para mantermos o foco, coerência e precisão no processo de construção da pesquisa. Neste sentido, na busca por respostas, delimitamos em quais plataformas de dados pesquisaríamos os cinco descritores selecionados.

Quadro 1 - Descritores utilizados para a pesquisa

1°	*Alunos Indígenas em escolas Urbanas*
2°	*A presença de Indígenas nas Escolas Urbanas*
3°	*Estudantes Indígenas em Escolas Urbanas*
4°	*Indígenas Paresí em Escolas Urbanas*
5°	*A presença dos Indígenas Haliti – Paresí nas escolas urbanas de Campo Novo do Parecis*

Fonte: Quadro elaborado pela autora em julho de 2020.

As plataformas escolhidas foram: as bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior), Biblioteca UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), Biblioteca UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso). A escolha dessas plataformas se deu mediante ao fato de que buscávamos por estudos realizado em nossa região ou mais próximo a ela, como uma estratégia de levantamento de dados.

Após uma busca minuciosa pelas bases de dados selecionadas, encontramos 7 resultados a partir dos descritores expostos no quadro acima. Contudo, observa-se que existe uma reincidência dos temas em bases de dados diferentes, isso ficou claro quando observamos os resultados encontrados nas bases de dados da BDTD e UFMT, onde temos a dissertação da

autora Vanúbia Sampaio dos Santos nas respectivas bases. Também analisamos que a autora, juntamente com seu orientador Darci Secchi, produziram um artigo na mesma temática, que está disponível no banco de teses e dissertações da CAPES. Com isso percebemos que, dos 7 resultados encontrados, três deles pertencem à mesma autora, neste caso selecionamos apenas um dos trabalhos.

A reincidência de estudos científicos do mesmo tema em bases de dados diferentes, também fica clara quantos aos resultados obtidos nas bases UFMT e UNEMAT, em que o Livro "Da aldeia a cidade: estudantes indígenas em escolar urbanas" do autor, Sergio Jose Both se apresenta, respectivamente, nas duas plataformas. Neste caso, de 7 resultados encontrados, dois pertencem ao mesmo autor, escolhemos apenas um trabalho do autor para análise. Junto a este também selecionamos os trabalhos de Débora Aparecida Blanco Gonsales e Maria do Céu Bessa Freire.

Sendo assim, a primeira produção a ser analisada é uma dissertação que pertence à autora Maria do Céu Bessa Freire, ao qual iremos nos referir, a partir de agora, como Freire (2006), cujo título é, *A criança Indígena na escola urbana: um desafio intercultural.* Esta pesquisa de cunho qualitativo, procurou aproximar-se do modo dialético, a coleta de dados contou com entrevistas e grupo focal.

Segundo Freire (2006), o trabalho foi realizado no intuito de verificar o modo como a escola pública urbana de Manaus se relaciona com seus alunos indígenas e a percepção desses alunos quanto à visão que o professor e demais indivíduos os percebem neste ambiente e até que ponto eles relacionam essa percepção em práticas docentes.

> O trabalho de pesquisa cujo tema "A criança Indígena na Escola Urbana: desafio intercultural" tem como objetivo verificar como a escola pública urbana de Manaus trata os seus alunos indígenas e como esses alunos percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional. (FREIRE, 2006, p. 9).

Neste processo de análise, a autora apresenta algumas contradições em relação ao modo em que a escola trata as culturas dos sujeitos que dela participam. O estudo se fundamenta em autores, como: Freire (2000, 2001, 2004), Kaln e Azevedo (2004), Silva e Grupioni (2000), Pereira (2003) e das dissertações de Ramano (1982), Nascimento (2004) e Pereira e Silva (2001). No trabalho de Freire (2006) observamos que conceitos, como: Cultura, Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo são fundamentais para compreendermos as relações que se dão no contexto da escola.

Entre as problemáticas apontadas, observamos que os materiais didáticos ainda transmitem a ideia do indígena genérico, uma visão etnocêntrica, validada pela mídia. Ao final da pesquisa, ficou evidenciado que a escola trabalha de forma muito distante do esperado, as metodologias utilizadas são as mesmas das demais escolas, os instrumentos de avaliação são os mesmos, em todos os aspectos a escola se encontra enraizada ao viés tradicional. Por parte da escola há um apontamento da ausência das famílias no processo de escolarização. Em relação aos caminhos para superar essas dificuldades a autora diz que:

> Este desafio passa pela desestruturação de uma pseudo-neutralidade e a concepção que se tem do conhecimento historicamente construído, produzido e veiculado pela ótica dominante que dá origem a uma ideologia mascaradora, para abrir-se ao que é diverso, trazendo a alunos(as), professores(as), pedagogos(as), gestores(as) possibilidades de entender em relação ao conhecimento; em que contexto e com que intencionalidade ele – o conhecimento – foi construído e as diferentes formas em que pode ser reconstruído. É através desta reconstrução e desta ressignificação que poderemos compreender as conexões entre as culturas, as relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas percepções que se têm quando distintos olhares são privilegiados. (FREIRE, 2006, p. 102).

Ela tambem destaca que a formação dos professores é um ponto muito importante; como ela bem coloca, não tem como agir sobre algo que não se conhece.

A segunda pesquisa analisada é a dissertação que tem como tema: *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia,* de Vanúbia Sampaio dos Santos, a qual vamos tratar por Santos (2014). Nesta pesquisa, buscou-se discutir a situação dos alunos indígenas em duas escolas urbanas da rede Estadual; esses alunos são dos povos Arara e Gavião, residentes no município de Ji-Paraná, no estado de Rondônia. Os autores que contribuíram para a pesquisa de Santos (2014) foram, Candau (2006; 2009; 2013); Fleuri (2009); Neves (2009; 2012); Silva e Grupioni (1987); McLaren (1997); Tadeu da Silva (2002); Oliveira (1998); Cardoso de Oliveira (1976); Poutignat e Streiff-Fenart (1998); Hall (2002); Bauman (2005); Baines (2001) e Bhabha (1998).

De cunho etnográfico, o estudo foi desenvolvido em quatro meses, após a observação participante e coleta de dados, onde, ao final a autora afirma que o ambiente escolar em questão se apresentou como um ambiente hostil. Entretanto, as falas identitárias também permitem analisar o que seria ser um indígena no contexto urbano, as falas explicitam a invisibilidade dos alunos indígenas ao mesmo tempo que estes são vítimas de violência e preconceitos explícitos e outrora velados, tudo isso diante do silêncio de toda comunidade escolar.

Conforme afirma Santos (2014):

> *C*onstatamos que chega a ser cruel o comportamento do estudante não indígena carregado de estereótipo e preconceito, bem como o comportamento dessa professora diante do fato. Evidentemente ficou mais do que explícito no relato, que tal postura de omissão e negação dessa professora diante do fato ocorrido, permitiu, não só legitimar, mas naturalizar essas e outras atitudes eivadas de preconceito e violência. Silenciando e negando que haja na escola as evidentes relações de assimetria. Legitimando alguns grupos em detrimento de outros, como verificado na fala do estudante indígena. (SANTOS, 2014, p. 106).

A autora chama atenção para o descaso com que a escola tem tratado as questões indígenas, negligenciando a educação e por vezes se mantendo inerte na ignorância que os toma em relação aos direitos dos alunos indígenas e ao papel social da escola.

> Tais escolas têm trabalhado de forma superficial, utilizando apenas livros didáticos e repetições que nada trazem de novo, são ações muitas vezes isoladas e esporádicas, que não permitem maiores reflexões. De alguma forma a reprodução das imagens do índio estereotipadas e dualistas do livro didático não demonstra somente uma situação do passado. (SANTOS, 2014, p.123).

Para superar as questões acima citadas, ela cita algumas ações necessárias, como a formação de professores voltadas para temática indígena, viabilizadas por políticas públicas. Para Santos (2014, p. 129), "Faz-se necessário a formação continuada para o preparo dos professores e professoras que estão em sala de aula para lidarem com questões ligadas ao preconceito e a discriminação que ocorrem nesse espaço". Fazer uma revisão do Projeto Político Pedagógico, considerando que no ambiente escolar, o PPP é o direcionador das ações pedagógicas na escola. Neste sentido Santos (2014, p. 130) diz que;

> As escolas evidenciadas nesta pesquisa precisam rever os seus projetos políticos pedagógicos, devendo considerar em sua construção a comunidade escolar, considerando que existem diferenças, que existem crianças, que existem aprendizes que não resumem em apenas números, indicadores ou índices.

Dando continuidade às análises das pesquisas selecionadas, discorreremos agora sobre o trabalho que mais se aproximou dos objetivos deste Balanço de Produção; por tratar-se também de indígenas Paresi em escolas urbanas, inclusive o município citado faz divisa com o município em que se situa nosso objeto de pesquisa, Campo Novo do Parecis; o tema pesquisado foi: *Impasses em uma escola urbana no processo de inclusão de alunos indígenas Paresi de Tangará da Serra – MT,* da autora, Débora Aparecida Blanco Gonsales no ano de 2013. O seu referencial bibliográfico é baseado em autores, como Veiga-Neto (2007); Canclini (2008); Urquiza e Vieira (2012); Paes (2002), dentre outros.

A autora deixa claro que o objetivo de sua monografia é promover uma discussão em relação às dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, no trabalho pedagógico desenvolvido com alunos indígenas Paresi de Tangará da Serra – MT na perspectiva da inclusão. O município de Tangará possui 50% do seu território em áreas indígenas. Para coleta de dados foi realizado pesquisa de campo e levantamento bibliográfico.

A pesquisadora aponta que existe uma cultura dominante em detrimento de outras, ela aponta que tentar unificar as culturas é algo impensável, uma vez que se trata de um assunto complexo e que está em constantes mudanças, uma vez que os sujeitos mudam e a cultura está em constante ressignificação.

O objeto de pesquisa de Gonsales (2013), foi a escola Estadual Ramon Sanches Marques, onde ela coletou dados através de entrevistas com perguntas estruturadas direcionadas a duas professoras que trabalham com alunos indígenas Paresi e à coordenadora da escola. Após análise, a autora observou que há falta de diálogo e busca por parcerias com outras instituições e que nos currículos dos cursos de letras ofertados até o ano da pesquisa, 2013, a UNEMAT "não oferta disciplinas que tratam do ensino a alunos indígenas ou que mencionem a língua indígena" (GONSALES, 2013, p. 35). Por fim ela volta a destacar a falta de comunicação e formação continuada do professor como os principais pontos negativos para superar o que ela coloca como implicações no processo de inclusão dos alunos indígenas em escolas urbanas.

Para finalizar, após analisarmos duas dissertações e uma monografia, iremos tratar agora do trabalho realizado por Sergio Jose Both n: *Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT*. e nesta jornada por informações percebemos que, a dissertação posteriormente tornou-se livro. O pesquisador, teve como Orientador: Prof. Dr. Darci Secchi. Que, curiosamente, também é orientador de Vanubia Sampaio dos Santos, autora da segunda dissertação analisada neste trabalho.

O autor contou com a pesquisa participante, em que dialoga com os participantes, lideranças indígenas locais, com estudantes indígenas e não-indígenas, com professores e com funcionários da administração de uma escola. Teve como foco a tentativa de identificar e analisar as dificuldades e tensões que a comunidade educativa escolar enfrenta no convívio com a diversidade étnica caracterizada pela presença de estudantes Paresi nas escolas urbanas. O intuito do trabalho foi analisar as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar diante da diversidade étnica. Segundo Both (2006), o que leva os alunos à procura de ensino nas escolas urbanas, além da falta de oferta nas aldeias, é compreender melhor o mundo dos "brancos" e

“capacitação para uma profissão ou ao atendimento dos serviços disponíveis nas aldeias” (BOTH, 2006, p. 9).

Para o pesquisador, o multiculturalismo é a chave para superar essas dificuldades, uma vez que uma política multiculturalista de educação na escola garante maior visibilidade aos membros de culturas diferentes. A escolarização completa no ensino fundamental também parece uma saída para essa busca constante de escolarização nas cidades. Uma vez que o ensino fundamental compreende uma fase decisiva para afirmação da identidade da criança.

Após analisar as obras selecionadas, podemos perceber que os autores apontam a dificuldade em reconhecer e trabalhar com questões multiculturalistas. Muitas vezes esse despreparo está relacionado com a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos; somado a isso temos a falta de políticas públicas mais efetivas e eficazes. Fazer esse balanço de produção foi de extrema importância para compreender como está o estudo do objeto de pesquisa. Revelando assim que a pesquisa se torna de extrema importância para melhor compreender esse cenário atual dos alunos indígenas nas escolas urbanas. E evidenciando que pouquíssimas pesquisas científicas têm priorizado o estudo da situação da escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas, neste sentido podemos observar que, mesmo com alguns anos de diferença de uma pesquisa para outra, as narrativas dos autores se assemelham em relação às lacunas apresentadas ao longo do tempo em relação à inclusão desses alunos, o que nos leva a pensar que a falta de pesquisas nesta temática contribui para a perpetuação desses problemas. Esse procedimento bibliográfico não se resumiu apenas a este levantamento, foi constante em todos os momentos desse trabalho.

Nosso segundo momento foi o levantamento documental, iniciado antes e que continuamos durante a pesquisa a campo. É realizado pela análise dos documentos sobre o tema, documentos estes sem considerações científicas, mas que serão fonte para coleta de dados; alguns desses documentos podem ser: cartas, atas, registros. Para Fachin (2006, p. 146), “inclui também a informação oral ou visualizada independentemente do suporte, podendo ser sob forma de texto, imagens, sons, gravações, pinturas”. Podemos também dizer que temos os documentos de primeira mão (contratos, reportagens de jornais, documentos oficiais) e documentos de segunda que, de alguma forma, já foram analisados, como: relatórios, tabelas estatísticas etc. Esse tipo de levantamento é importante quando se quer fazer um estudo com base ou relação histórica sobre determinado tema.

Neste sentido, encontramos a necessidade de realizá-lo. Foram pesquisados documentos escolares em que constavam registros da vida escolar dos alunos indígenas. Como

matrículas, progressão e demais informações que datavam do período entre 2017 e 2021. Também foram analisados o PPP (Projeto Político Pedagógico), relatórios, atas de reuniões etc.; em suma, analisamos todos os documentos que nos foram disponibilizados e que direcionam o fazer pedagógico no ambiente escolar.

Como salientado anteriormente, o levantamento documental iniciou-se mesmo antes da pesquisa a campo e manteve-se durante todo o desenvolvimento da pesquisa no ambiente estudado. Sendo que a Pesquisa de campo se configura como uma das atividades mais importantes em nosso estudo. A pesquisa de campo pode se configurar de diversas maneiras, ela se caracteriza na busca de dados; neste sentido, após realizarmos a pesquisa bibliográfica e documental, também realizamos a coleta de dados no campo. Ao encontro, Fonseca (2002, p. 32) escreve: "A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)".

Deste modo, a pesquisa de campo nos permitiu uma aproximação interativa com os sujeitos, bem como compreender e analisar os espaços vivenciados por esses, e onde a pesquisa se desenvolve. Para tanto, realizamos pesquisa de campo com observação na perspectiva sistemática, na escola municipal Jardim das Palmeiras, localizada no Município de Campo Novo do Parecis - MT, que recebe alunos indígenas; também pesquisamos juntamente a toda a equipe pedagógica e com a secretaria municipal de Educação. Os dados foram construídos através de entrevistas semiestruturadas e relatórios produzidos no caderno de campo; concomitante e após as observações no campo de pesquisa, neste caso contamos também com a Observação Participante. Buscamos conversar com os pais desses alunos, sempre que houve a possibilidade no ambiente escolar pesquisado. Após a pesquisa os dados foram sistematizados e analisados para chegarmos a possíveis respostas para as questões levantadas e que nos causam inquietude.

A entrevista semiestruturada foi organizada por meio de um roteiro de perguntas, pensadas e alinhadas para responder aos objetivos que a pesquisa almejava. Para o autor Triviños (1987, p. 152), o uso de entrevistas semiestruturadas "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]", ao mesmo tempo que permanece o pesquisador consciente e atuante no processo de coleta de dados, e intervindo, quando necessário, para retomada dos objetivos; como descreve Gil (1999,

p. 120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Considerando as afirmações acima, na elaboração do roteiro das perguntas, nos preocupamos em deixar aberto a possibilidade de adequação durante a entrevista, caso fosse necessário. Como sabemos, o roteiro é para organizar a entrevista, contudo não poderíamos nos fechar para possibilidades que se apresentaram durante as entrevistas. Tanto para benefício da pesquisa e mais ainda para o entrevistado.

Como citado anteriormente, utilizamos também da observação participante, que se caracteriza na interação/participação na vida do grupo estudado, desempenhando, porém, um papel bem definido nessa organização social observada. Sobre a observação participante, Iturra (1986, p. 149) escreve:

> A observação participante é envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro de parâmetros das próprias normas do grupo [...] é o exercício que tenta ultrapassar o etnocentrismo cultural espontâneo com que cada ser humano o seu estar na vida.

Como forma de participação, consideramos as entrevistas realizadas, o contato direto com os incluídos na pesquisa e as anotações de campo. Precisamos salientar que, como pesquisadores, a tarefa mais difícil nesse momento é distanciar-se das suas concepções pessoais e pré-conceitos, e desta maneira conseguir realizar uma observação fidedigna.

Assim, de posse dos dados, os analisamos, mas o que significa analisar os dados? Quando consideramos a pesquisa qualitativa pensamos na definição de Lüdke e André (1986, p. 45), em que definem essa ação como, “trabalhar” todo o material construído, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Ainda segundo elas, devemos considerar que “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Nesta etapa devemos nos manter abertos para outras possíveis respostas que não aquelas pensadas anteriormente às análises, ou, até mesmo, novas interpretações apontadas por nossos orientadores, informações coletadas pelos sujeitos implicados. O que nos levou a adotarmos uma postura dialética crítica. E, para contemplar essa análise, a primeira coisa é considerar os sujeitos envolvidos com toda sua historicidade e o Lócus da pesquisa. Assim no tópico a seguir, evidenciamos esses sujeitos e o espaço tempo que é a escola em questão, carinhosamente chamada de “JP”.

2.3 OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, em que tomamos a presença de alunos indígenas no contexto das escolas urbanas como principal objeto de estudo, cujos objetivos são observar, identificar e analisar os desafios e ações frente a essa temática no ambiente escolar. É necessario contextualizar o etnoterritorio do qual esses alunos indígenas são oriundos. Uma vez que a etnia de um povo vai para além das fronteiras criadas pelo homem não indígena. Assim, o município em que a escola observada está situada é o município de Campo Novo do Parecis - MT, rico em uma diversidade de paisagens, sendo hoje um dos locais em que se situam aldeias indígenas abertas à visitação pública no estado, através de projetos de turismo, idealizados pelas cooperativas das aldeias na busca de aquisição de meios de sobrevivência, uma vez que essa renda é utilizada para suprir as necessidades da comunidade indigena.

Devido a questões relativas a não oferta do Ensino Fundamental II nas aldeias, o municipio optou por direcionar os alunos indígenas para a escola Jardim das Palmeiras. No ano de 1999, foi criada a Escola Municipal de Primeiro Grau Jardim das Palmeiras, através da Lei Municipal nº 666/99, de 10 de Maio de 1999, sendo autorizada a funcionar pela Resolução nº 057/00, quando passou a atender aproximadamente 200 alunos divididos em 04 (quatro) salas de aula de Pré (Fase I Ciclo I) à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 26 de setembro de 2002 através da Resolução nº 906/2002, a escola passa a denominar-se ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JARDIM DAS PALMEIRAS.

Quanto à sua estrutura física, hoje é disposta de 4 (quatro) blocos, sendo que: no pavilhão do lado direito temos 02 (dois) banheiros adaptados (um masculino e outro feminino), 02 (dois) banheiros masculinos contendo 06 vasos e 1 mictório, 09 (nove) salas de aula, 01 (um) depósito para materiais pedagógicos, 01 (uma) sala de apoio e 01 (uma) sala de recurso; no pavilhão do fundo temos 03 (três) salas de aula 01 (uma) sala adaptada para auditório e 01 (um) banheiro feminino com 07 (sete) sanitários, 02 (dois) chuveiros e 08 (oito) cubas; no pavilhão esquerdo temos 01 (uma) sala de reforço, 10 (dez) salas de aula; o pavilhão da frente é composto pela parte administrativa da escola com 01 (uma) secretaria, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) laboratório de informática anexo a biblioteca, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de coordenação, 01 (uma) sala de assessoria pedagógica e 01 (uma) sala dos professores.

Ao centro e fundo destes pavilhões está a cozinha da escola que conta com um espaço coberto de múltiplo uso que usamos preferencialmente como refeitório. A escola também conta com 01 (uma) quadra esportiva coberta e depósito de material de Educação Física e da Banda

Marcial (Instrumental). As salas de aula são equipadas com mesas e cadeiras para alunos, mesa e cadeira para professor, lousa, apagador, giz, dois ventiladores de teto, dois aparelhos de ar condicionado, armário de aço fechado (nas salas do 1º ano a 4ª ano).

O pátio da escola é cercado por tela, sua frente é voltada para a Rua Arara Azul, contendo dois grandes portões, absorvendo o fluxo de entrada e saída de pessoas. A escola conta com fornecimento de energia elétrica, água e coleta de lixo. O serviço de limpeza é terceirizado, contando com 10 (dez) agentes de limpeza, divididas nos 02 (dois) turnos de funcionamento da escola; a merenda escolar fica a cargo de 05 (cinco) merendeiras.

No setor administrativo o organograma é composto de um(a) diretor(a), dois coordenadores pedagógicos, dois assessores pedagógicos, um secretário (todos com formação acadêmica), e um bibliotecário em função readaptada. Apoiando externamente existe a APP – Associação de Pais e Professores. O corpo docente é formado por professores habilitados em Magistério e Licenciaturas Plenas, sendo a maioria com especialização em diversas áreas.

O educandário é organizado pela Educação Básica, que compreende do Fundamental I e II, por anos contida na regulamentação de ensino em 9 anos, de acordo com a Res. Normativa nº 002/09 (CEE/MT) da educação básica. A Matriz Curricular é distribuída em áreas de conhecimento, tendo como componentes curriculares as disciplinas envolvidas em cada área, com oferta presencial.

Figura 1 - Entrada da E.M. Jardim das Palmeiras



Fonte: Arquivo pessoal (autora).

A escola atende uma média de 800 alunos, destes, 17 são alunos indígenas que residem nas aldeias e usam transporte (ônibus) para estudar na escola urbana. Assim, os sujeitos da

pesquisa são alunos indígenas da etnia Haliti-Paresi do município de Campo Novo do Parecis - MT, oriundos das aldeias Bacaval (4) alunos, Seringal (6) alunos, Quatro Cachoeiras (5) alunos e Chapada Azul (2) alunos. Sendo que oito estão cursando o 7° ano do Ensino Fundamental, oito no sexto ano, uma aluna indígena do 5°. Alguns desses alunos são filhos de professores indígenas do município. Também participaram sete (7) alunos não indígenas, sendo que os alunos selecionados estão cursando o 7° ano do Ensino Fundamental.

Contamos com a participação de alguns professores que lecionam na escola. A prioridade foi alcançar o maior número de áreas possíveis. Diante disto os professores que contribuíram com a pesquisa foram: Três professores(as) de Língua Portuguesa, um destes é responsável em traduzir as apostilas para a língua dos indígenas, também contamos com a participação de professores e professoras de: História, Geografia, Matemática, a equipe gestora composta por uma diretora, duas coordenadoras, e duas orientadoras, que nos ajudaram participando também da pesquisa e, por fim, também entrevistamos duas Coordenadoras de educação do município, que representam legalmente na Secretaria Municipal de Educação pelos seguimento do Ensino infantil e fundamental.

Buscamos estabelecer um diálogo também com a Escola estadual Madre Tarcila, que fica localizada na região central da cidade do município e recebe alunos indígenas. Nessa aproximação, tivemos a oportunidade de conversar com uma das coordenadoras da escola, posteriormente também tivemos a oportunidade de aplicar um questionário com três alunos indígenas que estão cursando o Ensino Médio.

Assim, buscamos identificar cada um daqueles que foram citados, ou que descrevemos algumas de suas falas por codinomes definidos da seguinte maneira: Para os professores, abreviação da palavra professor ou professora por P + abreviação do primeiro nome+ ordem da entrevista, então resultaram nas seguintes abreviações: P.A1; P.A2; P.J1; P.L1; P.S1. Os codinomes dos alunos indígenas: Abreviação do primeiro nome do aluno(a) e abreviação do sobrenome, nos casos de abreviação idêntica, foi acrescido a ordem das entrevistas: E.Z1; E.Z2; V.C.K; E.P; S.A; S.W; K.S; A.A. Para os alunos indígenas da escola estadual, as identificações foram acrescidas das abreviações do nome da escola (Madre Tarcila = MT), resultando nos seguintes códigos: MT.L.A.B; MT.M.M.R. Em relação aos alunos não indígenas, foi formado pela abreviação da palavra aluno por A+ abreviação de nome e sobrenome; A.T.K; A.F.A. A identificação das coordenadoras do município foi definida pela abreviação do primeiro nome: C1 e M1. Da mesma forma, abreviamos o nome da liderança entrevistada: N.Z.

Também procuramos a Secretaria Estadual de Educação do Município, contudo, o

responsável estava de férias, a pessoa indicada para representar legalmente na ausência do mesmo, disse não ter propriedade para falar do assunto nem responder por assuntos relacionados aos alunos indígenas; também não havia qualquer documento disponível para possíveis pesquisas documentais.

Somado a isso, durante a trajetória da presente pesquisa, nos vimos em um momento conturbado, ocasionado pela Pandemia da Covid-19, acometida pela transmissão de um vírus com grande letalidade. Dentro deste cenário de horror e negacionismo, a escola teve que se reinventar, o atendimento presencial foi interrompido. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que orientou a reorganização do calendário escolar em toda a educação básica e IES, abrindo a possibilidade do uso de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária. Cada unidade escolar se organizou para fazer as primeiras tentativas de retomar o ensino através de plataformas digitais, como *google* sala de aula, *Meet* e outros, mas esta pandemia desnuda as desigualdades sociais em que notamos uma parcela considerável de pais e responsáveis não alfabetizados; tanto no sentido da escrita quanto da alfabetização digital, notamos a mesma dificuldade em alunos do nível superior, além de muitos destes não terem qualquer tipo de acesso à internet.

Várias foram as estratégias para estabelecer o diálogo entre escola, família e alunos; a escola se reinventou passando a utilizar das ferramentas digitais com uma frequência nunca antes utilizada. É neste cenário atípico que construímos este trabalho, em diversos momentos ensinávamos, mas também aprendíamos com os sujeitos. E por esses motivos salientados é que (re)pensamos nossa metodologia por diversas vezes durante a pesquisa e consideramos a necessidade de incluir medidas mitigadoras de possíveis riscos de contaminação, bem como práticas outras de pesquisas a campo, como: entrevistas via remota por *WhatsApp*, *google Meet*, distanciamento de até 2 metros durante entrevistas presenciais, adotamos medidas de proteção sanitárias, como uso de álcool gel, máscaras, usamos objetos individuais, como: copos, canetas e outros. Enfim, pensar os caminhos metodológicos nesses momentos de fato não foi uma tarefa fácil, não somente para nós enquanto pesquisadores, mas para toda a comunidade escolar e acadêmica. Contudo, podemos dizer que ao final, foram os caminhos pensados que nos levaram aos resultados deste trabalho.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA COLONIZAÇÃO DE MATO GROSSO E O POVO HALITI-PARESI

“Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”.
Paulo Freire

Nesta seção buscamos fazer uma retomada histórica da colonização de Mato Grosso, a começar pelo processo migratório da região Centro Oeste, abordando as políticas de colonização dos chamados “espaços vazios”, tendo em vista que é um dos fatos determinantes para as transformações que ocorreram com os povos originários, dentre eles, os Paresi. Também abordamos a construção histórica da cidade de Campo Novo do Parecis e a população indígena que ali reside, sua localização, organização social e sua cultura, essa é uma maneira de contextualizar a historicidade dos sujeitos da nossa pesquisa.

3.1 PROCESSO MIGRATÓRIO DA REGIÃO CENTRO OESTE: O CASO DO MUNICÍPIO DE CAMPO NOVO DO PARECIS - MT

A invasão ao território brasileiro e posteriormente sua ocupação e exploração do solo, por muito tempo nos foi vendida como um ato de conquista heróica. Os fatos históricos demonstram que o país é o resultado de diversos projetos distintos. O período que antecede a chegada dos invasores, por algum tempo foi denominado de Pré-história do Brasil, hoje, historiadores o chamam de Período Pré-Cabralino, diante do fato de que nunca se tratou de um território desocupado ou “espaço vazio”, mas sim, resultado de invasão. Ademais a história não começou a partir da chegada de Cabral.

Começavam então, cinco séculos de perseguição, exploração e dizimação dos diferentes povos indígenas, que outrora eram e sempre foram os únicos e verdadeiros donos de todo território brasileiro. Em um contexto mais recente, as práticas de ocupação e invasão continuaram a existir, principalmente com o apoio dos governantes a partir de políticas de ocupação do território.

Assim cada vez mais acontecem as migração e imigração, o que ocasiona o surgimento de diversas cidades.

Desta forma, analisando a trajetória histórica do estado brasileiro em nacionalizar suas áreas fronteiriças no final do século XIX a meados do século XX, é que começamos a traçar os registros da chamada marcha para o oeste, que se deu durante a Era Vargas (1930-1945). O projeto buscava concretizar um Estado intervencionista no período que compreende os anos de 1937-1945, no então Estado Novo. Somado a um nacionalismo intensificador e centralização do poder na figura do presidente, sendo essa a característica que marca o então governo de Getúlio Vargas. Neste sentido, Gomes considera que;

> O Estado Novo, como outros regimes autoritários seus contemporâneos, estabelecia como meta estratégia para a segurança nacional um efetivo controle sobre povo e território, cuidando-se das fronteiras do país, ameaçadas, quer por inimigos externos, quer por inimigos internos. (GOMES, 2013, p. 46).

Assim, com a chamada Marcha para o Oeste, o objetivo, segundo Vargas, era proteger o território a partir da colonização das "terras vazias" ou melhor *reapropriação* territorial dessas áreas de interior, especialmente de fronteiras. Usar o termo reapropriação é no sentido de explicitar que essas terras já eram habitadas por indígenas, posseiros e ribeirinhos. Diferentemente do que afirmava o governo, de que se tratava de uma área de interior desocupada. A respeito disso, Paes (2011, p. 184) afirma:

> A "Marcha para o Oeste" teve, por escopo, a fundação de cerca de quarenta e três (43) vilas e cidades, a construção de dezenove (19) campos de pouso, o contato com mais de 5 mil índios e distâncias percorridas num aproximado de 1,5 mil quilômetros (picadas abertas e rios) [...]. Na iniciativa proposta para a região, os colonos preferidos eram os sulistas, por serem de origem europeia e terem sede de progresso. Esses colonos recebiam provisoriamente as terras e, depois de três anos, o título definitivo da propriedade.

Como podemos analisar, essas terras já eram habitadas pelos povos indígenas, o que demostra que o objetivo da Marcha para o Oeste foi criar condições de que esse território indígena, bem como de outros grupos sociais, se tornasse empreendimento agropecuário. Em geral, os migrantes eram oriundos de famílias empobrecidas, seduzidas pelas promessas de terras férteis, vindos de regiões pouco produtivas na época, ou por aqueles que tinham desejo de possuir grandes propriedades de terra por um valor acessível. É importante destacar que essa política de imigração interna, também era usada como escape para resolver problemas nacionais. A respeito, Oliveira (2015) escreve que;

> Com esse órgão, a orientação das migrações internas passou a seguir a linha subsequente: deslocamento de população do nordeste, assolado pela seca, para as zonas produtivas de São Paulo (nos locais onde houvesse escassez de mão de obra) e para a Amazônia; loteamento dos chamados "imensos vazios do oeste" por levas de

> imigrantes com o intuito de explorar economicamente a região, ou seja, o objetivo do governo Vargas era povoar de forma organizada os "vazios demográficos" com o excedente de pobres nacionais, principalmente do Nordeste, sendo exemplo disso o projeto nacionalista Marcha para o Oeste. Essa nova dinâmica de migração mostra a colonização sendo usada como resolução dos problemas nacionais. (OLIVEIRA, 2015, p. 251).

Podemos dizer que a Marcha para o Oeste buscou agregar políticas de desenvolvimento para o interior. Destacamos, neste sentido, as aberturas de estradas, construções hospitalares etc. Vargas é afastado do poder presidencial (1945) pelos militares que decidiram pelo fim do Novo Estado. Contudo, Vargas ganha força popular e é eleito para o senado, representando como senador o estado do Rio Grande do Sul (1946).

Assim, continuou no cenário político, e foi indicado para concorrer às eleições presidenciais em 1950, por dois partidos, (PSP) Partido Social Progressista e (PTB) Partido Trabalhista Brasileiro que o escolhera para candidato. E pela primeira vez eleito de forma democrática, com amplo apoio da população pelo voto direto, Vargas passa a governar o país. Em seu novo governo (1951-1954), Vargas buscava estimular o desenvolvimento industrial, e organização de projetos para viabilizar a industrialização e desenvolvimento do capitalismo, onde, uma das práticas comuns era oferecer vantagens às empresas importadoras de bens de capital. A respeito, Souza (2012, p. 134) diz: "o Governo sempre procurou selecionar as importações mantendo ao mesmo tempo certas vantagens às empresas que importassem bens de capital, equipamentos e insumos à produção, em uma clara proteção à indústria local".

Como no governo anterior, Vargas continuou com a política imigratória, principalmente diante do fato de que após a segunda guerra o fluxo migratório voltou a crescer.

Algum tempo depois da queda de Vargas, foi criada a Política nacional de colonização, na década de 70, durante a ditadura militar. O contexto alegado por Vargas de proteger as fronteiras ainda se faz presente. Contudo, essa política promoveu a migração de diferentes grupos, especialmente do Sul do país, para a região Norte e Nordeste, conforme desejo do governo, uma vez que existia uma cultura na época de considerar pessoas do Sul como mais desenvolvidas, "inteligentes", devido ao fato de que esta região havia desenvolvido melhores técnicas e mecanismos de produção agrícola. Assim era interessante ao governo que estes grupos migrassem para essas regiões, desta forma cumprindo com a proposta inicial do programa de promover a integração do território e à economia nacional, conhecida por: Programa de Integração Nacional (PIN), criada pelo Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, no governo do general Emílio Garrastazu Médici. Com isso, a princípio, o PIN buscava

acionar junto à secretaria de transporte a construção de duas importantes rodovias, Transamazônica e Cuiabá-Santarém.

O caráter colonizador do programa aparece no próprio Decreto-Lei nº 1.106, em que há a determinação de uma faixa de terra de dez quilômetros nas margens das referidas rodovias, para a colonização e a reforma agrária.

> O Programa de Integração Nacional foi criado no dia 16 de junho de 1970, durante o governo do presidente Garrastazu Médici, para resolver os problemas de segurança interna e as dificuldades de acesso a terra pelos trabalhadores, seja pelo agravo da seca ou pelos conflitos de terra no sul. "O PIN tinha como metas principais promover a "integração nacional", devassando os "espaços vazios" da Amazônia e exterminando as tensões sociais, nomeadamente no nordeste brasileiro. Em que pesem suas ambiciosas metas, o PIN restringiu-se a reduzidos projetos de colonização e à implantação de infra-estruturas. Em seu bojo, foram construídas as rodovias: Transamazônica, cujo objetivo era tentar impulsionar o fluxo populacional do Nordeste brasileiro para o Norte, e a Cuiabá-Santarém, que fez a conexão do Centro-Sul ao Norte do país". (ANDRADE; IADANZA; MATSUNAGA, 2021, p. 43).

Neste contexto histórico dá-se a abertura da BR-163, marcada desde seu início pelo derramamento de sangue e violação de diversos direitos à vida; enquanto iam retalhando a floresta impiedosamente, também geravam diversos conflitos entre aqueles com interesses divergentes. Entre os diversos fatores que compõem um quadro de horror, está sobretudo o massacre das populações indígenas, que quase foram dizimadas enquanto lutavam e resistiam à ocupação de seus territórios, a princípio pelos Militares, posteriormente por aqueles que desejavam apossar-se das terras. A questão territorial ao longo da BR-163 tem sido discutida ao longo do tempo e na atualidade. A ideologia de uso hegemônico dos espaços vazios custou muito caro aos povos indígenas. Embora hoje a rodovia "[...] não corta nenhum território indígena, entretanto, encontram-se na área de influência, determinada pelo Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável para a Área de Influência da Rodovia BR-163 Cuiabá-Santarém, um total de 33 terras indígenas" (TRALDI, 2010, p. 3).

Nota-se que todo o processo de colonização da Amazônia provocou um re/direcionamento em relação à questão migratória em território Brasileiro. Antes esse movimento tinha como destino o Sul e Sudeste do país, então, neste novo cenário, se volta com muita intensidade para o Centro Oeste e Norte. Com os "incentivos" do governo, Mato Grosso, com seu longo território e a fertilidade do solo, torna-se muito atrativo aos que desejavam ter posses de terras. Na Tabela abaixo podemos observar a População Residente, por Situação do Domicílio, na região Centro Oeste entre 1960/1996.

Tabela 1 - População Residente, por Situação do Domicílio Urbano região Centro Oeste 1960/1996

Urbana	População Residente				
Ano	1960	1970	1980	1991	1996
População	1007228	2437379	5114597	7663122	8865836

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1960 a 1991 e Contagem da População de 1996. Dados sistematizados pela autora.

Como podemos observar, a população em situação de domic*í*lio urbano na década de sessenta era quase metade da população em domicílio rural para a mesma época, conforme dados da tabela abaixo, contudo, vemos um aumento muito grande da população na região e a situação domiciliar urbana tem um crescimento estrondoso nas décadas seguintes.

Tabela 2 - População Residente, por Situação do Domicílio Rural região Centro Oeste 1960/1996

Rural	População Residente				
Ano	1960	1970	1980	1991	1996
População	1935764	2635880	2430198	1764479	1635644

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1960 a 1991 e Contagem da População de 1996. Dados sistematizados pela autora.

Podemos dizer que esse crescimento populacional urbano é resultado das políticas de colonização, onde grandes propriedades são concentradas nas mãos de poucos proprietários, cujas produções visavam e ainda priorizam o mercado externo. Ao mesmo, com a modernização no processo de produção agrícola, um dos motivos da preferência de imigrantes sulistas, grande parte dos pequenos agricultores não conseguiram manter-se. Também com a romantização de melhores condições de vida na cidade nós assistimos ao que se denomina êxodo Rural.

Tabela 3 - População Mato grossense nos censos demográficos - 1960/2010

Ano	1960(1)	1970(1)	1980(1)	1991(2)	2000(2)	2010(2)
Total	330 610	612 887	1 169 812	2 022 524	2 502 260	3 035 122
Urbana	121 916	239 524	673 069	1 481 073	1 985 590	2 482 801
Rural	208 694	373 363	496 743	541 451	516 670	552 321

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. (1) População recenseada, (2) População residente. Sistematização dos dados e construção da tabela feito pela autora em 07/2021.

Analisando os dados, ilustrados na tabela 3, é possível observar índices elevados no crescimento da população do estado de Mato Grosso, os imigrantes não paravam de chegar, vindos de outros países e várias regiões do país, especialmente do Centro Sul, a esse respeito Oliveira escreve que;

> Os dados sobre a migração interna mostram que 57% dos migrantes que foram para o Mato Grosso na década de 1970 vinham do Centro Sul, especialmente do Paraná. No total mais de 456.000 pessoas migraram para Mato Grosso, fazendo a população crescer 86% entre 1970 e 1980. (OLIVEIRA, 2016, p. 170).

Outro fator que influenciou o processo de colonização foi a decisão do governo em estimular a colonização através de empresas privadas, com o incentivo da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), neste sentido "Para "suplementar" a ação do INCRA, a partir de 1974 o governo federal estimulou a organização de empresas e cooperativas de colonização privadas" (BARROZO, 2014, p. 152).

A Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso (CODEMAT) e o Instituto Nacional de Reforma Agrária de Mato Grosso (INCRA/MT), eram responsáveis pela organização do processo de colonização, contudo, sozinhos não conseguiram barrar algumas ocupações realizadas por posseiros, fato que preocupava o governo, uma vez que este não queria a ocupação aleatória, assim as colonizadoras tiveram o papel de reprimi-los.

Os confrontos entre os diversos atores deste processo ficam evidenciados em diversos registros ao longo da história. A respeito, Pereira (2004) escreve: Do "grupo dos trabalhadores rurais", foram entrevistados oito posseiros envolvidos diretamente no caso, sobretudo no período de "pico" do conflito, que foi entre 1986 e 1987" (p. 40).

Neste sentido, o autor ainda escreve que;

> Violentos despejos, massacres, assassinatos, prisões, espancamentos e torturas foram crescentemente praticados. As medidas do governo desapropriando alguns imóveis, diante das reivindicações e da pressão dos trabalhadores rurais, revelaram-se inócuas e não propiciaram condições exequíveis na resolução dos conflitos e da violência pela posse da terra. (PEREIRA, 2004, p. 19).

Abaixo podemos analisar a imagem de uma tabela publicada na obra *Conflitos de Terra no Brasil em 1986* pela CEDOC Dom Tomás Balduino – CPT[8], em que demonstra o

[8] A obra citada e demais publicações da CPT podem ser encontradas em: www.cptnacional.org.br. A "Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam" (CPT, 2010).

número de assassinatos cometidos durante alguns conflitos, e também ameaças e desaparecimento no período.

Figura 2 - Conflitos de terra, de 1986

TABELA 1 – CONFLITOS DE TERRA/1986

Estado	Número	Famílias	Pessoas	Ha	ASSASSINADOS			Ameaçados de morte	Presos	Feridos e torturados	Violên da PM	Violência Pist. e jag.	AUTORES				
					Agentes Past/Sind.	Trab.	Índio						Civis	Est. Mun. União	Multi-Nacionais	FUNAI	INCRA
AC	7	221	1105	101.300		1		1		2	3	2	7		1		
AL	10	4.029	20.145	26.939			1						2				
AM	6	920	7.600	–			4	3					5	3	1	1	1
BA	48	3.129	15.629	125.305		12	2	7	2	26	7	13	50	1	1	2	
CE	96	5.079	25.406	1.272.933		5		22	4	8		1	53	4			
DF	3	430	2.151	–							1			2			
ES	5	822	4.160	–				2			1		1	2			
GO	52	1.334	6.724	202.598	2	8		67	3	6	10	12	46	12			4
MG	36	1.562	7.674	53.760		11		20	7	11	13	9	40	5		1	
MS	16	6.994	34.971	417.298		3	7	3	5	3	4		7	5		2	
MT	29	2.840	14.202	1.481.511		21		13	27	5	9	6	20	8	1	2	1
PA	80	6.404	31.884	829.871		12		9	117	26	11	9	75	7		1	1
MA	52	47.183	235.941	1.396.006	1	6		14	36	11	6	14	54	7			
PB	14	523	2.915	39.905		1		2	1		2	2	10				
PE	13	7.543	38.314	7.966				2		3	4		6	3			
PI	6	546	2.730	13.537				2	1		1		5	1			
PR	36	7.086	34.930	25.246				1		14	9	2	17	14		2	8
RJ	25	2.350	10.300	25.056				17	1	6	10	2	22	5	2		
RN	3	8.116	40.580	67.036		1		1		14							
RO	20	2.924	15.861	385.711		3			21		5	3	15	7		3	4
RR	4	1.738	8.690	6.000.000					5		1		2	5			
RS	8	2.153	10.765	12.045					5		3		9	4			1
SE	8	322	1.492	16.597						2			5	1		1	
SC	11	741	3.664	10.336		2			1	4	1		10	5		1	3
SP	46	3.492	16.615	104.991		2		6	2	1	5	7	36	13	1		1
Total	634	118.481	594.448	12.615.847	3	89	14	166	238	142	106	82	497	114	7	16*	24*

FONTE: Arquivo da CPT

*Os números que indicam o envolvimento da FUNAI e do INCRA são já contabilizados nos Autores "Estado Município União".

Fonte: CEDOC Dom Tomás Balduino – CPT.

Em Mato Grosso, somente nesse ano de 1986 foram assassinados 21 trabalhadores nos conflitos pela terra, bem como muitos outros sofreram com diversas outras atrocidades; ameaças de morte, prisão, tortura, violência...etc. tais crimes eram praticados por diversas instituições responsáveis pelo processo de colonização e por civis a serviço destas.

Para legitimar e promover a geopolítica militar, duas ações foram fundamentais, uma delas, a Lei de n° 1.164/71, baixada pelo General Médici, "Declara indispensáveis à segurança e ao desenvolvimento nacionais terras devolutas situadas na faixa de cem quilômetros de largura em cada lado do eixo de rodovias na Amazônia Legal, e dá outras providências" (BRASIL, 1971 (A)). O que parecia ser uma "*ingênua*" construção de duas rodovias, foi se

tornando uma grande oportunidade de controle das terras devolutas junto ao INCRA, ao mesmo tempo a um crescente fluxo de criação de rede rodoviária: “Foi um verdadeiro confisco do controle das terras devolutas antes da alçada dos estados. Ao mesmo tempo em que o Governo Federal adquiria poderes pela nova legislação de terras[...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 107). A segunda questão foi o Decreto de Lei n° 1.179/71 que é o Programa de Redistribuição da terra e estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste, já abordada em contextos anteriores.

> Art. 1º É instituído o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agro-indústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA), com o objetivo de promover o mais fácil acesso do homem à terra, criar melhores condições de emprêgo (sic) de mão-de-obra e fomentar a agro-indústria nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDAM e da SUDENE. (BRASIL, 1971 (B)).

Deste modo, as terras que já eram o centro de disputas passam agora a serem concedidas, escancaradamente, aos grupos econômicos de grande porte (agropecuária, agroindústrias e mineradores), também se beneficiaram as colonizações particulares e oficiais. São nestes cenários que Mato Grosso passa a ser “contemplado” com vários polos de desenvolvimento (POLONOROESTE, POLAMAZÔNIA, POLOCENTRO). Assim “nas décadas de 70/80 foram implantados em mato Grosso 268 projetos de “colonização empresarial”, sendo 84%, voltados ao desenvolvimento da agropecuária” (MORENO, 1999, p.81).

Com a expansão do agronegócio empresarial na década de 1980, observamos, em Mato Grosso, uma transição da pecuária pantaneira para a produção de grãos nas regiões sudeste e norte. A respeito deste tema Faria (2014, p. 400) considera que;

> A década de 1980 foi um período de transição de um sistema pecuário na região pantaneira para um sistema de produção de grãos na porção sudeste e norte. O fluxo migratório intensificou-se e há uma crescente demanda exógena de soja. Há uma reorganização global das forças produtivas, e o Brasil inicia um processo de integração competitiva. Mas foi na década de 1990 que a economia global alavancou a integração de mercados, com fortes fluxos comerciais de bens e serviços, expandiu o uso dos sistemas de tecnologia da informação e ampliou o investimento direto externo (IDE) e o aporte de capitais financeiros em países em desenvolvimento. A globalização da economia mundial e a participação ascendente de Mato Grosso insertava novos vetores no processo de crescimento econômico regional. Nesse compasso, a Lei Kandir e a Lei de Proteção de Cultivares também tiveram impacto direto na economia mato-grossense.

É nesse emaranhado contexto que o estado de Mato Grosso vai se moldando neste sistema capitalista, ao mesmo tempo em que surgem novos Municípios, e o caso do município

de Campo Novo do Parecis - MT[9] é intrínseco a este contexto. Assim, antes de ser elevado à categoria de município, era parte do município de Diamantino, um dos mais importantes na história de Mato Grosso, percussor da criação da cidade de Cuiabá, uma vez que seu principal fator fundador "[...]a exploração mineral no Século XVIII. Em 1719, estavam descobertas as minas no território matogrossense. Daí, então, a fundação de Cuiabá" (RIBEIRO, 2013, p. 141). Ao encontro disso, OLIVEIRA (2005, p. 122) escreve que "A região de Diamantino, surgiu em função de grandes jazidas dessa pedra preciosa encontrada nas proximidades do rio Paraguai. Outras regiões diamantíferas foram depois descobertas".

Sem dúvidas a exploração de minério foi o fator inicial para a colonização em Mato Grosso, contudo após um período, o que dava lucro começou a causar problemas, e seus rendimentos já não eram mais tão atrativos. Entretanto outras frentes de expansão e outras formas de geração de trabalho se entrelaçam ao longo da história como; extração da borracha, Erva Mate e poaia, atividades muito importantes no estado. Foram esses exploradores que, em busca da poaia, exploraram inicialmente a região que posteriormente tornou-se o Município de Campo Novo do Parecis.

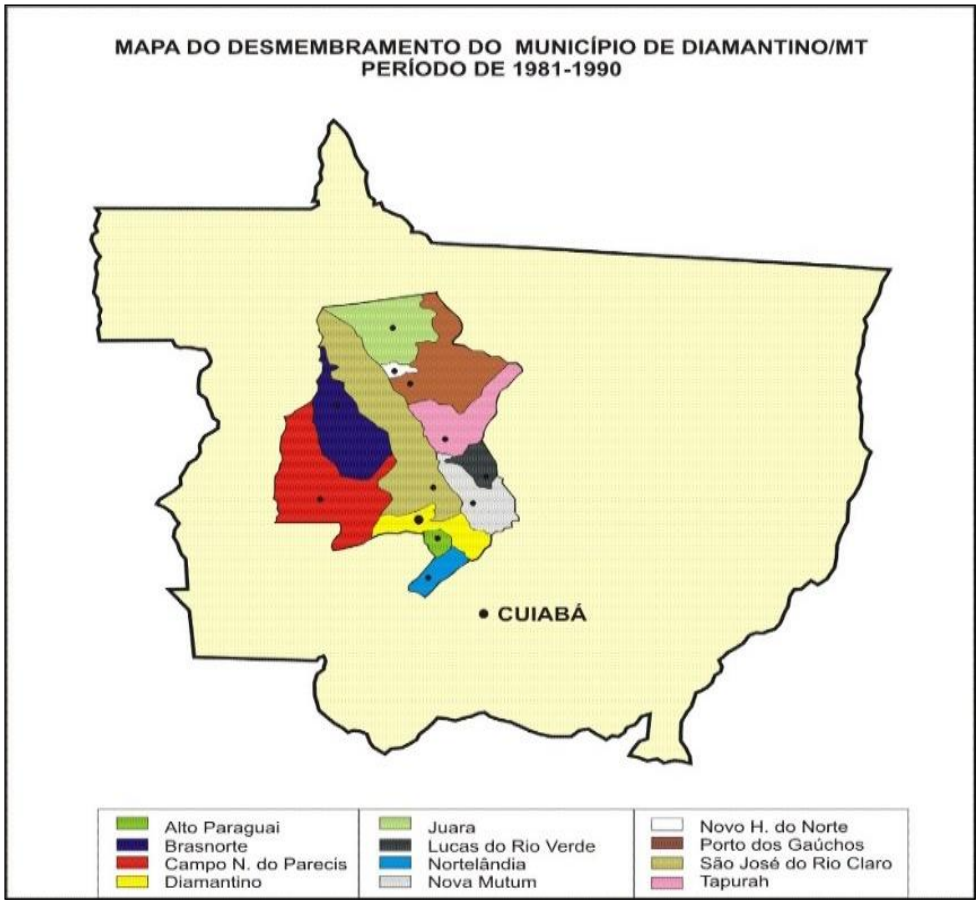
Até a década de 70 do século XX havia poucos municípios na região Norte mato-grossense "[...] existiam apenas sete municípios: Diamantino (1818), Aripuanã (1943), Porto dos Gaúchos (1963), Colíder (1979), Alta Floresta (1979), Sinop (1979) e Paranatinga (1979)" (SELUCHINESK, 2008, p. 254). Contudo, após os projetos de colonização e os assentamentos, em apenas uma década houve diversos desmembramentos que originaram outros vinte e três municípios. A esse respeito, Seluchinesk (2008, p. 254) escreve que:

> Na década de oitenta foram criados vinte e três municípios: Juara (1981), São José do Rio Claro (1981), Juína (1982), Lucas do Rio Verde (1982), Peixoto de Azevedo (1986), Marcelândia (1986), Nova Canaã do Norte (1986), Novo Horizonte do Norte (1986), Itaúba (1986), Nova Ubiratã (1986), Terra Nova do Norte (1986), Paranaíta (1986), Vera (1986), Sorriso (1986), Guarantã do Norte (1987), **Campo Novo dos Parecis (1988)**, Juruena (1988), Castanheira (1988), Apiacás (1988), Matupá (1988), Tapurah (1988), Nova Mutum (1989) e Claudia (1989). (grifos meus).

Na figura abaixo podemos observar, por exemplo, o município de Diamantino e os municípios desmembrados de seu território entre as décadas de 80 e 90.

[9] Campo Novo do Parecis localiza-se a uma latitude 13º40'31" sul e a uma longitude 57º53'31" oeste, estando a uma altitude de 572 metros. Sua população estimada para 2021 é de 36.917 habitantes (IBGE /2021). Possui uma área de 9.448,384 km

Figura 3 - Mapa histórico do Desmembramento do Município de Diamantino 1981-1990



Fonte: Mato Grosso 1990 – Organizado por: Sobrinho, Higa e Gatto (2020, p. 740).

Podemos entender que, em um curto espaço de tempo, "Um território que continha 05 unidades municipais se desterritorializa dando origem a nada menos que 12 municípios. Fica nítida, portanto, que essa dinâmica transforma radicalmente o território e suas concepções iniciais" (SOBRINHO; HIGA; GATTI, 2020, p. 740).

Toda a área destacada em vermelho é o atual município de Campo Novo do Parecis, que, segundo Piaia (2003, p. 159), "é a mais extensa unidade geomorfológica, ocupando o meionorte do estado. Apresenta duas feições distintas: a Chapada dos Parecis e o Planalto Dissecado dos Parecis". E devido à sua localização "[...] no centro da Chapada dos Parecis compõe uma das maiores áreas agricultável contínua do Brasil" (OLIVEIRA, 2017, p. 87).

Desde os primórdios, a terra do povo Pareci se autodenomina Halití. Contudo os povos indígenas desta região também tiveram suas terras tomadas, comercializadas, barganhadas e, compondo os supostos "espaços vazios", entregues a uma política colonizatória, desumana, dura e desigual. Nessa perspectiva, após as colonizadoras desenvolverem os projetos de

colonização propostos, as terras do chapadão Parecis, consideradas devolutas, e o território onde hoje se encontra o município, em 1974 passam a receber Sulistas, que já vinham de uma migração do território onde hoje fica localizado o estado de Mato Grosso do Sul: "o grupo de sulistas que inicialmente se estabeleceram em Campo Novo do Parecis foram Zeul Fedrizzi, Armando Brolio, Mildo Minosso, Aridio Nino, Ademar Ulrich, Antonio Nestlehner. Estes agricultores plantavam soja em terras arrendadas em Maracaju[10]" (FAY; MAFALDA; TEIXEIRA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 87).

Segundo Zeul Fedrizzi, tudo começa com sua passagem por Mato Grosso a destino de Rondônia. Em uma certa altura do caminho, na BR 364 – Cuiabá - Porto Velho, no Km 412, após acamparem para passar a noite, logo pela manhã um dos integrantes do grupo avista um outro grupo de indígenas nus indo banhar-se no rio. O episódio pareceu uma afronta e uma atrocidade aos olhos do integrante alemão.

> [...] foi a vez que meu sogro Rodolfo Ulrich resolveu comprar uma área de terra de parceria com um grupo de "russos" no município de Paranatinga – MT. Depois de algum tempo, meu sogro resolveu localizar a área de terra [...] e nos convidou para conhecer a região de Paranatinga, isto no ano de 1974. [...] fomos informados que em Cuiabá tinha um agrimensor que se chamava Tito Lívio, o qual conhecia toda a região. [...] que neste mesmo dia meu sogro [...] o contrata para ir a Paranatinga medir a dita fazenda. Pernoitamos em Cuiabá, o nosso destino era Rondônia, pois havia muita propaganda daquele Estado que as terras eram muito boas. Partimos no dia seguinte e tomamos a BR 364 – Cuiabá - Porto Velho, mas por força do destino no Km 412 tinha um posto de gasolina muito grande e nós chegamos ao entardecer e resolvemos armar as barracas e pernoitar ali mesmo, no outro dia como o Sr. Eduardo era acostumado a acordar muito cedo, quando estava preparando o chimarrão, para surpresa dele, quando saía da barraca avistou um grupo de índios todos nus, que iam para o riacho Rio Verde tomar banho, como o Sr. Eduardo era de origem alemã, muito sistemático, ficou zangado e nos comunicou que daquela hora em diante ele voltaria e não seguiria nem um passo a frente [...]. Então foi o que fizemos arrumamos as mochilas e decidimos voltar para casa. [...] partimos para Cuiabá [...] no outro dia formos à procura do Sr. Tito Lívio [...] eu perguntei para o mesmo se ele conhecia a BR 364 no Km 384 [...] por que eu estava interessado em dois mil hectares e deixei o mesmo encarregado de procurar os donos daquelas terras e voltamos a Maracaju. (FAY; MAFALDA; TEIXEIRA, 2006, p. 50 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 87).

Foi então que, segundo Zeul Fedrizzi, moldou-se uma nova rota; ao chegar em Cuiabá e procurar o agrimensor que se chamava Tito Lívio, o mesmo os informa que eles poderiam tornar-se proprietários de terra em Diamantino; a quantidade de hectares mencionados pelo agrimensor a princípio assustou os futuros colonos.

> [...] Levei um susto, quando ele chegou dizendo que tinha um compromisso com Sr. Paulo Podolan de cinquenta mil hectares e cinquenta mil hectares eu vou deixar para vocês. Sendo assim eu falei para ele que não queria tanta terra [...] ele falou para

[10] Que após divisão do estado, passa a ser território de Mato Grosso do Sul, que foi elevado à categoria de estado em 1979 pelo então presidente Ernesto Geisel.

> formarmos um grupo e na mesma hora fui falar com o Sr. Paulo Podolan. [...]. Ele me disse que deixaria as divisas abertas e o requerimento protocolado no INCRA, desse momento em diante que eu fui saber que essas terras eram devolutas, mas mesmo assim fechei negócio (FAY; MAFALDA; TEIXEIRA, 2006, p. 50 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 88).

Dessa forma, no ano seguinte, 1975, algumas famílias já haviam se instalado em Campo Novo do Parecis, porém a localidade era conhecida como Sucuruína II. Em 1978 foi escolhido o nome Campo Novo para a região e em 1987 foi definido o nome de Campo Novo do Parecis (OLIVEIRA, 2017, p. 88). Os títulos definitivos das terras foram concedidos no ano de 1983, juntamente com a área de 300 hectares destinados para espaço urbano. Sendo elevado à categoria de município em 04 de julho de 1988.

O território Paresi já era habitado por indígenas desde tempos imemoráveis, contudo acreditamos que os imigrantes não tiveram tanto receio de habitar essas terras ou mesmo estranharem seus costumes devido ao trabalho anteriormente realizado pela igreja católica nesta região, ainda no início de século XX.

> No início do século XX, em Diamantino, nos limites do município de Sapezal, próximo ao Salto do Utiariti, território indígena, foi instalada uma missão jesuítica que manteve-se em exercício no período de 1929 a 1970. O trabalho missionário era realizado por padres da Companhia de Jesus e das Irmãs da Congregação das "Irmãzinhas da Imaculada Conceição", com de crianças, adultos e velhos Irantxe, Nambiquara, Rikbatsa, Paresí, Kayabí, Cinta-Larga, entre outros povos indígenas. (OLIVEIRA, 2017, p. 80).

Não é por acaso que os povos indígenas perderam e ainda perdem suas terras, assim como também os pequenos produtores, o esquema de expropriação de território envolveu e envolve diversas instituições, como se não bastasse, os habitantes tradicionais são aliciados ou obrigados a participar como mão de obra, em suma, são explorados. O papel que coube aos indígenas nesse processo foi o mais duro e cruel, servir ou ser massacrados em cada conflito. As políticas indigenistas elaboradas no início da colonização mais serviram para "regulamentar" a mão de obra barata e expropriação.

> A primeira lei indigenista básica do império buscando reproduzir e metodizar a legislação dispersa sobre os índios, foi o decreto 426, também conhecido como "Regulamento das Missões". Dentre os seus objetivos, o de regularizar a utilização da mão-de-obra indígena para o serviço de particulares e a demarcação de terras que, a partir daquela data, seriam-lhes "concedidas". Expropriados por decreto, foram submetidos à "assistência" de "setores particulares, como empresas de colonização e grandes proprietários de terras". (MOREIRA NETO, 1971, p.73 *apud* OPAN; CIMI, 1987, p. 14).

Neste sentido, podemos considerar que grande parte das terras indígenas foram invadidas em algum momento. Ao encontro, o OPAN e CIMI dizem o seguinte: "Podemos afirmar que não existe hoje, em Mato Grosso, sequer uma área indígena que tenha sido demarcada por Rondon e que não se encontre invadida" (OPAN; CIMI, 1987, p. 20). O próprio SPI carrega uma história de negligência e crimes perante os povos originários "Extinto na década de 60, o S.P.I. entrou para a história do indigenismo brasileiro como símbolo de corrupção e genocídio" (OPAN; CIMI, 1987, p. 20).

Para compreender os processos históricos que influenciaram a localização/organização dos indígenas Halití-Paresi[11], buscamos fazer uma breve contextualização do seu território no tópico seguinte.

3.2 O TERRITÓRIO DOS PARESI: CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA E DO GRUPO ÉTNICO PARESI

A organização territorial e cultural de um Povo Indígena está intimamente ligada com sua cosmologia/cosmogonia, ou seja, a forma dos povos explicarem o mundo, de preservarem seus costumes, de repassarem os conhecimentos tradicionais. Assim, segundo o povo Haliti-Paresi sua origem está intimamente ligada à ponte de pedra, quando um grupo de irmãos sai de um rochedo.

> [...] por uma fenda aberta por TOA - KAIHYORE- ENOHARETSE, ENORE (o criador e deus do raio) no local denominado Kinyohaliti hikyoneakota hakanokoah - arenae kakwa, a Ponte de Pedra, formação natural existente no rio Sucuriu-winya, afluente do rio Arinos. Ao sair através de uma fenda do rochedo onde viviam, descobriram o mundo externo e todos os rios, animais terrestres, pássaros, árvores e lugares, que já existiam, mas ainda não tinham nome. Depois do povo de Wazare, saíram os povos de seus irmãos Zaloya, Zaolore, Kamazo, Tahoe, Kono, Kamaihiye, Zakalo, Nare e muitos outros, inclusive o povo de Koitihyore, avô dos não índios, chamados até hoje de mahalitihyarenae-imuti (HALITI, 2019, p. 10).

Embora existam algumas variações nos relatos, a essência/cosmovisão é a mesma. Conforme descrito, dentre os que saíram estava o avô dos não índios, chamados de mahalitihyarenae-imuti, deste modo, o Povo Haliti costuma se referir aos não índios de Imuti, que significa *gente branca ou civilizada*. Considerando essa definição, existem discussões a respeito de que os indígenas Paresi tenham denominado os indígenas de pela mais clara do

[11] Os Paresi pertencem ao tronco linguístico Aruak, se autodenominam de Haliti, conforme dados de 2012 a população total era de 1.955 habitantes (Siasi/Sesai, 2012). Paracy, Paracisses, Perecises, Paracyzes, Pereci, Paresi são essas algumas grafias encontradas para o termo, neste estudo optaremos pela grafia Paresi.

Brasil de Umutina, conforme descreve o Dossiê Índios em Mato Grosso “O índio Kupooonepá[12] afirmou que eles se denominavam "Balotiponé" e Umutina foi uma designação atribuída a eles pelos Paresi” (OPAN; CIMI, 1987, p. 73).

Podemos observar, na imagem abaixo, a ponte de pedra, uma formação natural, existente no rio Sucuriu-winya, afluente do rio Arinos.

Figura 4 - Ponte de Pedra



Fonte: Haliti, 2019.

As primeiras menções ao povo Haliti-Paresi, segundo Siqueira (1993) *apud* Freire (2015) data o ano de 1553.

> A mais remota notícia que se tem dos Paresí data de 1553, como nos informa José de Moura e Silva: [...] O português Antônio Rodrigues entrou a subir o Rio Paraguai, como soldado. Depois, na ordem dos jesuítas, escreveu as memórias de soldado, a mando do Padre Manuel da Nóbrega. Serafim Leite traz o documento da carta e comenta e interpreta. Da carta, consta que Antônio Rodrigues, depois de participar da fundação de Buenos e de Assunção (1537), narra: “Desta cidade fomos mais adiante e conquistar terras e subimos mais acima 250 léguas e chegamos aos Parais, gente lavradora, muito amigos dos cristãos, tem um principal a quem obedecem que em sua língua chamam Cameri. Não comem carne humana”. (SIQUEIRA, 1993, p. 16 *apud* FREIRE, 2015, p. 60).

[12] Informações prestadas pelo índio Pedro Kupodonepá ao Chefe do P. I. Umutina A . J. Jesus em 1975.

Nos séculos seguintes esses encontros foram se intensificando à medida que as bandeiras avançavam à procura de pedras preciosas e mão de obra escrava indígena. No século XVIII, já era possível encontrar menções do Povo Haliti nos documentos do rei de Portugal, destacando como estes eram dóceis, dispensando o uso da violência contra eles, por considerar que eram facilmente domesticados. Em um de seus relatos, o capitão Antônio Pires de Campos menciona o que ele denominou "Reino dos Paresis", "[...] estes gentios não são guerreiros, e só se defendem, quando os procuram [...]" (CAMPOS, 1862, p. 437).

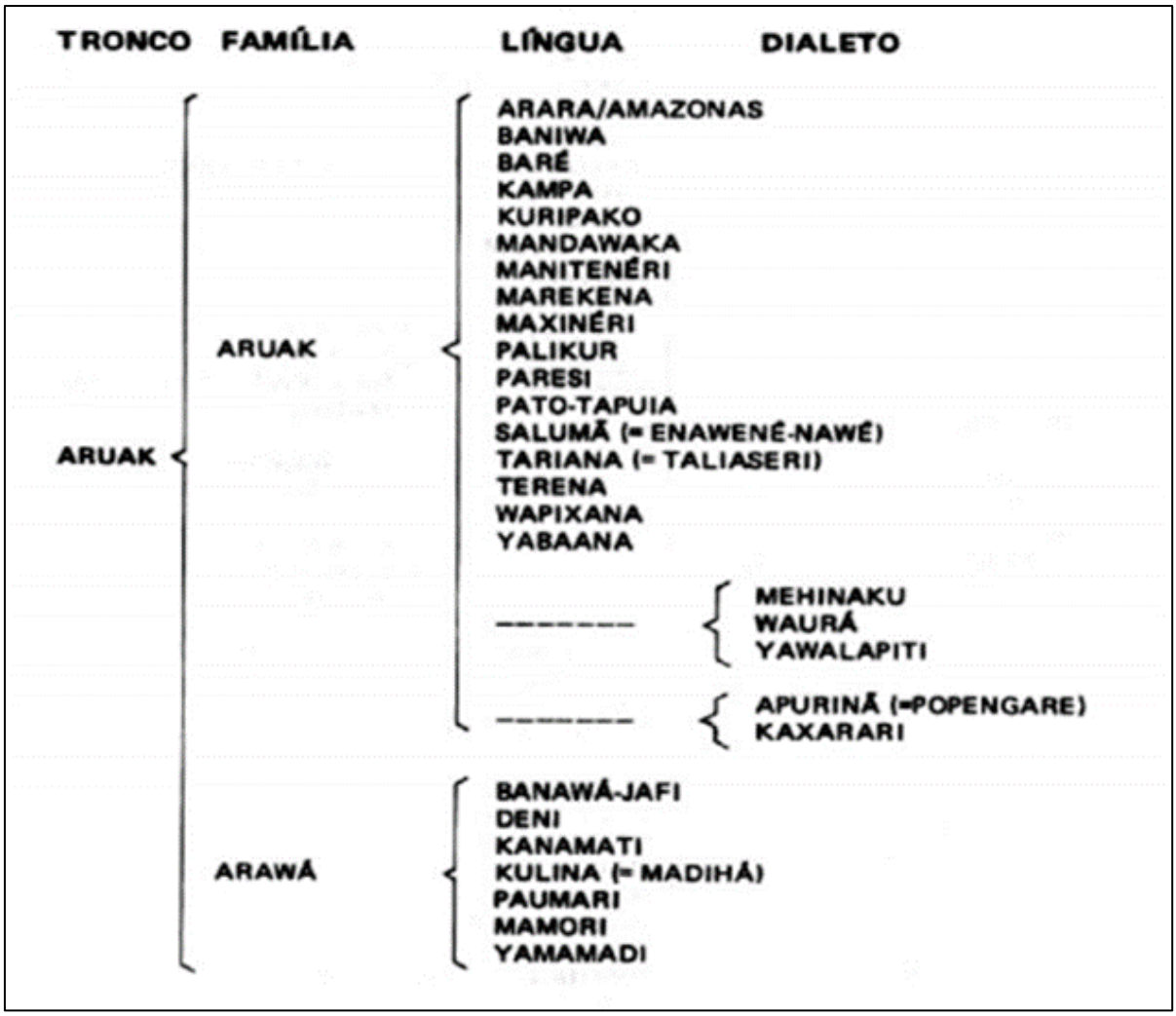
No século XIX os encontros se intensificam ainda mais, com a expansão das atividades mineradoras em diamantino e a exploração de borracha e poaia. Devido a grande concentração de poaia nas matas dos rios Jauru, Cabaçal e Sepotuba, território tradicional dos Paresi, "A extração de borracha, por sua vez, se expandiu em Diamantino a partir de 1884 até pelo menos 1913, penetrando a rica área de seringais nos sertões dos Paresi, perseguindo e expulsando de suas terras vários grupos locais" (HALITI, 2019, p. 18). O que não demorou muito para que os indígenas fossem envolvidos na extração e comercialização em troca de bens industrializados. O que gerava indiretamente ainda mais conflito entre os indígenas e os Imuti seringueiros.

> A esses valentes filhos dos chapadões coube a recompensa, pela fortuna entregue, de terem a sua principal aldeia incendiada, justamente pelo indivíduo que mais lucrará com a descoberta. Chamava-se Virgílio da Costa Marques o algoz dos pobres Parecis, aldeiados em um lugar que outróra os seus principais habitantes denominavam Koterekô-suê, hoje conhecido por Aldeia Queimada[...]Foi esse mesmo homem que, mais tarde, quando a sua indústria se havia desenvolvido, dilatando-se pelo vale do Timalatiá ou rio Sacre, assassinou um número considerável de pobres Parecis que trabalhavão em seu seringais por troca de bugigangas, à pretexto de terem aqueles subtrahido do seu barracão, do Bacabal, grande quantidade de borracha [...]. (RONDON, 1915 *apud* HALITI, 2019, p. 18).

Esse foi um período muito tenso para o povo Pareci, alguns grupos foram dizimados pelas doenças trazidas pelos Imuti e pela violência nos seringais. Durante o século XX o contato com os não indígenas se deu principalmente pela construção da linha telegráfica, das ações dos jesuítas entre as décadas de 40 a 70, conforme abordado anteriormente, e após as frentes de expansão econômica até os tempos presente.

Os Paresi são um povo que pertence ao tronco linguístico Aruak. Entretanto, se autodenominam Halíti que significa *gente, povo* (OLIVEIRA, 2016, p.201), e os seus subgrupos são: *Wáymare, Kozárene, Kaxínti* ou *Kazíniti, Warére e Káwali.* Atualmente são 64 aldeias divididas em 6 terras demarcadas e outras três em processo avançado. Segundo uma das lideranças, hoje há apenas dois grupos dominantes, que são os Wáymare e Kozárene, os demais são remanescentes dos subgrupos (Liderança N.Z, entrevista de 30 de jun. 2021).

Figura 5 - Tronco Linguístico Aruak

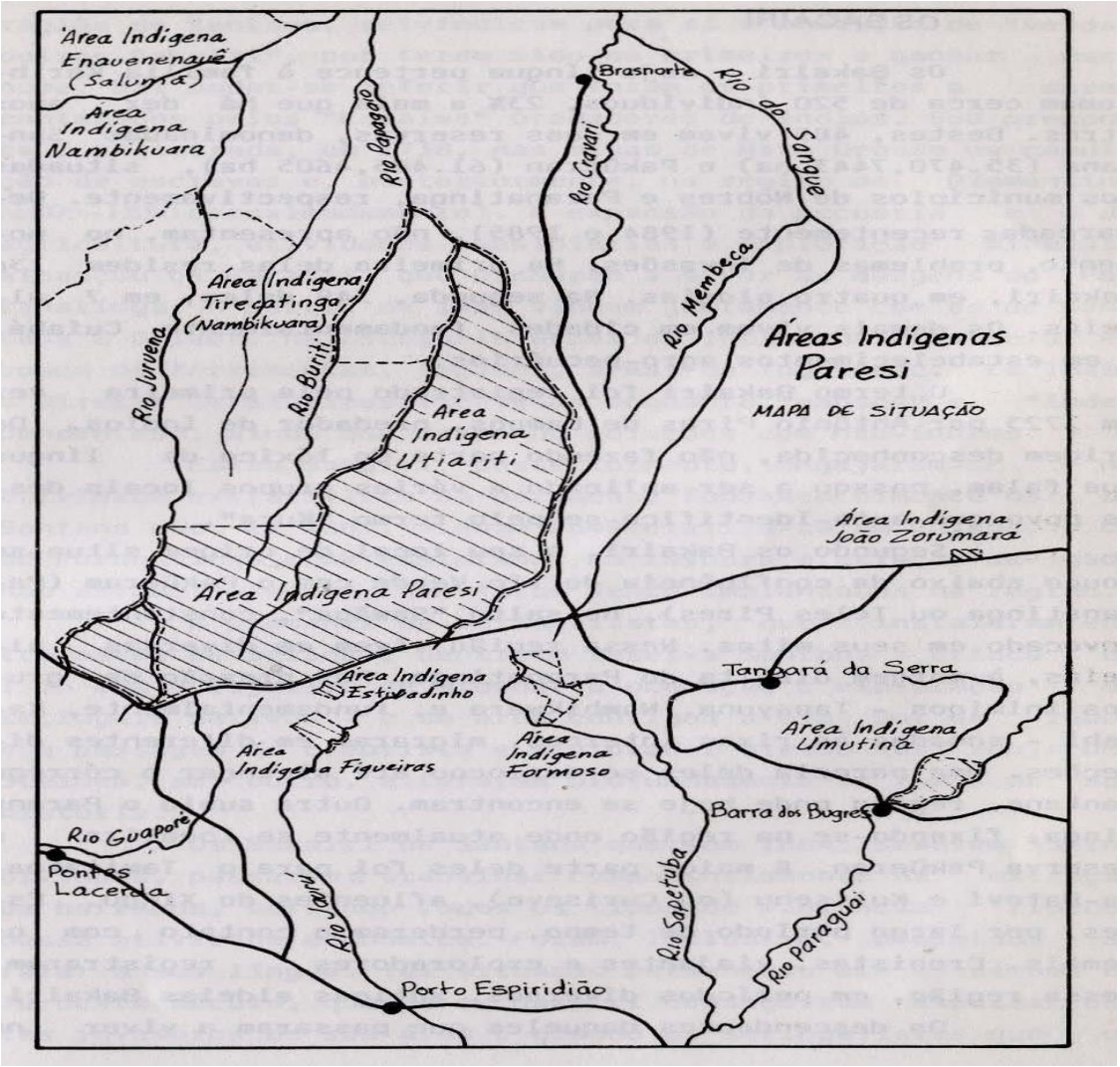


Fonte: CIMI-CNBB, 1986, p. 11

"Estes subgrupos com dialetos distintos, habitavam territórios contíguos, mas com limites bem definidos. A partir do século XIX passaram a ser denominados, indiscriminadamente, como Paresi" (OLIVEIRA, 2016, p.201).

O território do Povo Haliti fica localizado nas cabeceiras dos rios, Papagaio, Juruena alto Paraguai, Arinos e Sangue. Na figura abaixo datada de 1987, demostra a localização Territorial e os rios.

Figura 6 - Áreas Indígenas Paresi, 1987



Fonte: Opan e Cimi-MT,1987.

Em relação à localização dos subgrupos, Oliveira escreve que estes se dividem em "os Waymaré na região dos rios Verde, Sacre e Papagaio; os Kozárine no divisor de águas dos rios Juba, Cabaçal, Jauru, Guaporé, Buriti, Juruena; os Kazíniti no vale do rio Sumidouro (afluente do Arinos) e no Sepotuba (afluente do Paraguai)" (OLIVEIRA, 2016, p. 201). Para uma das lideranças entrevistada, "os Kozarine foram sempre mais do cerrado, e o subgrupo Waymaré da mata mais fechada e pelas memórias dos mais antigos, o território diminuiu muito" (Liderança N.Z, entrevista de 30 de jun. 2021).

Segundo o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), e a Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, 2014, a população indígena Paresi em 2014, atingiu a marca de 2.138 indígenas. (SIASI/SESAI, 2014, *apud* ISA, 2021). O que demostra um aumento da população quando comparado com o censo 2010, em que totalizavam 2.022, sendo que esse

número fica dividido da seguinte maneira: “1.550 autodeclaradas e outros 472 que se consideraram como integrantes deste povo” (TERÇAS et al., 2016, p. 240). Contudo, em terras Haliti também vivem indígenas de outras etnias, uma vez que a união entre etnias diferentes não é proibida entre o povo Haliti-Paresi, deste modo, alguns indígenas Nambikwara, Rikebatsa, Irantxe e Arará do Pará, residem nas terras dos Paresi.

> Nas terras Ponte de Pedra, Juininha, Estivadinho e Figueiras residem exclusivamente pessoas dessa etnia. Como os Haliti-Paresí permitem a união de seus integrantes com outras etnias, em outras terras indígenas paresí residem também os Nambikwara, Rikebatsa, Irantxe e Arará do Pará, totalizando 2.886 pessoas residentes nas terras indígenas dos Paresí, sendo 864 pertencentes às etnias anteriormente citadas. (TERÇAS et al., 2016, p. 240).

Na última década eles têm buscado desenvolver projetos de etnodesenvolvimento, almejando a sua sustentabilidade. Na atualidade, sua economia é baseada em algumas atividades, como: artesanato, turismo cultural, pedágio da BR 230, nos trechos que ligam Campo Novo do Parecis e Sapezal, e produção agrícola nos moldes de monocultura. Sendo a última atividade motivo de muitas discussões a respeito da preservação da área indígena, tanto entre os indígenas, quanto entre os Imuti.

A verdade é que o Povo indígena Haliti-Paresi conseguiu resistir ao processo colonizador e civilizatório, mas, ainda que reduzidos de uma forma drástica, não desistiram. A figura de um povo dócil, de fácil domesticação, que não luta, hoje não se sustenta diante da capacidade de organização e de luta dos povos indígenas em busca da regularização de suas terras e de resistir/existir em meio à globalização, preservando sua cultura, desde os rituais sagrados à língua materna falada por grande parte dos seus membros, se comparado com outras etnias que perderam completamente ou parcialmente a língua. Assim, sempre que falamos de um povo, devemos estar cientes que cada um é diferente, por isso é muito importante conhecermos a cultura, ancestralidade e territorialidade.

3.3 A CULTURA DO POVO HALITI: OS INDÍGENAS PARESI DA CIDADE DE CAMPO NOVO DO PARECIS

Donos de uma cultura imponente, cheia de cores, com diversos princípios, com uma crença muito fiel à sua cosmogonia/cosmologia, que são passadas de geração em geração. Inicia-se logo ao nascer, onde os pais ficam resguardados dos afazeres pesados e de alguns

alimentos, que devem permanecer mais restritos até considerarem que o filho(a) está suficientemente forte.

Cabe aos pais ensinar os filhos (do sexo masculino) a caçar, pescar e trançar. A mãe fica responsável pela educação das filhas, ensinando-lhes os trabalhos domésticos e agrícola, ao mesmo tempo que lhes ensinam o conhecimento tradicional que vai prepará-las para a fase adulta. Quando a jovem tem sua primeira menstruação, fica reclusa por um período de trinta dias em um quarto construído para ela, onde recebe orientações para vida adulta. Na festa da menina moça, ritual de apresentação, é servido um grande banquete, onde a caça e os demais alimentos são levados ao interior da Hati (casa indígena Haliti) e posicionados ao centro desta Hati, enquanto se entoa cantos para atrair bons espíritos. A dança Zolane[13] (que simboliza boas-vindas) seguida de cantorias continua durante a noite, pela manhã, o banho no rio, para que as espumas e a força das águas a purifiquem.

Para dar-se em casamento, os indígenas Haliti-Paresi atentam-se a alguns critérios como "distanciamento geográfico e facilidade de relacionamento com as parentelas dos cônjuges. Após o casamento, o marido deve viver um período de um ano na casa dos pais da esposa, tornando-se livre a escolha depois" (SILVA, 2013, p. 25). Contudo, na atuação da missão Anchieta em Utiariti, eram obrigados a casar com indígenas de outras etnias como Rikbaktsia, Iratntxe e Kayabi o que contribuiu para perda da língua materna, principalmente entre os Waymaré; ao encontro, uma das lideranças indígenas entrevistada diz que:

> Nessa Região de Campo Novo, dos Wáymaré, 70% mais ou menos são falantes da língua portuguesa, outros 30% da língua materna, é mais português porque tem mais miscigenação, indígenas com não indígena, indígena com outra etnia. Mas o mais preocupante é o indígena com não indígena, eu sempre coloco isso, quando vou falar, já falo que não é preconceito, mas sendo realista, me preocupa [...] fica difícil para os filhos ouvir a língua materna e ouvir língua portuguesa, como a mãe é responsável pela educação, uma mãe não indígena ensinaria o português no cotidiano, ou quando a mãe indígena deixa de falar sua língua por vergonha do esposo não indígena. (Liderança entrevistada em 30 junho de 2021).

A liderança ainda complementa que a sua preocupação em relação à preservação da língua materna é porque corre um risco muito grande de se perder a cultura, uma vez que as cerimônias, os rituais, os cantos, são feitos na língua materna. Ainda segundo a mesma, existe também um empréstimo linguístico: "A questão do empréstimo linguístico que a gente tem na comunidade, porque na nossa língua tem coisas que não existe na língua materna de vocês,

[13] Uma dança em movimento circular (dança circular) que acontece no interior da hati, da qual todos participam.

tentamos aproximar as coisas na nossa língua para poder trabalhar com os alunos" (Liderança entrevistada 30 junho 2021).

Na atualidade, cada aldeia do povo Haliti-Paresi tem sua autonomia política, cada líder é respeitado, não existe interferência direta de um sobre a comunidade alheia, "Na cultura Haliti não há escolha do pajé, curador e cacique, porque é levada em consideração a personalidade e o dom da pessoa para ser um líder de seu povo, que é legitimada pela comunidade" (HALITI, 2019, p. 114)[14], devendo esse apresentar disposição, firmeza, habilidades de comunicação, conduzir situações de conflito de forma amigável e competência para realizar e conduzir atividades socioeconômicas. A respeito disso a liderança entrevistada diz que,

> Desde que a gente é liderança nato da aldeia, quando a gente já é um líder desde que começa a entender as coisas da comunidade, somos procurados, as pessoas confiam em você [...] a questão de comportamento que se deve ter diante desses cargos que a gente começa a ter, tem que levar muito a sério, passamos a ser referência para a comunidade, para o povo, muitas coisas deixamos de fazer porque temos uma responsabilidade. (Liderança entrevistada 30 junho 2021).

Dentre as obrigações de um cacique estão a de organização das festas tradicionais, caça, pesca, roça, organização da aldeia e, também, fazer a representação política. Entre as festividades mais tradicionais está a festa da chicha. A fesꜩa da chicha é um evento em que a comunidade indígena Haliti se reúne para beber a *chicha*, uma bebida feita a base de mandioca brava, milho ou frutas, durante a festa tradicional eles dançam e contam seus mitos. As *olóniti kalóre* são festas em que várias aldeias participam.

A construção das casas (hati) também são dispostas de uma maneira que se cria um grande círculo, e no centro então há um grande pátio para as práticas culturais. Cada aldeia possui uma pequena hati, construída especialmente para *Iyamaka (Flauta* Sagrada*)* e *Flecha Sagrada (Kore)*; na Cultura Haliti, as mulheres não podem ver a Flauta, apenas os homens praticam o ritual da flauta sagrada. Na cultura tradicional Haliti-Paresi, os mortos são enterrados em suas casas com seus pertences. Um ritual de funeral pode durar até 30 dias.

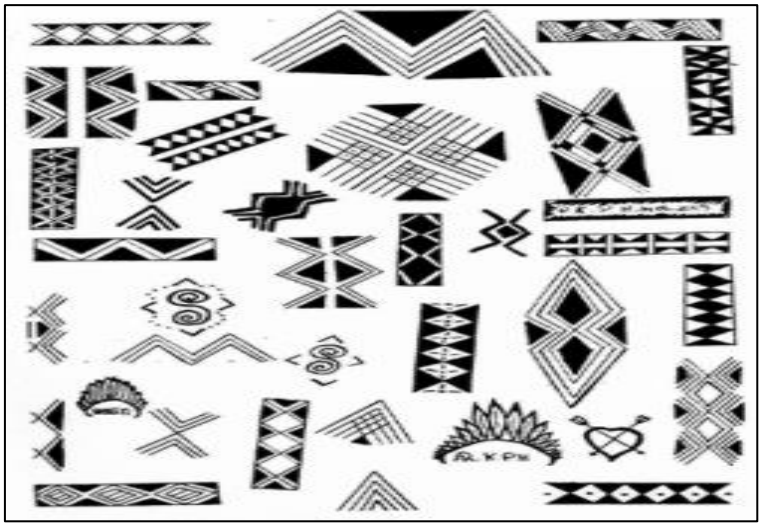
As atividades de caça coletiva são praticadas em ocasiões de preparações para grandes festas, como "festas Oloniti (batismo, moça nova, curas). Nessas festas os parentes distantes se reúnem, comem, bebem chicha, dançam e jogam o jikunahati" (HALITI, 2019, p. 147).

[14] Houve um tempo que existia uma única figura que representava todo o povo Paresi (Zekohatset), sendo o último líder a fazer essa representação o indígena João Arrezomae, conhecido como João Garimpeiro, que partiu em 16 de julho de 2018. Já a representação jurídica desde a década de 90, é exercida por duas associações: a Halitinã (representando 36 aldeias) e Waymare (representando 28 aldeias). (Haliti, 2019, p. 114).

Uma outra prática muito importante é o grafismo, tanto corporal quanto representados nas tramas de tecidos e nos trançados de palha, que representam animais ou seres espirituais. Cada grafismo tem uma simbologia. Aos pajés cabem os assuntos ligados à espiritualidade e cura.

Abaixo podemos visualizar os grafismos utilizados pela etnia Haliti-Paresi.

Figura 7 - Grafismo Haliti-Paresi



Fonte: PGTA Haliti, 2019.

Segundo estimativa do censo demográfico 2019[15], que considerou informações geográficas e estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas para enfrentamento da COVID-19, realizado pelo IBGE, a comunidade indígena do município de Campo Novo do Pareci se encontra da seguinte forma:

Tabela 4[16] - Localização indígena para o município de Campo Novo do Parecis, IBGE_2019

CD-MUN	NM-MUN	CD-LOCALIDADE	NM-LOCALIDADE	CD-FUNAI
5102637	Campo Novo do Parecis	50650	TI Ponte de Pedra	36501

[15] Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas | Indígenas e Quilombolas 2019. Para mais informação acessar o site: https://www.ibge.gov.br. Geociências>Organização do território>Tipologias do território>Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas.

[16] Código Municipal, Nome do Município, Código de localização da terra indígenas, Nome da localidade, código da FUNAI

5102637	Campo Novo do Parecis	07366	TI Utiariti	48501

Fonte: IBGE. Tabela elaborada pela autora em 25/07/2021.

Na tabela abaixo podemos observar a população das TI Ponte de Pedra e Utiariti, no município de Campo Novo do Parecis de acordo ao censo IBGE 2010.

Tabela 5 - População TI - Ponte de Pedra e Utiariti

CD-F	P-TOT-10	P-0-14-10	P-15-49-10	P-50-M-10	DPPO-2010	MOR-DOM
48501	407	164	202	41	87	4,678
36501	380	70	269	41	90	4,222

Quadro 2 - Legenda

CD-F	Código FUNAI
P_TOT_10	População em 2010
P_0_14_10	Pessoas com menos de 14 anos de idade (2010)
P_15_49_10	Pessoas de 15 a 49 anos de idade (2010)
P_50_M_10	Pessoas com 50 anos ou mais de idade (2010)
DPPO_10	Domicílios particulares permanentes (2010)
MOR_DOM	Média de moradores por domicílios particulares permanentes(2010)

Fonte: IBGE, 2019. Tabela e quadro elaborados pela autora em 25/07/2021.

A partir dos relatos da Liderança indígenas NZ (entrevista de 30 de jun. 2021) e com base nos estudos de Oliveira (2013), percebemos que possivelmente a população do povo Haliti-Paresi ficou bastante reduzida após o processo colonizatório em conjunto com as missões. No município de Campo Novo do Parecis a Missão Anchieta, instalada na estação telegráfica Utiariti especificamente, composta por padres e madres, atuou como fiscais da língua, proibindo sistematicamente o pronunciamento da língua materna ou as manifestações das pinturas corporais.

Ao encontro, Silva (1987) escreve que

> A uniformização dos internos, aspecto crucial para o controle sobre os mesmos em Utiariti, passava pela tentativa de se eliminar os traços diacríticos que contribuíam para que cada criança fosse identificada com seu povo de origem. Enfeites, cortes de cabelo, comportamentos, alguns dos elementos importantes para a construção de identidades, tinham que ser rapidamente eliminados, para que houvesse uma homogeneização, uma certa eliminação de características que eventualmente pudessem servir de defesa para as crianças. (Silva, 1987, p. 05).

Ao encontro do que descreve Silva (1987), a pesquisadora Athila (2006) durante suas entrevistas para construção da tese de doutorado, ouviu o seguinte relato:

> Uma mulher que hoje mora na aldeia do Barranco Vermelho, conta que ao chegar em Utiariti, quando ainda criança, imediatamente retiraram todos os seus colares e "enfeites" plumários, dizendo que eram "sujos". Escovaram suas costas. Castigos como "bater" e "deixar sem almoço" eram comuns. Meninos não podiam falar com meninas e os que reclamavam eram "marcados com papelão". As irmãs tomavam-lhes conta durante o sono. Caso dormissem com o corpo indisciplinado - pernas abertas para as meninas, por exemplo - "apanhavam"; "judiaram muito". (ATHILA, 2006, p. 149).

Posteriormente, na década de 60, se instalou mais duas missões em território Haliti-Paresi, de cunho religioso evangélico, a South American Indian Mission e a Institute of Linguistics.

"É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança", um provérbio Africano, mas que faz todo sentido dentro das comunidades dos povos indígenas. Toda a comunidade se envolve em algum momento na constituição do ser, na construção do seu pertencimento, no processo de educação indígena, contudo, ao fechar o internato Utiariti, muitos dos indígenas retornam para suas famílias carregados de outras referências, o que projeta uma concepção de escola a ser implantada. Assim nos anos seguintes houve uma procura pela construção de escola nas aldeias. Em 1973 com a ajuda da OPAN foi feita a primeira tentativa na aldeia Rio Verde, mas pela ausência de professor não prosseguiram. Até princípios da década de 80, a educação era responsabilidade da FUNAI.

Assim, todo o processo de educação escolar ao qual os indígenas foram submetidos anteriormente, tinha uma intencionalidade da parte do estado que era promover a integração do indígena, promover a cristianização e através dela impor a cultura dos Imuti, e principalmente para suprir uma mão de obra barata. Deste modo, para compreendermos como a sociedade foi capaz de conduzir tal processo formativo, na seção seguinte buscamos fazer uma retomada histórica do processo educativo.

4 INTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA: O "ENTRELUGAR" E A BUSCA POR IDENTIDADE EM MEIO À DIVERSIDADE.

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".
Paulo Freire

A trajetória da educação, enquanto um direito, é extensa e marcada por diversos conflitos, desde a divisão social às questões econômicas e culturais. Sendo assim, para abordar a questão da institucionalização da escola, é necessário compreender como surge a educação e qual o contexto histórico que antecede essa instituição. O que nos levou a compreender no princípio das relações entre trabalho e educação suas origens e organização primária. Contudo, a trajetória que a antecede no Brasil atravessa vários séculos e é marcada por diversos períodos distintos até chegarmos aos moldes atuais, em que outro fator muito importante surge após a globalização, a diversidade étnica e cultural nesse espaço tempo. Assim, analisando o processo histórico pelo qual a escola foi pensada e o quanto ela sempre esteve a serviço da classe dominante de seu tempo, compreende-se também qual o lugar ocupado pelos povos indígenas, nesse espaço tempo, ao longo de sua história e de como esses elementos e fatores contribuíram para a situação em que esses povos se encontram.

Diante disto, inicia-se esta seção teórica pelos acontecimentos históricos entre a relação Trabalho-educação em uma sociedade de classe. Neste sentido, é evidenciado que a separação do homem da sua condição inicial, não é algo "natural", mas é um processo histórico. Nesse processo foram desenvolvendo as capacidades humanas que o diferem dos outros animais, sendo essas, o pensamento complexo e a virtude de agir sobre a natureza para satisfazer as necessidades. Com o tempo essa forma de agir sobre a natureza passa a denominar-se trabalho. Mais à frente, com as relações de produção e com a divisão social do trabalho, em que a sociedade agora se extrema entre os proprietários e os operários, conseguinte a sociedade de classe, as relações sociais são diretamente afetadas, e a escola que inicialmente surge como lugar do ócio, é direcionada para a formação de mão de obra, neste aspecto tratamos a escola dualista.

Também é abordada a natureza educativa do trabalho e a formação omnilateral. Onde o princípio educativo do trabalho se encontra na relação, na forma de cada estágio do desenvolvimento das forças produtivas (teoria e prática, conhecimento e ação se relacionam e de qual estrutura/projeto hegemônico ele está relacionado), e o intelectual. Com isso devemos

voltar nossos olhos para as dimensões educativas do trabalho, entendido como uma atividade humana que, através da experiência com outros na partilha/troca, produz conhecimento, se organiza pela luta de direitos e até mesmo pode desenvolver políticas que são capazes de levar a desalienação. Diferentemente do trabalho abstrato, que representa o trabalho alienado da sociedade burguesa. E por fim, a organização do trabalho pedagógico em espaços não escolares, em que tomamos as ideias de Freire como principal referência nesta discussão de educação nestes espaços.

No segundo momento da seção aborda-se a trajetória do direito à educação no Brasil. Essa retrospectiva permite a compreensão da resistência em se admitir outras práticas educativas que não aquelas institucionalizadas através de um viés ideológico eurocêntrico e também ocidental, para a manutenção de uma classe dominante e burguesa.

Quando analisamos a trajetória de direitos, sejam eles, a vida, saúde e educação, percebemos que quando se trata dos menos favorecidos, esses direitos são relativamente novos. Nesta perspectiva, ter direito ao acesso dos conhecimentos científicos sistematizados ofertados no âmbito escolar, foi uma conquista de muita luta, partindo das evidências de negação até de status de humanidade para com muitos povos, como negros e indígenas. Neste sentido, percebe-se que as relações de poder e o domínio na contemporaneidade, são atrelados aos pilares da: *Cristianização, ocidentalização e globalização.*

Sendo que a cristianização é tentativa de estabelecer os valores da cultura cristã para toda uma civilização, a ocidentalização é consequência da primeira, sendo esta a tentativa de legitimar a cultura branca cristã como superior. Em relação à globalização, para Silva, Silva e Lopes (2011, p. 2) afirmam que “a globalização, por sua vez, do ponto de vista da Educação tem a ver com a pretensão do estabelecimento de uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)”.

Assim, tendo se efetivado o ensino como um direito fundamental do ser humano e que este deve ser oferecido em instituições de ensino público e privado, devendo atingir a todos os sujeitos sociais. Ela (escola) novamente se depara em um novo desafio, a invasão cultural e a diversidade étnica que habita este espaço. Neste sentido o último tópico deste capítulo vai tratar da questão da cultura e da diversidade étnica neste local. Diante desse cenário, há um declínio das antigas identidades e novas identidades surgem, e, nesse processo, o indivíduo que antes era visto como unificado torna-se fragmentado. A solidez que se encontrava nas paisagens culturais: gênero, étnica, raça, sexualidade e outras, estão em constante transformação. Diante disto, questiona-se: qual a real missão da escola frente ao contexto atual? Por quanto tempo

mais a escola continuará neste modo daltônico? Entretanto, com toda crítica e ataques que a escola vem sofrendo, ela ainda é o lugar privilegiado para desenvolver políticas públicas e práticas outras. Desse modo, pensamos que uma educação intercultural é essencial à medida que ela possibilita a convivência e coexistência entre cultura e identidades; em que o diálogo é a base entre os diferentes. Esse "entrelugares" propicia o abrir-se ao outro, repensar, e abrir-se ao outro em nós mesmos também.

Nesse sentido, considerar os alunos indígenas no contexto urbano tal como são, sem diminuir sua identidade étnica, tem a ver com o reconhecimento do outro. A escola e sua dimensão sociocultural são percebidas como um espaço de fronteira. Isso leva a pensar que a fronteira desejada é aquela que aproxima, que possibilite o contato entre múltiplas identidades, e que desses encontros novas relações sejam estabelecidas, pautadas no respeito e reconhecimento mútuo.

4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PELA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

A intrínseca relação entre trabalho e educação é uma exclusividade humana, no entanto nem sempre foi assim. Inicia-se quando nossos primeiros ascendentes (hominídeos) se confrontaram com a necessidade de desenvolver outras capacidades para garantir a sobrevivência. A escassez de alimento, dentre outras dificuldades, em algumas regiões provocou seu deslocamento e, com isso, precisou adquirir habilidades para locomover-se de forma eficiente no "solo", o que ocasionou o desenvolvimento da postura bípede (capacidade de andar sobre os pés).

As mãos e os pés ganham novos sentidos em relação à funcionalidade, o que foi perceptível a eles: "a mão não era algo com existência própria e independente. Era unicamente um membro de um organismo íntegro e sumamente complexo. E o que beneficiava à mão beneficiava também a todo o corpo servido por ela" (ENGELS, 2013, p. 16-17). Assim, novas habilidades passam a ser transmissíveis, uma vez que também se desenvolvem as capacidades humanas que nos diferem dos outros animais, sendo essas, o pensamento complexo e a virtude de agir sobre a natureza para satisfazer as necessidades.

Desde então a relação do homem com a natureza muda, e essa mudança foi ocasionada inicialmente pela necessidade de sobreviver, posteriormente, com o desenvolvimento da humanidade e as novas relações de (re)produção da vida. Com o tempo essa forma de agir sobre a natureza passa a denominar-se trabalho (relação entre homem e natureza). Esse processo

foi possível devido a capacidade de desenvolvimento cognitivo superior dos seres humanos. À essa relação chamada trabalho, Marx considera "[...] condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais" (MARX, 1983, p. 153).

Com o tempo o trabalho passa não só a modificar a relação do homem com a natureza, mas também as relações entre os homens. Após a intensificação das relações sociais, surgem as primeiras civilizações/sociedades, a partir delas, surgem também as relações de produção, constituindo assim o mundo do trabalho. Percebemos então que a separação do homem da sua condição inicial, não é algo "natural", mas é um processo histórico. Do mesmo modo os processos de produção não foram únicos, existiram e existem diversos modos de produção como: (primitivo, escravista, asiático, feudal, capitalista e socialista) ao longo da história, eles foram se modificando e atualmente a produção capitalista é a forma hegemônica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos,

> A história do trabalho transitou dos modos primitivos e tribais dos seres humanos se relacionarem com a natureza e os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, ao tripalium das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 61).

Com o surgimento desta forma capitalista de produção, o trabalho agora assume um novo sentido, neste novo modelo o trabalho é alienado, ou seja, já não pertence aos homens, mas a quem detém os meios de produção ou a compra da força de trabalho. Em continuação os autores consideram que:

> [...] na sociedade capitalista caracteriza-se como trabalho assalariado. Vendendo a sua força de trabalho a outrem, o trabalhador recebe um valor por meio do qual ele pode satisfazer suas necessidades básicas. Nesta sociedade, a satisfação dessas necessidades tende a se reduzir à sua reprodução material. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 108).

A revolução industrial foi um importante marco para a consolidação desse sistema e conseguinte a organização das relações sociais, embora outras revoluções também tenham contribuído. A verdade é que o capitalismo, enquanto elemento de organização das relações sociais modernas, surge muito antes do período de sua consolidação. Marca a superação do feudalismo, aristocracia pela burguesia, da sociedade média para a sociedade moderna.

Com todas as transformações que sofre a sociedade, tornando-se mais complexa, o ensino que anteriormente se dava de forma instintiva e natural, desenvolvido pela imitação dos mais velhos, foi pensado e sistematizado, surgindo então as instituições específicas de ensino. A escola então surge com o propósito de atender as necessidades dessa sociedade. Neste sentido, Saviani considera que "as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem" (SAVIANI, 1994, p. 152). Porque a existência humana não é algo natural, mas é pelo homem e sua ação sobre a natureza que a determina. Assim o que existe é um processo dialético de produção e aprendizagem. Ao encontro disso, Saviani afirma que, "a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2007, p. 154). Desta forma, o Trabalho e a Educação são princípios ontológicos do ser humano.

Contudo, o surgimento da escola naquele período significou o surgimento de um instrumento de potencialização para a produção do capital e maior distanciamento entre as classes, uma vez que, como expressa Saviani (2007, p. 155):

> [...] passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Em sua origem, percebe-se a supremacia de uma determinada classe sobre outra, e a acomodação dos homens em uma sociedade dividida por classes, desempenhando papeis de acordo com a posição que ocupa nesta divisão. Essa relação de escola e divisão de classes é evidenciada por diversos autores dentre eles Saviani, que aborda a questão da escola e a divisão na educação dos sujeitos da seguinte maneira:

> Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

A partir do momento que o artesão foi sucumbido pelas novas relações de poder no trabalho e produção, ele perde sua identidade, habilidades, e seus conhecimentos são

descartados. Vistos agora como ignorantes, que devem trabalhar de forma mecânica, em que o trabalho consiste em repetições de um processo. Com isso, a instrução da mão de obra é necessária, visando atender os interesses do novo sistema produtivo, assim, o trabalho e a educação são vistos como uma necessidade latente diante dos interesses e demanda da sociedade moderna.

O estado, como uma instituição, sempre atendeu os interesses da classe dominante, e busca assegurar e conservar as relações de poder vigente. No entanto, o Estado é fruto dessa sociedade, que atinge determinado níveis de desenvolvimento, e passa a demonstrar/apresentar rivalidades, oposições de ideias entre si. Assim Marx e Engels (1979) dizem que:

> [...] irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado. (MARX; ENGELS, 1979, p. 188).

Com isso, o que observamos é que a força/poder de coesão social é o Estado, e que este trabalha com a primícia de democracia, mas, permite a exploração dos trabalhadores em benefícios das classes mais abastadas. E posteriormente é intensificado com a influência do Iluminismo que ampliava o progresso social, político, científico e econômico. No século XVII, a educação pública Estatal Prussiana é marcada pelo engrandecimento do Estado, juntamente com a ideia de "formar cidadãos dóceis com necessidade de apenas ser bons soldados e funcionários idôneos" (LUZURIAGA, 1959, p. 151). Essa ideia intensificou-se nos séculos seguintes. No entanto, é na metade do Século XVIII, com a ascensão das classes média, consequentemente a reestruturação e consolidação de uma sociedade capitalista e industrial que surgem as instituições públicas. Segundo Manacorda, as instituições são consolidadas pelo caráter da inércia, como se pode ler na afirmação abaixo:

> [...] inércia e por seu caráter de inessensibilidade, a estruturas sociais superadas; e o que parecia luxo das elites privilegiadas torna-se, pela própria necessidade da sociedade em seu todo, uma exigência de massas, que abrange a totalidade da população; além disso, o dinâmico desenvolvimento da sociedade atual tende, com sua rapidez, a acentuar a separação entre estruturas produtivas e estruturas educativas, embora intervenha com sua própria tonalidade também nestas; enfim, o mundo está todo envolvido num mesmo processo de desenvolvimento que abrange e põe em brutal confronto as estruturas de civilizações diversas, unificando-as tendências (MANACORDA, 2000, p. 8).

No período contemporâneo o discurso de ordem na Europa é a instrução pública, contudo, não houve uma universalização de modo subsequente nem tampouco amigável.

Somente “[...] 1/7 na Inglaterra, 1/8 nos Países Baixos, 1/9 nos Países Baixos, 1/9 na França e percentuais bem mais baixos nos outros países católicos” (MANACORDA, 2000, p. 277). Em favor dessa instrução o discurso era pautado da seguinte forma: “A educação, que antes era privilégio de poucos, dos prediletos da fortuna, foi enfim reconhecida (e graças a Deus) como um direito, uma necessidade, uma obrigação da humanidade” (MANACORDA, 2000, p. 275).

Em um período mais recente, com a incorporação de novas técnicas, da modernização que culminou na chamada Revolução Industrial, a importância de um sistema de ensino sistematizado é evidenciada de forma latente. Assim a necessidade de uma escolarização mínima da população faz com que a educação pública estatal e universal se expandisse.

No Brasil, já não era mais possível manter a mão de obra escrava, precisava-se pensar em outras alternativas, com o discurso de uma “educação para o trabalho”, viram na escola a oportunidade de disciplinar a mão de obra necessária. Assim surgem as discussões sobre a situação dos chamados “ingênuos” “[...] com a população livre e pobre do Brasil, como promover a formação de uma ética do trabalho, que respondesse aos interesses do seu tempo, ou seja, dos cafeicultores do sudeste e suas lavouras” (MOURA, 2000, p. 37). Dentre as soluções por eles encontradas estavam as chamadas fazendas-modelo, em que os filhos livres dos escravos poderiam ser enviados e formados para suprir a mão de obra.

Resumidamente, o quadro pintado no Brasil em relação à educação é que não houve efetivação de escolas públicas durante o período do Império. Posteriormente surgem de forma escassa algumas escolas, em 1894, em São Paulo, e nos anos subsequentes em outros poucos estados. Em nosso estado de Mato Grosso, segundo Amâncio (2000, p. 83), “A reforma da Instrução Pública, foi consubstanciada por um Regulamento no ano de 1910 que se constituiu num instrumento chave, pois ele vai desencadear uma série de ações e decisões muito importantes para o ensino em Mato Grosso”.

Até compreende-se que o surgimento da instituição escolar e sua efetivação enquanto espaço de instrução pública em sua essência oferece uma formação unilateral. A dualidade do ensino entre a formação geral e a formação profissional foi pensada e esquematizada em seus primórdios. O que há, então, é uma formação para força de trabalho em detrimento da formação da pessoa humana. O que há enquanto projeto pedagógico em cada época é um projeto idealizado a partir do trabalho. Para que esse se desenvolva é preciso conhecimento e ação, assim ele sintetiza a relação teoria e prática e a relação humanista e tecnológica.

Contudo, é preciso voltar os olhos também para o caráter educativo que o trabalho possibilita, daí a relação Trabalho-educação ou princípio educativo do trabalho. O princípio

educativo do trabalho para a superação da escola dualista, fundamentada entre a divisão da educação para intelectualidade e educação para instrumentação, realidade essa evidenciada nas reflexões acima. Segundo Kuenzer, essa dualidade já não pode mais ser sustentada.

> Assim, já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas; pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real., enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciente de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais. (KUENZER, 1988, p. 23).

E necessário evidenciar que o princípio educativo do trabalho se encontra na relação, na forma como em cada estágio do desenvolvimento das forças produtivas e prática, conhecimento e ação se relacionam e de qual estrutura/projeto hegemônico ele está relacionado (MARX, 1977, p. 24). Assim compreendemos que o trabalho vai sempre empregar essas duas dimensões: operacional (que perde cada vez mais espaço para a mediação tecnológica) e o intelectual. Deste modo, se passamos a considerar o trabalho como princípio educativo baseado em relações, só foi possível a partir da apreensão histórica que constituiu essa relação. Com isso devemos voltar nossos olhos para as dimensões educativas do trabalho, entendido como uma atividade humana que através da experiência com outros na partilha/troca, produzir conhecimento, se organizar pela luta de direitos e até mesmo pode desenvolver políticas que são capazes de levar à desalienação. Diferentemente do trabalho abstrato, que representa o trabalho alienado da sociedade burguesa.

Pensar o trabalho como princípio educativo é legítimo, à medida que no sentido ontológico é a essência do ser social, a base do desenvolvimento do ser enquanto homem. Ao encontro, Engels (2013) considera que "[...] o trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem" (ENGELS, 2013, p. 13). Contudo, não é qualquer forma de trabalho que pode ser considerado um meio para princípio educativo. Neste sentido, um trabalho que explora a mão de obra, desqualifica, aliena, consequentemente não pode promover um projeto de educação com perspectiva emancipatória. Diante disso, Frigotto (2005) considera que o trabalho só pode ser considerado princípio educativo mediante:

> Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente. (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

Deste modo não podemos considerar no modelo de trabalho capitalista um princípio educativo, uma vez que se o fizesse, o resultado seria educandos alienados, competitivos e explorados pelo mercado. Contudo, o que nos move enquanto educadores é pensar em uma educação que sirva de instrumento de resistência e emancipação. Mas o que podemos considerar como educação emancipatória? De antemão, podemos dizer que no modelo desenhado pelo capitalismo, e a escola enquanto lugar de reprodução dos moldes sociais hegemônicos, ainda não é possível. Entretanto, nesse mesmo espaço é onde as contradições intrínsecas ao sistema vigente são desnudas, o que nos permite uma atuação contra o modelo hegemônico. Concomitante, tudo está em constante transformação, o que não permite a este modelo ser algo inalterável, pelo contrário, pode ser mudado.

Neste sentido, mesmo a escola não sendo uma instituição isolada das relações sociais reprodutoras do sistema vigente, é nesse "entrelugar" que a possibilidade de mudança é vista. Essas relações não são absolutas, assim a escola pode se constituir em um lugar de resistência e emancipação. Nessa lógica tratamos como emancipação a superação do "homem dividido", unilateral. E por unilateralidade consideramos a perspectiva de Manacorda (1991) pois, segundo o autor:

> A divisão do trabalho, ou a propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria a unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dada que essa não é ainda cosa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana. (MANACORDA, 1991, p. 68-69).

Em oposição à formação unilateral, surge nos debates teóricos a perspectiva contra hegemônica da formação Integral/omnilateral (intelectual, física e politécnica), que segundo Manacorda, abrange as seguintes questões;

> A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores têm estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1991, p. 81).

Deste modo uma educação emancipadora busca uma organização pedagógica a partir de práticas outras, para/desde outro modo, uma concepção de educação transformadora, como diria Paulo Freire (1987) de caráter libertador e não domesticadora. Uma educação para a libertação do homem das situações de opressão em que ele está sujeitado. Por educação

libertadora, Freire (1987) considera: "[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente [...]" (FREIRE, 1987, p. 68). Ainda segundo o autor, o diálogo é a essência da pedagogia libertadora, é no diálogo que a "palavra verdadeira" se presenta "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 78). Desse modo ela é pautada na reflexão dialógica.

A percepção da necessidade de um ensino emancipador, de práticas outras de ensino, é uma questão que atravessa diversos tempos. Neste sentido percebemos que ainda na atualidade há uma coexistência dos tempos históricos, mesmo estando no século XXI, existem grupos humanos em diversos estágios de desenvolvimento. Assim, pensar a educação a partir de um único currículo, de apenas uma proposta de educação destinada para todos ou uma agenda global, é uma impudência. Nesta perspectiva, mesmo o mundo sendo marcado pelo mosaico multicultural, ao longo do desenvolvimento e da produção do conhecimento científico, apenas um modelo epistemológico é configurado. Deste modo o que acontece é um epistemicídio, ou seja, a anulação de diversas formas de produção de conhecimento e ciência. Problematizando esta questão, Boaventura de Souza Santos (2007) faz as seguintes considerações:

> Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Assim, em razão do "epistemicídio" em massa perpetrado nos últimos cinco séculos, desperdiçou-se uma imensa riqueza de experiências cognitivas. (SANTOS, 2007, p. 91).

A colonização, no Brasil, não está ligada apenas ao território, ou ao fim dos impérios, ela também aconteceu de forma cultural, política e epistemológica. A educação fundamentada sobre o status de ciência, é então concebida como única e verdadeira. O que ocasionou a consolidação de uma força política e de dominação. E, desta maneira, a escola acaba por impor os conhecimentos eurocêntricos e ocidentais sobre os conhecimentos tradicionais. Os povos indígenas sofreram essa imposição de maneira impiedosa e brutal. Neste modelo não há lugar para diversidade e outros conhecimentos, desta forma o que aconteceu foi o assassinato da cultura indígena. Durante o longo período no qual eles foram sujeitados nesta educação excludente, seus conhecimentos tradicionais, crenças, línguas, foram desvalorizados, o que novamente chamamos de epistemicídio.

Contudo, ao longo do processo histórico de dominação, sempre houve lutas contra essa condição de subalternização. Diversos movimentos sociais começam a vislumbrar possibilidades de promoção de uma educação pautada no diálogo e na vivência de quem se destina. Muito antes dos movimentos sociais começarem a se organizar, Comenius, ainda no século XVII, publicou o livro *Didática Magna*; neste livro o autor trata de várias questões importantes no seu tempo. Mesmo estando inserido em um período de intensa disputa religiosa, ele consegue traçar pensamentos importantes, como por exemplo que a religião poderia ser mais racional. Em suas obras, abordava temáticas essenciais para o nascimento de uma pedagogia moderna. Umas das mais importantes foi a temática de ensinar *tudo a todos*, em seu livro ele trata que a educação deva ser amarrada à vida e que todos podem aprender, desde os mais ricos aos mais pobres. Mesmo Comenius (2002) não aprofundando a causa do estudo para as mulheres, ele foi um dos primeiros que abordou a ideia de as mulheres também terem acesso ao ensino, na mesma sala que os meninos, porque a arte de respeitar também se aprende na escola.

> Se alguém perguntasse: o que acontecerá se os operários, os camponeses, os almocreves e até as jovens mulheres adquirirem cultura? Eu responderia: acontecerá que, instituída com meios apropriados essa educação universal da juventude, a ninguém faltará matéria para refletir, para propor-se e perseguir fins, e para agir. Cada um saberá para onde dirigir todas as ações e os desejos da vida, que caminhos trilhar e como conservar o seu próprio lugar [...]. (COMENIUS, 2002, p. 92-93).

Entretanto, somente em um momento histórico mais recente, a partir da década de 70, movimentos sociais ganharam forças e começaram se organizar para lutar pelas causas comuns de cada povo e dessas lutas surgiram diversas organizações e cooperativas. É neste cenário que em 1972 foi criado o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) uma das importantes organizações que desempenha um trabalho educativo para a emancipação, junto aos povos indígenas. Assim, segundo o CIMI (2014);

> Conselho Indigenista Missionário (Cimi) foi criado em 1972, em plena ditadura militar e quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva. Ao articular missionários e missionárias que faziam uma autocrítica da pastoral indigenista até então realizada, o Cimi conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), favoreceu a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à terra tradicional e da diversidade sociocultural, por um lado, e contra os projetos integracionistas e desenvolvimentistas, que significam, até hoje, o extermínio físico e cultural dos povos indígenas. (CIMI, 2014, p. 9).

Através da articulação do CIMI, entre as aldeias e os diversos povos indígenas, foi possível em abril de 1974, sob as sombras de frondosas mangueiras, ser realizada a primeira Assembleia Indígena, em Diamantino (MT). Assim como o CIMI, diversas outras organizações não governamentais surgiram e têm surgido até os dias atuais, desenvolvendo trabalhos pedagógicos para a superação das desigualdades e opressões do sistema capitalista.

Já começando a abordar alguns aspectos históricos da trajetória do ensino no Brasil é que adentramos o tópico seguinte, abordando diversos acontecimentos históricos importantes na trajetória do direito à educação no Brasil.

4.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO NO BRASIL

No Brasil, há algum tempo foi proclamado o direito à educação, mas entre o proclamado e o realizado existe um grande mar de obstáculos que impedem sua execução, mesmo com a Constituição de 1988, que institui a universalização da educação. Para compreendermos a trajetória de atrasos entre o proclamado e o realizado, ou seja, entre o que a constituição previu desde 88, e o que de fato foi instituído, é necessário abordarmos marcos importantes que influenciaram essa trajetória. Ademais, os antecedentes históricos prepararam este senário, principalmente pelas relações de poder historicamente exercidas. Assim, consideramos três marcos importantes no período de Brasil-colônia, como aborda Ghiraldelli Jr. (2003, p. 5): a fase de predomínio dos jesuítas; das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, em especial, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; o período em que D. João VI, o atual rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821). Os jesuítas eram padres que pertenciam a uma ordem religiosa denominada Companhia de Jesus, criada em 1540 por Inácio de Loyola, com o objetivo de conseguir novos fiéis por todo o mundo; nesta época vivia-se o contexto de contrarreforma, logo após as grandes reformas protestantes. A mando do Rei de Portugal os jesuítas vieram para o Brasil e exerceram o monopólio da educação, conforme escreve Saviani;

> [...] os Jesuítas vieram em consequência de determinação do Rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos de colonização. (SAVIANI, 2008, p. 41).

O discurso de catequização foi usado por muito tempo como “desculpa” para validar a colonização. Após a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal, alinhado com as ideias

Iluministas do Ocidente, começou então uma transformação no sistema de educação brasileiro, com isso tem o início do período pombalino que vai até (1808). Neste período, o Estado passou a assumir a educação. A nomeação de professores era feita pela Coroa e ficava estabelecido aulas régias. É muito importante salientar que os negros não tinham acesso à educação, nem as mulheres. Os homens brancos que pertenciam às classes mais favorecidas estudavam nas escolas religiosas ou na Europa.

Mesmo não considerando o ensino dos jesuítas inadequado, muitos autores consideram que a substituição pela reforma pombalina, pode ser considerado um retrocesso, já que esse ensino anterior estava em um cenário crescente. Neste sentido, Azevedo (2010) escreve;

> Com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastantes eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. (AZEVEDO, 2010, p. 584).

Após um espaço de tempo histórico que compreende a chegada do Capitalismo Industrial, da Família Real, Ruptura do Pacto Colonial, Independência (1822), começa a se desenhar uma nova estruturação do cenário sociopolítico brasileiro. Em 1824, com a Carta Magna, especificamente no art. 179, a responsabilidade da educação ficava por conta da família e da igreja. Mesmo com a influência da revolução Francesa e caminhando em um viés liberal, o contraste entre a constituição e o império de caráter conservador é visível. Uma vez que direitos fundamentais previstos na constituição, na prática são negados, um exemplo é o ideal de liberdade enquanto reinava a escravidão, ou mesmo, liberdade de cultuar para todas as religiões, enquanto lhes era imposto uma unicidade religiosa.

Em 1932, temos o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com o objetivo de provocar e gerar repercussão para o despertar de uma consciência frente às problemáticas apresentadas na época, o que de fato aconteceu e gerou novos debates educacionais.

> Como todo e qualquer manifesto, seu objetivo intrínseco era gerar repercussão, causar impacto. Ao lançar ideias novas e clarear posições políticas o Manifesto estimulou o debate educacional fundamentando certas correntes de opinião e procurando neutralizar outras. Nesse sentido, o Manifesto teria introduzido um novo temário ao debate educacional a partir da defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, e da coeducação. (XAVIER, 2002, p. 11).

Mesmo após algumas décadas, as ações de educação, nos dias atuais, são regidas pelas ideias desse manifesto. A partir de 1934 a educação passou a ser vista também como processo

de socialização e em 1961 foi criada a primeira Lei geral da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), onde se institui quatro (4) anos de escolaridade básica, por considerar que esse nível de estudo era suficiente para o sujeito ter autonomia. Após dez anos, foi criada a 2° (LDB), onde foram acrescidos mais dois (2) anos de escolaridade, passando a vigorar seis (6) anos de educação básica.

Um pouco mais à frente, com a Constituição Federal (CF) de 1988 e a uniformização da educação, fica então instituído, no art. 208, inciso I, a universalização da educação básica obrigatória e gratuita, dever do estado, e fica a família como colaboradora em incentivar o processo educativo, diferentemente da incumbência de "ministrar" a educação, como anteriormente previa. E em 1996 institui-se a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, estabelecendo a universalização do ensino fundamental, com a obrigatoriedade dos seis aos 14 anos, inicialmente afirmando oito (8) anos e posteriormente estendendo para nove (9) anos.

Anterior à CF de 1988, a educação era defendida como um direito, entretanto, não havia obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, o que limitava o ensino a uma pequena parcela da sociedade, sendo essa pequena parcela, burguesa. Com a forte participação dos movimentos sociais na construção da nova constituição, conhecida como constituição cidadã, muitos direitos são assegurados, dentre eles, a educação para todos com obrigatoriedade de oferta da educação básica, estabeleceu-se também os currículos mínimos, a vinculação de verba para a educação da União, dos estados, Distrito Federal e municípios. Ficando também explicitado a necessidade de atendimento ao aluno por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Devemos evidenciar que todas as políticas educacionais, no período da década de 80 a 90, dentro da agenda do governo tinha o caráter descentralizador, da privatização e flexibilidade. Na década de 90, encontra-se em pleno cenário de globalização, neoliberalismo e modernização, com uma competitividade entre os países e dentro do próprio país no mercado de trabalho. Nesta mesma década acontece a conferência de Jomtien, em que o Brasil foi signatário, assumindo os compromissos que foram acordados. A criação dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) foi outro passo muito importante neste período.

As determinações anteriores não foram suficientes para contemplar a universalização, neste sentido, discute-se e fica sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), direcionando políticas públicas que venham ao encontro das necessidades de que os direitos previstos sejam assegurados. Para tanto, assegurar o acesso e permanência é um conceito básico, bem como a oferta e garantia da gratuidade do ensino. Se considerarmos o termo universalização no sentido

de estender a todos, deixando de ser uma mera eloquência, é preciso que o poder público reconheça o direito, providencie a ampliação de oferta e assegure a obrigatoriedade e gratuidade. Até este momento ficou evidenciado que, ao longo desse caminho, as classes mais abastadas são as que primeiro se beneficiaram; observa-se também que toda política pública tem uma intencionalidade a partir de um contexto político, econômico, social e histórico.

Dentro dessa intencionalidade da Função Social da Escola Pública na atualidade estende-se para muito além da função didático pedagógica "aconteceu uma imbricação entre Política educacional e Política social" (SILVA, 2020, p. 440). Neste sentido, Silva e Sato fazem uma comparação com as atribuições de uma escola privada e uma escola pública, deste modo, fica evidente as atribuições sociais implicadas na escola pública.

> Uma outra analogia pode facilitar o entendimento: a mera comparação entre o que faz a escola privada e o que faz a escola pública. Diríamos que a escola privada se limita a cumprir sua função didático pedagógica, isto é, ensinar a ler, escrever e se apropriar dos rudimentos de Ciências. Ela não assume as atribuições de alimentar, cuidar dos dentes e da saúde, fornecer uniforme ou material didático. Se eventualmente ela oferecer atividades extracurriculares estas são caracterizadas como serviços a serem prestados por quem queira pagar como são os casos de oficinas de artes, dança, música, teatro, etc. Já na escola pública as funções sociais constituem condição sine qua nom para a efetivação do direito à educação, pois sem transporte, alimentação, material didático e outros insumos parte significativa das famílias brasileiras não conseguiriam manter seus filhos na escola. (SILVA; SATO, 2019, p. 437).

A função social da escola é delineada de acordo com o momento histórico no qual se encontra; neste sentido, podemos observar, por exemplo, que na sociedade de classes, a escola servia para manutenção das divisões econômicas e sociopolíticas, mantendo e enaltecendo as classes dominantes. A marginalização justificada pela ignorância, na qual o homem foi considerado diante dos valores burgueses, tornou o ensino a principal ferramenta de superação dessa condição, segundo os ideais de quem detinha o poder na época.

Após uma breve análise em relação aos marcos históricos do direito à educação no Brasil e ao texto da LDB, fica explícito que o Estado faz uma opção pelo qual promoveria a universalização do ensino; conforme SILVA (2020)[17], "Estado fez uma opção, privilegiando à Educação Escolar, e através desta se faz a universalização da Educação [...] o estado deixa de assumir as outras educações". Essa escolha pela educação escolar está explicitada no inciso 1° do Art. 1° da Lei nº 9.394/96, em que diz, "Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias".

[17] SILVA, Roberto da. 4ª AULA EDA 5024. **Outras Educações**. Youtube, set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpwnzryAQOI. Acesso em: 25 mai. 2021.

Diante deste inciso, podemos problematizar os termos por vezes pejorativos que foram criados para referenciar as outras educações como: Educação Informal, Educação não Oficial, Educação não Formal. Esses termos tendem a desqualificar essa educação que acontece em outros ambientes, que contribuem tanto quanto ao mais para a formação do sujeito. É notório que este entendimento errôneo sobre o que é educação, também contribui para o descaso e a falta de políticas públicas que contemplem e valorizem esses outros saberes.

Neste sentido, também é possível notar que, ao longo do tempo, perde-se muito da cultura dos povos tradicionais, uma vez que não existe por parte do estado um empenho em disponibilizar recursos e condições, nem mesmo as mais básicas, de trabalho para auxiliar esses grupos que se organizam para promover educação dentro de suas comunidades nas quais o poder público os "esquece".

Por vezes esses povos são designados a participar de uma educação institucionalizada, que desrespeita suas especificidades, ora percorrerem longos trajetos para frequentar uma escola por ser considerada "oficial". Outra situação é a efetivação de profissionais que desconhecem a realidade da comunidade, como foi feito por muito tempo com as comunidades indígenas. Nessas comunidades, mesmo quando se tem uma educação escolar indígena, ela não deixa de ter um caráter comunitário, e essa característica não é percebida pela nossa legislação, um exemplo deste caráter comunitário é a participação dos "sabedores", dos anciães, dos mestres em disciplinas próprias, como a história da comunidade, ou quando se trabalham as tradições.

Nas comunidades indígenas, os ritos religiosos são muito presentes, existem dentro de alguns desses ritos papéis bem delineados, como nos povos Haliti-Paresi em que os cantos devem ser pronunciados apenas por homens; neste sentido, quando se tem uma professora, ela precisa contar com a participação de um membro masculino para auxiliar neste ensino, ou mesmo na disciplina de tecnologia indígena, em que são trabalhados conhecimentos como a confecção dos arcos e flechas e demais tecnologias por eles utilizados.

Quando pensamos nas dimensões que a Educação poderia tomar com a valorização das outras educações, praticadas em ongs, instituições religiosas, iniciativas particulares, em comunidades tradicionais etc, também refletimos porque o Estado escolheu apenas a educação Escolar para subsidiar e universalizar o conhecimento; seria pelo fato de que por ela seria mais fácil de manter o discurso de uma minoria favorecida, um discurso doutrinário para a manutenção de uma sociedade pensada? O que seria perfeitamente possível de acordo a fala de Foucalt, quando ele diz:

> Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papeis para os sujeitos que falam; senão uma a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Paulo Freire, como um educador que sempre trabalhou na perspectiva de outros mundos possíveis, já destacava essa característica que tem dominado o sistema educacional nacional e internacional, de usar o sistema de ensino como forma de perpetuar uma cultura hegemônica elitizada, a criação de uma "Agenda Global de Educação" é uma característica da tentativa de unificação, como tantas outras que já foram testadas. Neste sentido, Silva escreve que:

> [...] são visões unificacionistas que concebem a possibilidade de uma Educação mundial atrelada às reformas políticas e econômicas impostas por Banco Mundial, Fundo Monetário internacional e do Banco Interamericano de Desenvolvimento aos países mais pobres, em sintonia com o Fórum de Davos e a reação conservadora que se observa em boa parte do mundo. (SILVA, 2018, p. 2).

Entretanto, essa manutenção da divisão econômica e sociopolítica pela escola pública, já predominava mesmo nas sociedades antigas, como podemos perceber nas escritas de Manacorda, em que ele faz a seguinte colocação:

> Historicamente, assim, é exatamente da educação, confiada no interior da "família" à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos "minos", do *anax*, do *basileu*, do *pater*) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras "escolas públicas", ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os "pensadores de classe", seus "ideólogos ativos". [...] e, por outro, como ginásios ou tribunais onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar. [...] Mas, fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes [...]. (MANACORDA, 2002, p. 117).

Foi necessário contextualizar a história da Escola Pública e da Educação no Brasil para compreendermos e pensarmos sobre as possibilidades de "novas" formas de promover educação, e de que maneira essas possibilidades podem contribuir para autonomia e emancipação da população. Em um país em que se tem 11 milhões de "analfabetos" é preciso

pensar em práticas educativas que atendam às necessidades deste público, pois, muitas vezes, este analfabetismo está ligado diretamente com a falta de ofertas de ensino que atendam à necessidade deste sujeito, ou mesmo por desistência escolar, que é comum quando as práticas de ensino são distantes da realidade vivenciada por uma comunidade ou sujeito.

Foi pensando nessas especificidades que Freire (1987) criou diversas práticas pedagógicas, como o ensino a partir dos temas geradores, que impulsionam as trocas de saberes a partir do diálogo, que contribui para superação da visão ingênua para uma consciência crítica.

> Enquanto na concepção 'bancária' [...] o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1987, p. 41).

E neste diálogo, o sujeito vai problematizando a realidade, uma superação do empírico, criando sentidos e favorecendo a ação. Para Freire (1967), essa crítica a partir da realidade dialogada está ligada com o existir, que é "transcender, discernir, dialogar (comunicar, participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com os outros existires. Em comunicação com eles" (FREIRE, 1967, p. 40).

A emergência em reconhecer outras concepções/maneiras de promover a Educação, e não depender apenas de uma única possibilidade que reproduz há séculos os ideais dominantes, está intimamente ligada à superação da dicotomia sujeito-objeto, da transcendência de uma pedagogia bancária para a problematizadora que possibilita uma transformação. Também compreendemos que em uma sociedade hegemonicamente capitalista pode haver no futuro uma visão de Educação que tenha, como modelo direcionador, pessoas privilegiadas financeiramente. Partindo dessa concepção de educação atrelada à vivência real do ser, também compreendemos a necessidade de valorizar e resgatar os conhecimentos tradicionais, ou seja, as bases do conhecimento popular, ainda muito presentes nos povos tradicionais, nas populações rurais e nos grupos fora dos grandes centros urbanos, muitos desses conhecimentos estão atrelados à cultura de cada povo. No processo de colonização, inúmeras identidades culturais surgem nesse encontro de elementos trazidos para a América no período colonial. Essas novas identidades não são fixas, aliás, estão longe disso, porque se constituem na diversidade de elementos e presenças culturais.

Contudo, há um silenciamento dessas culturas ao longo da história, entretanto já não é mais possível continuar com o daltonismo cultural e ignorando essas manifestações culturais e identidades nesse espaço que se configura como um espaço de fronteiras interétnicas. Deste

modo a escola está cada vez mais à procura de uma identidade, em que esses diversos atores sejam compreendidos e que sua cultura, identidade e conhecimentos sejam valorizados. Assim, diversos autores têm discutido o caráter potencializador de uma educação na perspectiva intercultural para superar essas dicotomias no espaço tempo da escola. Pensando nisto, o próximo tópico vai abordar diferentes discussões sobre cultura, identidade, as relações de poder que são estabelecidas a partir da cultura e a possibilidade de uma perspectiva intercultural para a superação das desigualdades.

4.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA-PERSPECTIVA INTERCULTURAL

As discussões sobre o papel da educação na formação do ser humano e os caminhos a percorrer para atingir essa formação integral, sempre foram permeadas por encontros e desencontros. Na atualidade, com a homologação do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o cenário de pandemia que desnuda as desigualdades sociais, há uma intensificação desses debates. Contudo, é preciso problematizar essas discussões no campo da diversidade cultural, pois a sociedade é formada por seres oriundos de grupos culturais diversos e distintos. Nesse sentido, nos apropriamos dos valores, crenças e demais elementos que vão nos constituindo sujeitos e que formam nossa concepção de mundo.

No processo de colonização, inúmeras identidades culturais surgem nesse encontro de elementos trazidos para a América desde o período colonial. Essas novas identidades não são fixas, aliás, estão longe disso, porque se constituem na diversidade de elementos e presenças culturais. Para Stuart Hall (1996, p. 69),

> [...] as identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformação constante. Longe de fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo "jogo" da história, da cultura e do poder.

Ainda segundo Hall, a diáspora foi o elemento essencial para a formação dessas novas identidades, tendo como protagonistas os africanos e europeus. Desse encontro surgiram novas identidades, não mais africanas ou europeias, mas resultado de ambas em um novo espaço, tendo como característica central a dinâmica e a diversidade. Assim, há uma transformação constante evidenciada no encontro de matrizes culturais distintas, e segundo Hall (1996);

> [...] a experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de "identidade" que vive com e através, não a

> despeito, da diferença; por hibridação. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença. (HALL, 1996, p. 75).

Ao pensar sobre essa diversidade, e nos aspectos culturais no âmbito escolar, vislumbramos a necessidade de compreender as influências e contribuições socioculturais na formação integral do ser humano, considerando que a escola é um *lócus* privilegiado de encontros entre diferenças e diferentes. No livro *Ciladas das Diferenças,* Pierucci (1999, p. 7) diz: [...], "mas somos também diferentes de direito. É o chamado 'direito à diferença', o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different*! como se diz em inglês, o direito à diferença". Como bem diz o autor, por muito tempo se privilegiou o igual, entretanto, há um deslocamento desses interesses, passando também a evidenciar com mais ênfase a diferença.

Contudo, é importante ressaltar que não necessariamente a afirmação da diferença precisa se opor à igualdade, pelo contrário, concordamos com Vera Candau (2012, p. 235-250), quando diz: "considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade". Nesse sentido, Candau (2012) relaciona seu posicionamento com a fala do sociólogo Boaventura de Souza Santos: "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 2006, p. 462).

Assim, ter um olhar multicultural que reconheça as diferenças culturais, mas sem inferiorizar ou criar hierarquia, é fundamental em um ambiente formativo como a escola. Mas, do mesmo modo que a dicotomia que se apresenta nos conceitos de igualdade e diferença, ela também se apresenta nas discussões que envolvem o uso do conceito de multiculturalismo. É preciso evidenciar que estamos falando de um multiculturalismo crítico, e não de outras concepções como o multiculturalismo radical essencialista ou comunitário, nem mesmo o "neo-mercantilista". Trata-se de uma perspectiva de promover o direito étnico em uma visão ampla de superar as injustiças sociais.

Segundo Vera Candau (2012), há uma diversidade de interpretações do termo, mas é necessário enxergá-lo de uma forma mais sintetizada para melhor compreender o que buscamos com ele: "é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que denomino multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo" (CANDAU, 2012, p. 243). Diante das três

definições evidenciadas por Vera Candau (2012), entendemos que o multiculturalismo interativo é a perspectiva que deve ser desenvolvida no espaço tempo da escola, por acentuar a interculturalidade neste "local de cruzamento de culturas" (GÓMEZ, 2001, p. 12). Moreira e Candau (2008) deixam claro seu posicionamento em relação ao multiculturalismo interativo:

> situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22).

É importante lembrar que, mesmo esse conceito sendo constantemente empregado nos espaços acadêmicos, sociais e em políticas públicas, ele tem sua origem nas lutas de movimentos sociais formados por grupos que, ao longo da história, foram subalternizados, principalmente nas questões étnicas e, particularmente, nas identidades negras.

Podemos considerar que não só no Brasil, mas também em outros países com uma formação histórica e cultural semelhante, essas diferenças eram "silenciadas" ou simplesmente ignoradas. E, às vezes, eram interpretadas de modo a deslegitimar toda forma que fugisse da "*normalidade"* padrão. Nessa perspectiva, afirma Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124),

> [...] a diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa prodiversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo "normalizando-o" e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante.

O multiculturalismo confronta essas concepções monoculturais. Mostra-se como um fator de fortalecimento da malha social à medida que avançam os direitos sociais, políticos e coletivos. No entanto, ter esse olhar no ambiente escolar não é uma tarefa fácil de ser concebida, pois, ao longo da história é nítida a dificuldade em lidar com pluralidade e diferença. Segundo Moreira e Candau,

> [...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a

> padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Esse posicionamento nunca coube à escola. Na atualidade, é ainda mais inadmissível que esse daltonismo cultural continue a reger os currículos, "sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais do universo simbólico das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje" (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16).

Assim, entender todos os conceitos mencionados — Cultura, identidade, igualdade e diferença, multiculturalismo e outros — e as relações de poder que os envolve é essencial para projetar caminhos e possibilidades para uma educação na perspectiva da interculturalidade. Novamente devemos evidenciar que esse também é outro conceito polêmico e que admite outras interpretações. Contudo, quando falamos sobre interculturalidade estamos falando em uma perspectiva crítica, que questiona as relações de poder e essa cultura hegemônica. Diversos autores, como Stuart Hall e Vera Candau, já discutem a questão da cultura e as relações de poder que permeiam a sociedade e que inevitavelmente refletem na escola.

Desta forma, observa-se que o terceiro milênio iniciou marcado pelo pluralismo de expressões, inseridas em um cenário multicultural e atravessadas por diversidades étnicas, sociais, religiosas, de gênero e tradições políticas. Na atualidade, diversas perspectivas e ênfases têm surgido em relação à leitura de mundo e ao fenômeno da globalização. Contudo, observamos que há uma concordância entre diversos autores de que a dimensão cultural é um componente primordial na sociedade contemporânea. Para Stuart Hall (1997), ela se constitui como um dos elementos dinâmicos e imprevisíveis, em que mudanças significativas têm acontecido no novo milênio:

> Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 97).

A afirmação de Hall reforça uma realidade presente, de que as lutas pelo poder ganham cada vez mais um caráter cultural. Nesse sentido, vai para além do material em que as dimensões simbólicas e materiais/concretas são indissociáveis. Outro autor que considera essa dinâmica entre as lutas de poder e a cultura é Boaventura de Souza Santos (2003, p. 33), quando diz:

> A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto no Norte quanto no Sul. Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas.

Podemos entender tão logo que a cultura, como se apresenta, é uma dimensão dos processos sociais. Assim, podemos considerá-la um meio para compreender as sociedades contemporâneas. Nesse sentido, "o que não podemos fazer é discutir sobre cultura ignorando as relações de poder dentro de uma sociedade ou entre sociedades" (SANTOS, 2006, p. 80). Ao discutir as relações de poder e a cultura não queremos reduzi-la a isso, mas pelo fato de que os conflitos em torno dessas relações, sob um cenário de progresso da sociedade e as novas formas de dominação, levaram a uma preocupação de entender a cultura de modo mais amplo. Desse modo, ao pensar em cultura não podemos tomá-la como algo simples, pura ou exata, tampouco pertencente a uma única classe, grupo ou etnia.

As preocupações em conhecer a cultura não é algo apenas do interesse dos grupos subalternizados. Essa preocupação também é objeto de estudo entre os centros de poder da sociedade, em que se busca, constantemente, "defini-la, entendê-la, controlá-la, agir sobre seu desenvolvimento" (SANTOS, 2006, p. 82). Desse modo, observamos uma institucionalização dessas *preocupações culturais*. É neste ato institucionalizado que os interesses sociais dominantes refletem sua força.

A escola como uma instituição, formada e pensada por indivíduos inseridos nessas relações de poder socioculturais, acaba por produzir subjetividades, e, ao mesmo tempo, (re)produzir ideias de valor, firmadas no etnocentrismo. Assim, ela reproduz essas relações de poder não porque é uma instituição por si só, mas porque é pensada a partir de/para indivíduos inseridos em um contexto sociocultural histórico e ideologicamente construído.

Podemos observar esse poder para além da instituição em si mesma. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o poder, não como uma teoria política apenas, mas entender o desenvolvimento e o uso do poder nas relações em que um sujeito atua sobre o outro, ou mesmo como é usado o poder de determinado indivíduo sobre outro. Aqui, nos afastamos um pouco da

visão do poder como algo centralizado apenas em instituições ou órgãos, passando a considerá-lo na perspectiva de Foucault, na obra *Microfísica do poder*.

> [...] há esquemas prontos: quando se fala em poder as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Segundo Foucault, "o poder não existe" (FOUCAULT, 1998, p. 248), ele não é algo que possa ser "ocupado" ou "possuído", mas algo a ser praticado ou exercido. Machado, sintetiza a ideia de Foucault da seguinte forma: "ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto que se possui. Ele se exerce, se disputa" (MACHADO, 2001, p. 15). O que sobressai nessa relação é a performance enquanto funcionalidade, o que é possível devido a essas relações serem atravessadas pela liberdade. Indo ao encontro dessa ideia, Foucault (2006) afirma:

> [...] acho que é preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades - jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros – e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 285).

A partir da fala do filósofo nos questionamos: o que existe no espaço e tempo da escola são relações de poder de fato, ou um estado de dominação? Até que ponto o controle dos corpos, já abordado por Foucault na obra *Vigiar e Punir*, lhes permitem ser livres? Compreende-se, em sua obra, que antes de haver um controle ideológico há o controle sobre os corpos. Segundo Foucault: "o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corpo" (FOUCAULT, 1998, p. 80). Desse modo, o que passa a haver na escola enquanto instituição é um poder estático. Para o filósofo, "há efetivamente estados de dominação. Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada" (FOUCAULT, 2006, p. 278).

Como podemos evidenciar até aqui, que falar de cultura e escola não é uma tarefa fácil, existem muitos elementos entre os jogos de poder e os estados de dominação que ampliam os sentidos. Contudo, compreender essas "técnicas" e estratégias é necessário, pois é através delas

que o estado de dominação é estabelecido e mantido. Quando pensamos em uma educação intercultural é também na perspectiva de revelar essas relações de dominação.

Quando pensamos sobre a escola na contemporaneidade, e toda a diversidade que habita esse espaço, compreendemos que ela hoje representa o *lócus* privilegiado de fronteiras interétnicas. Consideramos a fronteira, nesse contexto, não como algo separatista, mas como o local de encontro/aproximações. É nessa fronteira que as relações são marcadas por conflitos, pela ambiguidade, pelo desencontro, mas sem que seja necessariamente algo ruim. Seria, na visão de Martins (1997), mais como um local de alteridade. Nesse sentido, o autor afirma que

> [...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso que faz dela uma realidade singular. Á primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os indígenas de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas. (MARTINS, 1997, p. 151).

E é nesse espaço fronteiriço que se encontram muitos indígenas. O êxodo para o contexto urbano, em várias regiões do país, por diferentes povos e famílias indígenas, é um processo dinâmico entre a aldeia e os centros urbanos. Há um fluxo de mudanças em que ora eles se mudam para a cidade, ora estão retornando às aldeias.

Também existe outra realidade para que esses alunos estejam nesse contexto, que é o fato da negligência para com os povos indígenas. Mesmo tendo conquistado o direito a uma educação diferenciada, a partir da Constituição Federal de 1988, e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a realidade dos povos indígenas ainda é de descaso. Com isso, a oferta de um ensino intercultural, específico, bilíngue, entre outras especificidades, esbarra na falta de oferta desse ensino nas comunidades indígenas. Desse modo, para continuar os estudos há um deslocamento desses alunos para os centros urbanos.

Contudo, essa escolha não é algo simples. A dificuldade da falta do estudo é substituída pela dificuldade de lidar com novas relações em um contexto diverso e distinto. "Assim, a própria condição escolar com sua cultura urbanocêntrica impõe-lhe uma condição de submissão e o desafio de enfrentar uma educação monoculturalista em que eles e o seu mundo simplesmente inexistem" (BOTH, 2006, p. 74).

Mesmo com a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática "história e cultura afro-brasileira e indígena" não é suficiente para

mudar as práticas de exclusão e dominação nesse espaço. O que presenciamos são rituais pedagógicos que ainda acontecem somente no 19 de abril, cercados de estereótipos.

Esse posicionamento contradiz a assimilação da escola como um espaço de fortalecimento das identidades étnicas e culturais, em que se valoriza e se respeita o pluralismo. Essa concepção é explicitada nos PCNs, que considera que a educação deve

> [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 2008, p. 55).

Nesse sentido, Candau e Russo (2010, p. 166) consideram que as propostas no âmbito escolar devem

> [...] questionar o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelar o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural

Quando as práticas continuam a perpetuar essas discriminações, há uma omissão de pertencimento por parte desses alunos, o que ocasiona uma relação na lógica monocultural. Esse desafio tem motivado diversos autores a discutir a centralidade das questões culturais na escola. Na busca pela superação dessa dicotomia surgem e intensificam-se discussões em torno da "inter/multiculturalidade" crítica, que abordamos neste texto, principalmente pelas interpretações de Vera Candau (2014, p. 39), quando afirma que o "inter/multiculturalidade crítica" baseia-se em "outra maneira de analisar a diversidade cultural, não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações de acordo com a lógica da complexidade".

Mesmo com tantas críticas à educação e à escola, não podemos desconsiderar que ela ainda é o espaço primordial de promoção das lutas e de conquistas, como diz Paulo Freire (2004):

> [...] mas acontece que a escola vive intensamente, através de nós, as contradições que se dão na sociedade. A escola, então, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado [...] possibilita a crítica a essa ideologia. Na verdade, os mecanismos, ou melhor, as relações que se dão na sociedade, infra e superestruturas, são históricas. São contraditórias e não mecanicistas. Por isso é que eu dizia: a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende (FREIRE, 2004, p. 38).

Essa possibilidade da crítica acontece devido às novas identidades que surgem dessas fronteiras e que já não podem mais ser silenciadas ou apagadas pela frente de poder. Para Homi Bhabha, essa fronteira é "o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente" (BHABHA, 1998, p. 24). No entanto, esse é um lugar de intensa negociação: "a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica" (BHABHA, 1998, p. 20-21).

Assim, compreendemos a necessidade de não fixarmos aspectos culturais, pois a cultura não é algo exato, ela é instável, dinâmica, processual, e é um terreno que produz existências outras. Não podemos negar a importância da cultura na atualidade. No pensamento pós-moderno essa temática ganha dimensões mais importantes nas relações sociais e na vida social. De acordo com Hall (1997), estamos vivendo uma revolução cultural que tem forte ligação e causa nas instituições e seus domínios e práticas culturais. E os meios de produção, circulação e troca cultural foram ampliados pela evolução da tecnologia, especialmente da informática.

Diante desse cenário, há um declínio das antigas identidades, e novas identidades surgem, e, nesse processo, o indivíduo que antes era visto como unificado torna-se fragmentado. A solidez que se encontrava nas paisagens culturais: gênero, étnica, raça, sexualidade e outras estão em constante transformação. Diante disto, questiona-se: qual a real missão da escola frente ao contexto atual? Por quanto tempo mais a escola continuará neste modo daltônico? Entretanto, com toda crítica e ataques que a escola vem sofrendo, ela ainda é o lugar privilegiado para desenvolver políticas públicas e práticas outras. Desse modo, considera-se que uma educação intercultural é essencial à medida que ela possibilita a convivência e coexistência entre cultura e identidades; em que o diálogo é a base entre os diferentes. Esse "entrelugares" propicia o abrir-se ao outro, repensar, e abrir-se ao outro em nós mesmos também.

Nesse sentido, considerar os alunos indígenas no contexto urbano tal como são, sem diminuir sua identidade étnica, tem a ver com o reconhecimento do outro. A escola e sua dimensão sociocultural são percebidas como um espaço de fronteira. Isso nos leva a pensar que desejamos uma fronteira que aproxime, que possibilite o contato entre múltiplas identidades, e que desses encontros novas relações sejam estabelecidas, pautadas no respeito e reconhecimento mútuo.

5 A ESCOLA URBANA E AS EXPERIÊNCIAS FRONTEIRIÇAS: OMITIR OU REAFIRMAR AS IDENTIDADES

"Não há Docência Sem Discência" (FREIRE, 1996)

Nesta seção, buscamos evidenciar todo o processo educativo vivenciado pelos alunos indígenas no contexto da escola urbana e de como este espaço interétnico tem reverberado em suas ações/concepções. Ao mesmo tempo buscamos compreender o que esses alunos têm feito para reafirmar suas identidades nesses espaços e os motivos que muitas vezes acabam por fazê-los omitir-se diante do outro. Para compreender todo o processo de inclusão desses alunos, buscamos, ao longo da vivência com eles no chão da escola, compreender como se dá a dinâmica entre a aldeia e a cidade, os múltiplos olhares no contexto escolar entre alunos indígenas e comunidade escolar e, por fim, trouxemos uma análise do currículo da escola pesquisada e discussões acerca dos caminhos para uma educação inclusiva e humanística bem como seus desafios e possibilidades na inclusão e permanência desses alunos. Contudo, como a escola observada recebe alunos em idade escolar do ensino Fundamental anos iniciais e finais e o fato de termos alunos indígenas menores de 12 anos, buscamos compreender no primeiro tópico como é ser uma criança indígena no contexto urbano. Nesta seção, evidenciamos as falas dos sujeitos entrevistados. Em citações diretas curtas, aplicamos o formato itálico a essas partes do texto.

5.1 SER CRIANÇA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR URBANO

Enquanto pensava como começar a discutir o presente tópico, um certo júbilo nos toma, ao lembrar das diversas situações presenciadas durante a vivência com os alunos indígenas, as ações inocentes que partiam de alguém do grupo e logo eram motivo de risos entre os demais. Das corridas nos corredores, de sentar-se ao chão em alguns momentos, de uma certa *liberdade* que deles exalava: "as crianças indígenas, dos mais variados grupos gozam de uma liberdade enorme [...]. Elas têm liberdade para circular por todos os espaços da aldeia e relacionar-se com todos, adultos e crianças" (ZOIA, 2009, p. 171). Essa liberdade é em certa medida percebida neste espaço/tempo da escola, mesmo que em sua essência seja um local disciplinador. Nos faz recordar um passado repleto de brincadeiras, de reuniões de família em um fim de ano com primos, reunidos para os festejos, ou de estar neste ambiente chamado escola, não na figura de uma professora como tem sido há alguns anos, mas apenas como uma

pesquisadora na posição de observadora, o que nos permite/exige ter um olhar mais sensível ao redor.

Contudo, nosso objetivo não é aprofundar a discussão do SER criança em sua totalidade, mas entendê-lo em uma dimensão contextual de acordo a definição de Graue e Walsh (2003, p. 25):

> Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e microsociais. O contexto é o mundo apreendido através da interacção e o quadro de referência mais imediata para actores mutuamente envolvidos.

Neste sentido, buscamos compreender a criança indígena em um contexto escolar urbano, o ser criança indígena em uma escola urbana com todas as reverberações de uma cultura ocidental e cristã. Deste modo, ao observar as crianças indígenas e não indígenas neste espaço/tempo da escola, em suas diversas ações diárias, nos levou a perceber que no contexto escolar a cultura de cada etnia é expressa em forma de discursos e posturas que revelam as singularidades que demonstram as diferenças presentes em cada universo particular e coletivo. Em outras palavras, são as particularidades que formam a individualidade do sujeito e podem determinar um sentimento de pertencimento em um contexto coletivo.

Ser indígena ou Imuti em um ambiente escolar é estar em constante relação, contudo, cada sujeito deve visualizar-se em um contexto maior, sem que isso interfira no que lhe é específico, conforme diz Freire (2006),

> A diversidade é o ponto de origem da presença dos seres do rio-escola, que carregam particularidades que constituem sua individualidade e podem determinar seu sentimento de pertença no âmbito coletivo. Ser peixe, boto ou sereia em constante relação é a condição para fazer-se rio. Mas é preciso que cada um se visualize como parte de um contexto maior, sem perder o que lhe é específico. (FREIRE, 2006, p. 72).

Notoriamente a escola possui uma dinâmica que lhe é própria, de tal forma que é como se ela fosse autônoma, sempre que ignora os fatores que estão para além dos muros da escola. A chamada *cultura escolar*[18] por vezes define papéis para os sujeitos que ali estão e espera-se destes o cumprimento do que lhes foi atribuído. Neste sentido, ser uma criança indígena em um

---

Para Viñao Frago (1995, p. 68-69) a cultura escolar é "conjunto de aspectos institucionalizados — incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución en el espacio,materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas".

contexto escolar urbano significa também adaptar-se a essa cultura. No entanto, as particularidades que moldam o sujeito é o que os difere do todo.

Assim, durante as observações do cotidiano escolar, foi possível visualizar discursos, posturas e brincadeiras que reafirmavam suas identidades. O falar na língua materna, os adornos que apresentam, as pinturas da etnia, as pulseiras, as corridas nos corredores que demonstram toda a liberdade que deles exala, são esses alguns fatores que demostram e reafirmam sua identidade e o seu pertencimento.

Devemos compreender "que não existe um desenvolvimento da infância universal, único e natural. As condições culturais, econômicas, sociais e históricas tornam-se fatores decisivos no desenvolvimento de cada criança" (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 20). Assim, quando perguntamos ao professor P.A1, como é ser uma criança indígena no contexto natural das aldeias, e ser uma criança indígena no contexto da escola urbana, o professor nos responde da seguinte maneira:

> Nossos alunos indígenas são diferentes, tenho experiência com indígenas de outras regiões, a condição financeira deles é diferente, você vai pegar um indígena Paresí, eles estão com um celular bom, as vezes até melhor que do professor, ele vem com roupa boa. Ele chega aqui e não é aquele índio que todo mundo coloca na cabeça que é mendigo que chega pedindo. Eles quase sempre são as crianças que mais gastam na cantina. Então é uma realidade diferente [...] o nosso indígena tem um diferencial, que eles guardam muito a cultura deles, até o 5° ano eles estudam na língua deles. (PROFESSOR, P.A1, entrevista realizada em 26 de maio de 2021).

Analisando a fala do professor, é possível observar a imagem que o Imuti entende como "índio" e ao usar o termo "nosso indígena", fica claro que existe uma construção ideológica da figura do indígena. Ao perguntar sobre interações e brincadeiras, o professor considera que após um período correspondente a dois ou três meses, que é o tempo médio de adaptação do aluno na escola pesquisada, ele consegue interagir muito bem com as outras crianças. Entretanto, durante as entrevistas todos os entrevistados foram categóricos em dizer que os alunos indígenas são mais reservados, interagem predominantemente entre si. Essa realidade apontada pelos pares, foi algo que nos chamou muita atenção durante nossa permanência no ambiente escolar.

A partir das falas analisadas, percebemos que, se espera que o aluno indígena se adapte ao "sistema escolar", as negociações que acontece nesse espaço interétnico são ignoradas. Não percebemos nas falas, um trabalho voltado a adaptação dos outros atores sociais que coabitam este espaço. O fato de os alunos interagir entre si, não poderia ser diferente, visto que, as barreiras linguísticas e a falta de estratégias para promover a interação entre os alunos é algo perceptível.

Em uma conversa informal com os alunos indígenas do 6° e 7° ano, questionamos de quais brincadeiras eles gostavam, as respostas vieram acompanhadas de muita empolgação e risos. A aluna indígena E.Z.1 diz; "*eu gosto de pega-pega*", da mesma forma a aluna indígena E.Z.2 comenta *"também de pega-pega*". Outros dois alunos presentes não compreendem a língua portuguesa, no entanto as alunas E.Z.1 e E.Z. 2, logo explicam a eles sobre o assunto, prontamente os alunos indígenas V.C.K e E.P, respondem que sua brincadeira favorita era banhar-se no rio. Embora os alunos sejam de aldeias diferentes, a relação entre eles reflete muito companheirismo e entrosamento.

A definição de ser criança, para nós não indígena, perpassa pela interpretação do Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, especificamente no Art. 2º, "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade". De acordo com a cultura de cada povo indígena, teremos definições diferentes para esta questão. Zoia e Peripolli escrevem que, segundo um Cacique Terena, uma criança pode ser considerada criança até os nove ou dez anos, uma vez que "[...] daí em diante a criança já começa a ter malícia, então já pode ser considerado um rapazinho, porque, na sua concepção, ser criança é ser inocente [...]" (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 13). Na cultura Haliti-Paresi, existem outros fatores que vão definir o ser criança. Segundo a Liderança indígena N. Z vice cacique, considera-se criança:

> A idade da criança Haliti é até os doze anos, por exemplo, a menina quando ela passa pela fase da menina moça, quando vem a primeira menstruação, ela já é considerada mulher, depois que ela fica de reclusão já está preparada para a vida. E do menino, a partir do momento que ele já faz relação com mulher ele já é considerado preparado para casar. (Liderança N.Z, entrevista de 30 de junho. de 2021).

É importante salientar que, conforme descrito anteriormente, não existe uma definição universal de desenvolvimento da criança, tão pouco entre os povos indígenas, uma vez que conforme explicam Zoia e Mendes (2020, p. 250):

> [...] cada povo ameríndio é igual aos outros povos, e ao mesmo tempo, tem o direito de ser diferente ativo dos outros povos e de respeitar e serem respeitados por esses nas suas igualdades e diferenças. De modo que, os povos originários não devem sofrer violências por ser quem são, uma vez que ninguém deve ser obrigado a ser o que não é. Nesse sentido, o Estado brasileiro promulgou a Convenção n. 169 da OIT4 e reconheceu, de forma vinculativa, o direito dos povos indígenas à autodeterminação.

Neste sentido, a liberdade e autonomia das comunidades indígenas e o reconhecimento de sua organização social, levando em consideração crenças e tradições, influenciam

diretamente no que se considera ser criança em uma aldeia. Ademais, não percebemos entre os povos indígenas o termo *adolescente*, em suma, a criança sai desta fase criança para a fase adulta, o que nos leva a pensar que os comportamentos espontâneos que revelam a presença de uma *fase criança* entre os alunos indígenas observados, é justamente fruto desta cultura, em que a ausência dos paradigmas define os padrões socialmente impostos para os Pré-adolescentes que é a fase compreendida entre os (10-14), os deixa livre para ser apenas crianças até que a fase adulta chegue.

Em se tratando de povos indígenas, a questão de ser criança ou ser "adulto" está acima de qualquer pré-requisito prontamente estabelecido, como: idade, fase ou ausência de períodos; a forma de leitura de mundo é muito diferente do Imuti, desde concepções mais simples até mais profundas, como a própria existência. Ao usar a palavra fase, temos total entendimento que é apenas para nossa análise, e que para os povos indígenas não existem tais divisões, ademais suas visões e leituras são outras. Também utilizamos o termo criança, mas sem mencionar a questão da infância, partindo do pressuposto de que, conforme Cohn (2005), também é um aspecto complexo.

> Em outras culturas e sociedades, a idéia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais [...] a análise antropológica deve abranger outros campos que, a cada caso, serão fundamentais para entender o que significa ser e deixar de ser criança nesses contextos. (COHN, 2005, p. 22).

Ainda de acordo com Cohn (2005), entre o povo Mebengokré, a formação de um corpo humano é um processo contínuo, e nem se encerra ao nascer. Mais de um genitor pode contribuir para a formação do bebê, diante do fato de que acreditam que o corpo vai se desenvolvendo durante as relações sexuais ao longo da gestação. Assim a criança pode ter mais de um pai, sendo que a paternidade será reconhecida diante de um ritual público. Neste sentido, cria-se um laço corpóreo entre o bebê e seus genitores, por isso, esses devem ter cuidado com seus próprios corpos. Ao encontro Cohn (2005, p. 23) escreve que: "Quando o bebê tem ainda o corpo em formação, "mole': como eles dizem, os genitores devem respeitar cuidados com seu próprio corpo que, se infringidos, causariam mal ao corpo do bebê".

Como podemos observar, não existe uma definição padrão entre os diferentes povos para definir a formação do ser humano em todo seu desenvolvimento.

Voltando à questão da criança indígena Haliti-Paresi no contexto urbano, um aspecto interessante é que a criança indígena, na cidade, faz a interligação entre aldeia e cidade. Elas frequentam os diferentes espaços, a escola, rua da cidade, o mercadinho na esquina da escola,

onde compram produtos a pedido da família ou algo para eles. São elas que levam as notícias, novidades, e fatos que acontecem no contexto urbano, elas observam e também atuam neste espaço. Assim, compreendemos que: “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (COHN, 2005, p. 35).

Compreendemos esse processo como uma extensão do que acontece na comunidade da aldeia, em que as crianças são atores sociais importantes e relevantes para a comunidade. Diante disso, devemos levar em consideração que as imagens produzidas sobre o ser criança ou o que podemos considerar como infância, de algum modo nasce de um contexto sociocultural característico/próprio.

Assim, durante as observações a campo, notávamos os olhares curiosos das outras crianças em direção aos alunos indígenas, o fato de que estávamos/estamos passando por um momento atípico, de grandes restrições, em que as relações pessoais na escola foram substituídas por relações virtuais durante um grande período de tempo, esse encontro com o outro no espaço-tempo da escola se deu de forma tardia, e estávamos presenciando, naquele momento, o início das relações interétnicas naquele ambiente, em função de uma retomada de aulas presenciais, em que as diferenças e diferentes se entrecruzam. Era notório a surpresa dos outros alunos não indígenas ao ver um indígena sentar-se ao chão na porta da sala enquanto esperava por um(a) professor(a), as corridas no pátio, enquanto se direcionavam ao banheiro, dos risos soltos entres os pares na mesa em que lanchavam.

Porém, ao adentrar as salas de aulas, as atitudes espontâneas de crianças, davam lugar a uma rigidez, uma postura quase que engessadas pelo momento de apreensão em tentar compreender os códigos transmitidos de geração em geração, com um fator dificultador de que muitos dos alunos não são falantes fluentes da língua portuguesa. Percebemos ao longo do estudo que a identidade indígena é ressignificada em diversos aspectos neste espaço tempo. De acordo com Hall (1997, p. 11), o sujeito pode ser “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”.

Por vezes a sensação que nos tomava era de que aquelas crianças estavam ali como estrangeiros dentro do seu próprio País, e ainda que o espaço para a diversidade estivesse formalmente, até certo ponto, definido, na prática, esse espaço é notoriamente muito restrito na escola do Imuti (homem Branco).

5.2 A DINÂMICA ENTRE A ALDEIA E A CIDADE

Em um tempo passado, ainda recente, continuar os estudos na Escola Urbana era quase impossível para muitos Indígenas; longe de ser uma escolha, deslocar-se para áreas urbanas em virtude dos estudos era/é uma necessidade para os Paresi. Os motivos que os levam a deslocar-se para a cidade são os mesmos motivos pelos quais muitos brasileiros migram do campo para área urbana: "[...] em busca de trabalho, de estudo, atendimento médico [...]. Nas aldeias as dificuldades são muito grandes e a percepção crescente é a necessidade de se buscar alternativas" (BOTH, 2006, p. 103). A educação escolar é vista como o caminho para a construção dessas alternativas.

A luta por direito e oferta da educação escolar nas aldeias não é nova; como já abordado nas seções anteriores, o currículo inicial pensado para a escolarização dos indígenas tinha, por objetivo, a catequização e integração à sociedade que também se configurava em uma forma eficiente de angariar mão de obra escrava. Somente a partir da década de 70, nascem nas lutas dos movimentos sociais, dentre eles dos povos indígenas, ideais de subversão do plano de ensino do colonizador, que ganha forças à medida que as pressões populares cresciam. A partir de 88, especificamente após a Constituição de 88, tivemos avanços importantes para mudança de cenário.

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) explicita de forma categórica, nos artigos 32, 78 e 79, a utilização da língua materna, embora a obrigatoriedade da língua portuguesa também apareça, o texto também preconiza a importância do ensino bilíngue e intercultural para o fortalecimento sociocultural dos povos indígenas. Em 1988, temos a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), tal documento ajudou a construir os Currículos das Escolas Indígenas.

Mesmo com todos os direitos previstos de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, a realidade nos apresenta outro diagnóstico, a falta de oferta de todas as etapas de educação básica nas aldeias do município, ora por falta de profissionais qualificados, ora por descasos do poder público, essas são algumas das causas mais citadas por diversos autores que discutem a temática, realidade essa, também vivenciada pelo povo Paresi. Na pesquisa de dissertação de Both (2006) intitulada: *Da Aldeia à Cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra - MT,* ele escreve sobre a distância percorrida pelos alunos indígenas: "A aldeia mais afastada é a aldeia Cabeceira do Osso que fica há uma distância de 250 Km da cidade. A mais próxima da cidade é a Aldeia Queimada, distante 40 km". Para esses alunos, permanecer na cidade durante os estudos nunca foi uma opção, mas

uma necessidade, carregada de sofrimento e saudade uma vez que, segundo Both, "As dificuldades que os estudantes Paresi encontram são muitas: de sobrevivência, de apoio afetivo, de educação escolar na cidade; de adaptação ao meio urbano; de deslocamento e outras" (BOTH, 2006, p. 103). Somando a isso, essa dinâmica de ir e vir se configura em uma tarefa árdua para ambos, família e alunos, para os alunos visitar a família pode resultar em muitas faltas na escola.

Percebemos, ao longo desta pesquisa, que muitos outros povos indígenas passam pela mesma situação quando migram da aldeia para a cidade, um exemplo claro é descrito por Freire (2006), na pesquisa intitulada*: A Criança Indígena na Escola Urbana: um desafio intercultural*, em que, igualmente aos Paresi, os indígenas citadinos da etnia Sateré-Mawé, que residem na cidade de Manaus enfrentam diversos desafios, segundo a autora:

> As escolas nas aldeias sem professores e sem condições físicas mínimas para funcionamento, como a denúncia feita pelas representações indígenas do Rio Cuieiras, no Amazonas, durante o II Seminário de Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, é outro motivo para que os índios aldeados migrem para os centros urbanos. Todavia, ao chegarem à cidade, a situação é ainda mais grave. Neste sentido, os índios na cidade têm problemas múltiplos: falta de Escola que os reconheça e valorize a sua cultura, falta de atendimento à saúde, de moradia digna, falta de documentos e de referenciais culturais. (FREIRE, 2006, p. 60).

Em uma conversa em sala de aula com alguns alunos indígenas Paresi, estes nos relataram que sua aldeia fica a 50 Km da cidade, e, para chegar no horário da aula que inicia as 13:00 Horas, havia um tempo em que tinha que sair às 09:00 da manhã: *"antes nós saíamos as nove da manhã porque passava em quase todas as aldeias, agora saímos as 11*"(Aluno A.A); outros dizem que moram acerca de 33 Km, em continuidade pergunto-lhes se o ônibus tinha ar condicionado, todos os que entendem bem a língua portuguesa começaram a sorrir e movimentar a cabeça em sinal negativo. Neste momento outros alunos não indígenas começam a dialogar conosco contando que passavam pela mesma situação para chegar à escola. Todos relataram que essa distância é percorrida com as janelas abertas e que em muitos momentos há muita poeira, já que praticamente todo o percurso é em estrada de chão.

Além dos motivos já citados para a justificativa dos deslocamentos desses alunos, existe uma outra situação que é a presença de alunos indígenas do Fundamental I, séries iniciais, matriculados na área urbana, mesmo com a oferta desta etapa de ensino na aldeia, pelo fato de que alguns responsáveis consideram melhor enviar o filho o quanto antes para a escola urbana. A respeito, perguntamos a uma das orientadoras da escola pesquisa, se havia crianças indígenas nesta situação matriculadas, ela responde que *"já tivemos sim familiares que optaram por*

matricular o filho aqui mesmo tendo escola na aldeia, inclusive, a neta de uma professora indígena" (O. N1, entrevista de 20 de maio de 2021)[19].

Em uma das entrevistas com uma liderança indígena que também é professora indígena da etnia Paresi, nos foi relatado que muitos pais indígenas não acreditavam no ensino ofertado nas aldeias, por vezes desqualificam o professor da aldeia. Neste sentido ela relata que;

> Quando o cacique me escolheu, muitos não aceitavam, 90% não queriam, porque eles achavam que eu não tinha condições de alfabetizar as crianças, então pensei, tenho que me esforçar para ver que eu tenho condições. No começo as crianças não gostavam de mim porque os pais não gostavam. Criança é assim mesmo, ela leva consigo, muitas vezes em sala de aula as crianças falavam que: *eu não gosto de você professora*, e eu só ficava rindo, aí com tempo fui conquistando-os devagar, também procurei mais a SEMEC para saber mais como trabalhar e entrei em cursos de formação. (Liderança N.Z, entrevista de 30 de junho. 2021).

O que podemos perceber nessas situações são os efeitos de um discurso ideológico introjetado e difundido até mesmo por aqueles que sofrem coerções e exclusões. Neste caso, o evidenciamos nas falas de alguns alunos indígenas e de um pai indígena, quando esses dizem que estudando na escola urbana, as chances de progredir e ter um bom emprego é maior, porque o ensino seria melhor.

Em uma das entrevistas com um pai indígena, perguntamos porque ele havia matriculado a filha na escola urbana ; segundo o pai E.O, *"ela queria estuda para saber na língua de português, para escrever, saber alguma coisa, para fazer curso"* em continuidade, ao perguntar se existia escola na aldeia, ele diz que*: " Sim, lá na aldeia nós mesmo indígenas somos professores, lá tem até 4° e 5° ano, depois eles manda nós matricular na cidade e eles vêm no transporte para indígena"* (Pai da aluna, E.Z1 entrevista de 9 de jun. 2021). Mesmo com a oferta do Ensino Fundamental I na aldeia, segundo o pai, ela também já tinha estudado anteriormente em outra escola na área urbana.

Embora todos os alunos sejam da etnia Paresi, suas origens são de aldeias diferentes, sendo que a escola recebe alunos das aldeias, Quatro Cachoeira, Seringal, Bacaval e Chapada Azul. Ainda que os alunos indígenas não necessitem permanecer em internatos na área urbana, o que era muito comum a algum tempo atrás, ainda assim a dinâmica entre a aldeia e a cidade não é uma tarefa fácil, o percurso pode ser desgastante e interferir diretamente no rendimento escolar dos(as) alunos(as).

Procuramos dialogar com a Secretaria Municipal de Educação para entender melhor a situação desses alunos. A princípio, hoje a secretaria não conta com um Coordenador indígena,

[19] Orientadora da escola Jardim das Palmeiras.

como em anos anteriores havia; a responsabilidade atualmente é dividida entre duas coordenadoras da secretaria de educação, as quais nos receberam para uma entrevista em 10 de setembro de 2021. A respeito, uma das entrevistadas, ao ser perguntada sobre a coordenação da educação indígena no município, se existia alguém direcionado para isso, responde que*: "Não, já teve um coordenador específico para educação indígena, só que no momento ele não existe mais, não existe mais essa vaga dentro do programa da secretaria, então quem é o responsável hoje é (nome) eu e a (nome)".*

Na sequência, pergunto quais os motivos que levam ao deslocamento desses alunos para área urbana, e a falta de oferta do ensino nas aldeias. A resposta é de que:

> A principal causa é não ter aluno para atender, teria um aluno de cada turma, um exemplo, e aí a escola não teria estrutura, ficariam muitas séries multisseriadas para serem atendidas porque o atendimento dessas crianças nas aldeias, ele é multisseriado. Pré I e Pré II é junto, primeiro, segundo e terceiro também é junto, e aí ficaria muito a demanda, além da necessidade que é especial do 6° ao 9°, além do que, ele é uma responsabilidade Estadual também (Coordenadora, C1, entrevista de 11 de setembro.2021).

O mesmo questionamento foi feito a uma das coordenadoras da Escola Estadual Madre Tarcila, que respondeu da seguinte forma: *"Não sei porque o Município não oferta, porque é responsabilidade deles".* Quando pergunto do acordo entre município e estado citado pelo professor entrevistado P.A1, em que o município assumiria a EJA e o 6° e 7° ano fundamental, enquanto ao estado competiria assumir 8° e 9° ano. Segundo a mesma *"não tem isso não, ao menos eu não sei disso".*

Diante dessas falas que evidenciam o "jogo de empurra", devemos considerar que: "A nova ordenação jurídica rompeu com o monopólio da FUNAI na condução e na oferta da educação escolar indígena, repassou ao Ministério da Educação a coordenação das ações e envolveu os estados e municípios na sua implementação" (ZOIA, 2010, p. 76).

Aproveito o momento com a coordenadora C1, e pergunto qual é o maior desafio em relação a educação escolar indígena nas aldeias, e segundo ela:

> [...] o que eles colocam muito é a questão da aproximação com a língua, uma outra questão é a questão cultural, porque por mais que a gente fala que eles tem que seguir todas as regras por exemplo, e a gente tenta estruturar a escola da mesma forma como a nossa escola é estruturada aqui, eles permanecem com os hábitos deles, né da aldeia, um exemplo seria, nos instalamos toda estrutura e eles não fazem o uso do próprio banheiro por causa da questão dos hábitos deles[...] além da distância para poder dar esse apoio, o certo seria estar mais presente dentro dessas comunidades, mas a gente não consegue fazer isso, devido ao número reduzido aqui na secretaria e não ter um coordenador só pra isso. (Coordenadora C1, entrevista de 10 de set. de 2021).

Diante da fala da coordenadora, visivelmente atrelada aos efeitos da colonialidade e dos estereótipos em relação à cultura indígena, lhe pergunto a respeito do currículo escolar desenvolvido para essas escolas, se são considerados os referenciais para educação escolar indígena ou são os mesmos das escolas urbanas. Segundo a coordenadora, eles buscam atender as especialidades para a educação escolar indígena, e que existe o recebimento de materiais específicos e adaptados nas duas línguas, português e na língua materna (vindos da assessoria do estado), mas também existe o repasse de matérias que a escola urbana recebe e eles podem fazer uso deste material.

Para ela, é uma liberdade do professor escolher a melhor forma, a partir de formações continuada baseadas na BNCC e propriamente na educação indígena, contudo não citou quais desses documentos destinados à educação indígena direcionam as formações.

Compreender um pouco do contexto da educação escolar indígena nas aldeias de Campo Novo é importante à medida que, após terminar o 3° ano do Ensino Fundamental, esses alunos precisam estudar na escola urbana. Hoje somente uma aldeia oferta o ensino até 5° ano do Ensino Fundamental, conforme foi dito pela coordenadora C1. E, segundo muitos dos professores entrevistados e coordenadores, um dos principais problemas em relação à aprendizagem desses alunos estaria atrelado à base recebida no ensino nessas aldeias.

Entretanto, pelas falas, observamos que todos não têm muita certeza de como deveria ser um currículo da educação escolar indígena, ou mesmo dispõem de uma formação adequada, ou alguém que direcione as ações necessárias a superar as dificuldades, alguém preparado para ajudar/auxiliar os professores indígenas neste sentido. Igualmente acontece com os professores das escolas urbanas, não percebemos uma clareza em relação ao que deveria ser abordado com esses alunos, nem mesmo qual o papel da escola na vida desses alunos; até mesmo o professor que sempre era citado como referência para esclarecer essa questão, não demostrou qualquer domínio em relação aos objetivos com esses alunos, inclusive deixou claro que seria muito difícil conseguir um retorno com os familiares. O conhecimento e domínio da língua também nos parece insuficiente para atender as necessidades dos alunos.

Analisando os dados coletados em campo, observamos que não há uma preparação das escolas para receber os alunos, o que se espera é que os alunos se adaptem a esta estrutura quase que secular.

Ao perguntar para a direção da escola como tem sido trabalhar com esses alunos ela reitera *‘‘não é fácil, tem sido difícil porque eles não entendem, eu mesma não entendo, eles levam tudo na brincadeira, então eu não tenho facilidade em conversar com eles, eu sempre*

uso o professor (nome) para conversas com eles" (Diretora, escola JP, entrevista de 10 de setembro de 2021).

Em relação à busca por formação e suporte para os professores, a diretora diz que conta com a ajuda do professor para auxiliar os demais professores*: "o professor (nome) sempre auxilia, mas é que nem quando trabalha com aluno especial, eles não têm aquela formação para dizer; estou pronto para trabalhar".*

Conforme a fala da direção, a escola pesquisada nunca ofertou uma formação específica aos professores; em uma de suas falas, evidencia*: "os professores assustam quando chega"*. Quando os professores se veem diante do aluno em sala de aula, o primeiro momento é literalmente de susto, posteriormente, alguns se movimentam a buscar estratégias de trabalho, tudo o que sabem e desenvolvem foi construído mais na intuição e trocas com alguns outros professores.

Segundo uma das coordenadoras da SME, M1, *"o que houve foi uma conversa entre dois professores e alguns caciques para saber o que trabalhar para que não desentoasse o que eles ensinam lá com o que vão ver aqui, quem trouxe essa conversa foi o professor(nome) que teve essa conversa"* (entrevista de 10 de setembro de 2021). Quando questionadas sobre a possibilidade que buscar trabalhar com um profissional da etnia fluente nas duas línguas para dar suporte a esses alunos em algum momento, segundo ela, não há um trabalho desenvolvido no sentido de apoio pedagógico (reforço) com o aluno, porque não tem ninguém preparado para isso, mesmo se pudessem contar com alguém da aldeia*, "esse não teria um conhecimento sobre a língua de maneira que ele possa fazer essa tradução, e que isso atendesse tudo que isso significa a língua que é usada dentro da escola regular"* (coordenadora M1,entrevista de 10 de setembro de 2021).

Dentre todas as entrevistas realizadas tanto com profissionais da rede municipal, quanto alguns da rede estadual, não avistamos qualquer projeção ou perspectivas de busca por cursos de formação continuada aos professores, e embora, segundo uma das falas, exista um acordo de colaboração com um professor indígena formado no programa Intercultural indígena (UNEMAT), os reflexos de tal parceria não nos pareceu muito claro.

5.3 OS MÚLTIPLOS OLHARES: ALUNOS INDÍGENAS E COMUNIDADE ESCOLAR

O mergulho nesse imenso mar de atores, coautores e diversidades que permeiam a escola, foi cercado de olhares e sinais de apreensão quanto à nossa presença, olhares curiosos, desconfiados, frases soltas como: "não sei para que isso, não vai ajudar em nada"; em dados

momentos acompanharam nosso caminhar pelos corredores da escola, porém, também tivemos gratas surpresas em encontrar outros colegas pesquisadores, que, devido o ir e vir dos caminhos que trilhamos, nos permitiram um feliz encontro com o outro. O outro que sonha conosco, que discursa conosco e juntos lutamos; também houve aqueles que optaram por simplesmente ignorar nossa presença; o certo é que em diversos momentos adotamos posturas outras, procuramos estratégias de aproximação com os diferentes atores, uma delas foi esclarecer os objetivos da pesquisa, que não havia qualquer intensão de julgar o trabalho individual de cada um, e convidá-los a estar conosco nesta jornada, e com o tempo, enfim passamos da posição de falante para ouvinte e observador.

Acredito que para todo pesquisador em trabalho de campo, a primeira barreira em relação a essa etapa é a busca por aceitação naquele ambiente. Superada a dificuldade com os profissionais da educação, nos vimos em outra situação, a barreira linguística com os alunos indígenas, que em sua maioria são falantes da língua materna e compreendem pouco a língua portuguesa. Por outro lado, entre os alunos indígenas há aqueles que compreendem melhor a língua pelo fato de os familiares falarem e compreenderem bem o português uma das alunas E.Z1, é chamada pelos professores de *Maynara* (Intérprete), foi justamente ela que em diversas situações nos auxiliou durante as conversas.

Do mesmo modo que recebemos múltiplos olhares, positivos e outros negativos, igualmente acontece com os alunos indígenas. A escola é, por si só, um ambiente de contradições; diante das narrativas dos(a) professores(a), percebemos nos relatos que a ideia de igualdade apresentada está atrelada a um processo de uniformização, "como homogeneização, padronização, orientando à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso" (SANTOS, 2014, p. 117). Neste sentido, as diferenças são silenciadas, suprimidas, revelando um trabalho pedagógico monocultural.

A verdade é que o termo *diferença* é adotado nas narrativas dos professores geralmente como sinônimo de deficiência ou à situação econômica. O que demostra a adoção de um padrão de igualdade e não da diferença. Ao encontro Candau (2008, p. 49), escreve que: "Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença". Na verdade, somos despertados para a importância da dialética entre a igualdade e a diferença, na superação das desigualdades e ao mesmo tempo reconhecer as diferenças culturais. Fazer essa articulação, segundo Candau (2012, p. 239), "não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas" Evidentemente essa é uma situação que os profissionais da educação precisam enfrentar neste espaço.

Vejamos o relato da professora P.A2, quando questionada sobre o planejamento das aulas, como ela faz para conciliar e trabalhar pensando nos diferentes e nas *diferenças "no meu caso mesmo, eu não tenho como fazer um planejamento voltado para eles, não tenho nenhuma formação, nunca deram nenhum curso pra gente, então é complicado"* (Professora P.A2, entrevista de 2 jul. de 2021). O que percebemos, nesta fala, é que em nenhum momento pensou-se na construção de planejamento que pudesse privilegiar as trocas interculturais entre os alunos e que adotar um modelo de padronização tradicional parece lhe ser mais viável diante de uma visão diferencialista absoluta. Ainda segundo a professora, os excessos de funções que são atribuídas aos professores na atualidade, acabam por suprimir o tempo destinado as atividades pedagógicas.

> Tenho uma dezena de turmas, é um monte de função, ver quem fez todas as apostilas, informar a orientação. As vezes acaba um bimestre e a gente não dando conta de fazer tudo isso [...] é uma sobre carga, são muitas funções que faz com que as vezes a gente não cumpra com tudo que tem que ser cumprido, e as vezes até mesmo tem uma formação e a gente acaba nem se concentrando bem para fazer. (Professora P.A2, entrevista de 2 julho. de 2021).

Para os estudantes indígenas Paresi, o tempo de estudos é também o tempo de disciplinar os corpos e cercear a liberdade tão presente no cotidiano das aldeias. Neste sentido, observamos que toda organização neste tempo-espaço é direcionada ao disciplinamento. As disposições das carteiras em linha reta (fila indiana), em que, em raras exceções, são feitas modificações, uso de uniformes, conteúdo definidos, horários extremamente controlados e posturas que devem ser adotadas nesse meio social, são exemplos disso.

Os estudantes indígenas sempre se posicionam nas primeiras carteiras, e os não indígenas mais ao fundo; essa divisão não é estabelecida pelos professores, o que nos mostra a presença de visão etnocêntrica por parte dos alunos não indígenas, que no plano afetivo reage com estranheza em relação aos indígenas. A respeito, um dos alunos responde à pergunta de um questionário que fazia a seguinte indagação: Como é ter um colega indígena em sala de aula? "*É meio estranho porque do nada ele encara nós e não conversa*"; outra colega também responde que: *"É legal, eles fazem a sala rir bastante*"; a aluna estava se referindo a momentos em que, por não compreender a língua portuguesa, algumas respostas dos alunos indígenas são contrárias às esperadas, o que é motivo de risos muitas vezes. Esse obscurantismo faz com que, segundo Rocha (2004, p. 09),

> [...] o grupo do eu faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do outro fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do nosso grupo.

Embora as falas expressadas deixem claro as questões conflitantes que surgem nesse encontro de "diferenças e diferentes", os que as proferem não as vêm dessa forma, isso devido ao caráter de reprodução eurocêntrica enraizada há séculos em nossa cultura. Segundo Freire (2006), isso acontece porque a reprodução constante/disseminação inviabiliza a construção de pensamentos outros.

> As águas seguem um ritmo que não assusta os seres que estão na superfície e tampouco os submersos, porque o movimento lhes é familiar. Assim são as ações e as falas dos seres do rio-escola: familiares aos que estão na superfície. E por estarem tão disseminadas, passam a ser concebidas como a única forma de se ver o movimento da(s) cultura(s). (FREIRE, 2006, p. 75).

Toda a comunidade escolar Jardim das Palmeiras tem consciência de que o público que a escola recebe é diferenciado/diversificado e que diferentes grupos étnicos constitui uma diversidade cultural muito expressiva. Ainda que a maioria demostre boa vontade em atender essa diversidade, "não se sentem preparados para manter um diálogo contínuo com a diferença e construir um relacionamento pluralista humanístico e étnico para uma postura de trabalho coerente e competente" (BOTH, 2006, p. 83). Absolutamente, todos os profissionais atribuem esse despreparo à falta de formação; segundo os mesmos, nunca lhes foi ofertado um curso de formação para receber e trabalhar com os alunos Indígenas. Assim, quando questionado a uma professora P.L1 se ela havia recebido alguma instrução, preparação ou documentação específica para realizar seus planejamentos ela diz que: *"não, nada, nada, ninguém nunca orientou, ninguém nunca ajudou, ninguém nunca fez nada"*[20]. Diante das falas dos professores e professoras, ficou evidente que sua prática é conduzida pela vontade e pela intuição. Neste sentido, uma outra professora, P.J1, nos relata em entrevista que, quando chegou na escola, ficou surpresa com a quantidade de alunos indígenas, e para trabalhar com esses alunos sentiu que precisava aprender mais para trabalhar com eles e faz a seguinte afirmação: "Fui procurar nas leis municipais, mas não tinha nada, encontrei um projeto de formação para professores indígenas, observei e tentei no meio termo ali, também a partir de algumas leis CNE". Segundo a professora, o que a motivou a procurar saber mais foi pensar que:

> Porque imaginei que a educação lá na terra indígena seja, às vezes, diferente de como é a educação aqui, e também da adaptação né, de ter que vim para uma escola urbana e a questão de que os alunos do próprio município possam ser preconceituosos para com eles. Então tentei pensar que talvez conteúdos que visassem a adaptação dos estudantes fosse melhor do que algo conteudista de fato. (Professora P.J1, entrevista de 31 de maio de 2021).

[20] Professora P.L1, entrevistada em 7 de junho de 2021.

Em entrevista com a professora P.A2, ao perguntar se ela já havia participado de alguma formação para atender essa diversidade que se apresenta na escola, ou algo diretamente direcionado ao ensino com alunos indígenas nas escolas urbanas, ela categoricamente afirma que não.

> [...] não, sinceramente nem no estado, o tempo que eu já fiquei no estado, nunca tive nenhuma formação voltada para isso. Se fala muito em inclusão, que as vezes eu até questiono, até que ponto essa inclusão está sendo inclusão mesmo? Né, porque a gente chega em uma sala igual eu cheguei hoje com um monte de(pausa), eu sabia que tinha, mas eu não tinha como me comportar de uma outra forma para dar uma maior assistência a eles porque eu nunca tive nenhuma formação, então a gente fica assim de mãos atadas como diz o ditado. (Professora P.A2, entrevista de 2 de julho. de 2021).

Ao encontro da afirmação da professora de nunca haver recebido uma formação, inclusive no estado, a coordenadora que tivemos a oportunidade de conversa da escola estadual, confirma que os professores da unidade escolar nunca receberam uma formação para tratar a temática dos alunos indígenas nas escolas "regulares".

Do mesmo modo, uma das coordenadoras, C1 da SME, diz que *"a formação no município ela funciona só mais voltada à semana pedagógica que é a semana de retorno, voltada como um todo e, também, à formação continuada semana que é responsabilidade da coordenação da unidade escolar, cabe a cada unidade pensar a necessidade"*.

A respeito da Lei n° 11.645/2008, perguntamos como as escolas nas quais a professora já lecionou têm tratado essa questão e ela nos diz que:

> [...] somente em datas comemorativas, tipo a semana do índio, que comemora o dia do índio, é que algumas disciplinas, alguns professores por disciplina organizam algum projetinho ou alguma coisa assim para trabalhar, mas algo assim bem superficial vamos dizer, eu mesma nunca trabalhei. (Professora P.A2, entrevista de 2 de jul. de 2021).

A fala da professora deixa claro uma prática muito comum no espaço-tempo da escola, a de se trabalhar questões étnicas e culturais apenas em datas específicas, e na maioria das vezes superficialmente. É nessas abordagens que se costuma representar os indígenas de uma forma estereotipada/romantizada/genérica. Reduzir o indígena apenas a dois riscos no rosto e uma pena na cabeça é legitimar as práticas preconceituosas que se arrastam por séculos, uma vez que, conforme Freire (2002, p. 94), "A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia". O autor está se referindo ao fato de que a maioria da

população não tem contato direto com os povos indígenas, então são absorvidas as imagens transmitidas pela escola e pela mídia.

Ademais, não se trata apenas dos conteúdos e disciplinas trabalhadas ou da inserção de mais conteúdos, a questão que nos alerta, é a forma como são conduzidos, pensados e reproduzidos.

Essa é uma constatação que tenho vivenciado de perto como professora, pesquisadora, e, acima de tudo, como pessoa. Por estar pesquisando constantemente a temática indígena, sempre surgem discussões nos locais de trabalho e no seio da família, e aos poucos são desconstruídas visão estereotipadas. Outro dia, um de meus irmãos fez o seguinte relato: *"Eu estava na bicicletaria e durante o período que estava lá, chegou um índio, ele conversou com o moço da bicicletaria explicou o que ele queria, conversou, e depois pagou e foi embora, fez tudo certinho. Eles são normais né*?". Esse momento foi um misto de sentimentos, primeiro de apreensão, em saber qual a visão ele havia construído sobre os indígenas, em outro momento, de regalo, por ter um momento de discutirmos essa visão, mas sobretudo de alegria de saber que a partir da observação dele sobre a minha pesquisa em andamento, o movimentou a observar e estar aberto a mudar sua postura e visão quanto aos indígenas.

É por essas e outras situações vivenciadas que compreendemos que a escola tem um papel fundamental na construção da imagem do indígena e de nós mesmos como produtos da matriz indígena e outras.

Como a pesquisa foi realizada durante o período da pandemia, muitas das falas dos professores referentes a trabalhar a cultura indígena, eram remetidas ao período em que estava em um contexto fora da pandemia, onde, segundo alguns relatos, era construída uma espécie de Hati (casa indígena) na escola e os próprios alunos indígenas partilhavam com os demais colegas um pouco de sua história. Diante disso, questionei se havia algum projeto que contemplaria essa temática para trabalhar no formato que a escola vem atendendo os alunos em período de pandemia, uma vez que estamos completando um ano e meio de isolamento, mas, as respostas foram de que não havia nenhum planejamento quanto a essa temática para o formato das aulas remotas. Segundo o relato de alguns dos professores, é muito difícil conciliar toda a rotina de trabalho e, ao mesmo tempo, ter que aprender a lidar com novas formas de ensino, em que o professor tem que fazer planejamentos, participar de "lives", procurar estabelecer contato com famílias de alunos ausentes, criar, produzir e divulgar suas aulas com o uso diferentes ferramentas digitais.

Diante disso, é importante salientar que, em tempos de pandemia, todos estivemos/ estamos em desvantagens, por vezes nos vemos na situação que já abordava Crary (2014), no

livro *O capitalismo tardio e os fins do sono*, em uma rotina contínua de 24/7[21]. Na sociedade do consumo, até mesmo uma atividade simples e necessária como dormir é para os fracos, não se pode "perder" um momento. Do mesmo modo, a educação que é reflexo direto dessa sociedade, também se movimentou para um retorno em meio a uma pandemia. Neste novo cenário a escola foi adaptando-se às possibilidades para não "perder tempo";

> A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução. Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas. Por mais que existam algumas escolas que consigam promover momentos de encontro digital, por meio do uso de diferentes plataformas, esse modelo é reservado a uma minoria, como mostramos na seção anterior. Assim, a maior parte das escolas, em especial as escolas públicas, têm se organizado a partir dessa lógica da escolarização delivery, por mais que usem para isso uma variedade de recursos: atividades [...]. Um aspecto importante que nos parece necessário de discutir aqui é a compreensão de que essa escolarização em domicílio é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo, de que não podemos parar! (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 13).

A realidade é que os profissionais da educação nunca trabalharam tanto quanto nesse período, contudo, as exclusões sociais, o distanciamento dos alunos para com o professor nunca foi tão grande. A pandemia desnuda ainda mais as desigualdades sociais, embora alguns insistam em discursos de que esse foi um momento primordial para que a escola se aproximasse do "modelo ideal", afastando-se do modelo tradicionalista, pelo simples uso de tecnologias. A realidade é que esse momento aumentou drasticamente as desigualdades sociais dentro e fora da escola e, neste sentido, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 18) escrevem que:

> No decorrer desse processo de migração das atividades escolares presenciais para ambientes virtuais, percebemos que diferentemente da EAD, cujo acento se dá nos mecanismos de controle, a análise das notícias selecionadas mostra que a educação remota reforça mecanismos disciplinares. Ainda, há uma celebração desse momento como uma oportunidade de inovação nos modelos de ensino e um afastamento daqueles denominados de tradicionais. Entretanto, nossas análises constaram ainda que a migração das atividades escolares vem manter ou até aprofundar os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes e até de sobrevivência, como alimentação.

Notoriamente não disponibilizamos de uma conexão satisfatória no contexto urbano, e, para aqueles que moram em áreas rurais, essa situação é ainda pior, sem contar os altos custos com pacotes de internet limitados. Esse fato é evidenciado pela fala do professor indígena

[21]24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono. de Jonathan Crary, O autor problematiza a questão do sono para além da vontade, uma necessidade que também se configura como a última barreira para a produção capitalista, ou seja, a última instância fisiológica. Logo, faz uma crítica à era da modernidade, cheia de tecnologia que nos deixa incapazes de desligar-se, que nos coloca em uma espécie de sonambulismo. Neste sentido ele aborda essa rotina de trabalho das "lojas" capitalistas que trabalham 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Micael Turin Rondon, durante o evento da Semana Dos Povos Indígenas 2021 em que ele diz o seguinte;

> Nossa comunidade é muito longe, tivemos que fazer plano de internet, que sai muito caro para nós, para vocês terem uma ideia, um plano de internet pra gente pode fazer uma live, compartilhar conteúdo, não sai menos de R$ 400 reais por mês, é um valor muito alto para nós, e é limitada, se usar muitos dados é preciso comprar mais. E os alunos são os que mais sofrem.[22]

Assim, observamos que a escola Municipal Jardim das Palmeiras tem observado de perto essa realidade. Uma das orientadoras da escola aponta que a forma de contato entre a escola e os alunos indígenas, no período de isolamento mais severo, foi por meio de atividades impressas, produzidas pela escola e transportadas até a aldeia por um veículo do município. Contudo, mesmo com o envio das apostilas a escola obteve poucos retornos das atividades enviadas. O que não nos causa surpresa, diante de um currículo tão diferente da realidade vivenciada pelos familiares, e com as dificuldades já apontadas.

Durante algumas das entrevistas perguntamos aos professores e professoras como eles se organizavam para planejar e enviar essas atividades, todos responderam que apenas um dos professores ficou responsável por produzir essas apostilas. Ao procurar o professor e questionar a ele porque era o responsável pela produção do material, ele diz o seguinte:

> Muitos professores começaram a enviar as apostilas, muitos deles tinham acesso online e começamos a fazer algumas atividadezinhas com eles, mas qual a dificuldade? Nós tivemos dois meses de aula e eles voltaram para a aldeia e grande parte deles, com aquela dificuldade que te falei que costuma levar um bimestre para começar a aparar algumas arestas e encaixar eles, e não tiveram isso. Nós começamos a observar que tudo que mandava não voltava, e a orientadora um dia, hoje é diretora da escola me chamaram aqui, e me pediram para falar com os indígenas porque o material não voltava. Então liguei para o professor Alexandre que é da aldeia Seringal. Ele olhou o material, inclusive um dos alunos era filho dele, e falou: professor a dificuldade é essa, e me explicou o que estava acontecendo[...] o que eu fiz, comecei a trabalhar o material na língua deles e em português. Então nos mudamos o material, a apostila que antes era montada, cada professor montava seu conteúdo, veio só pra mim e eu comecei a montar ela, desde a língua portuguesa que é a minha área a até a língua Inglesa que já seria um terceiro idioma para eles. E começamos ater devolutivas [...] claro que eu não trabalhei coisas mais avançadas, trabalhei no nível deles. (Professor P.A1, entrevista de 31 de Maio de 2021).

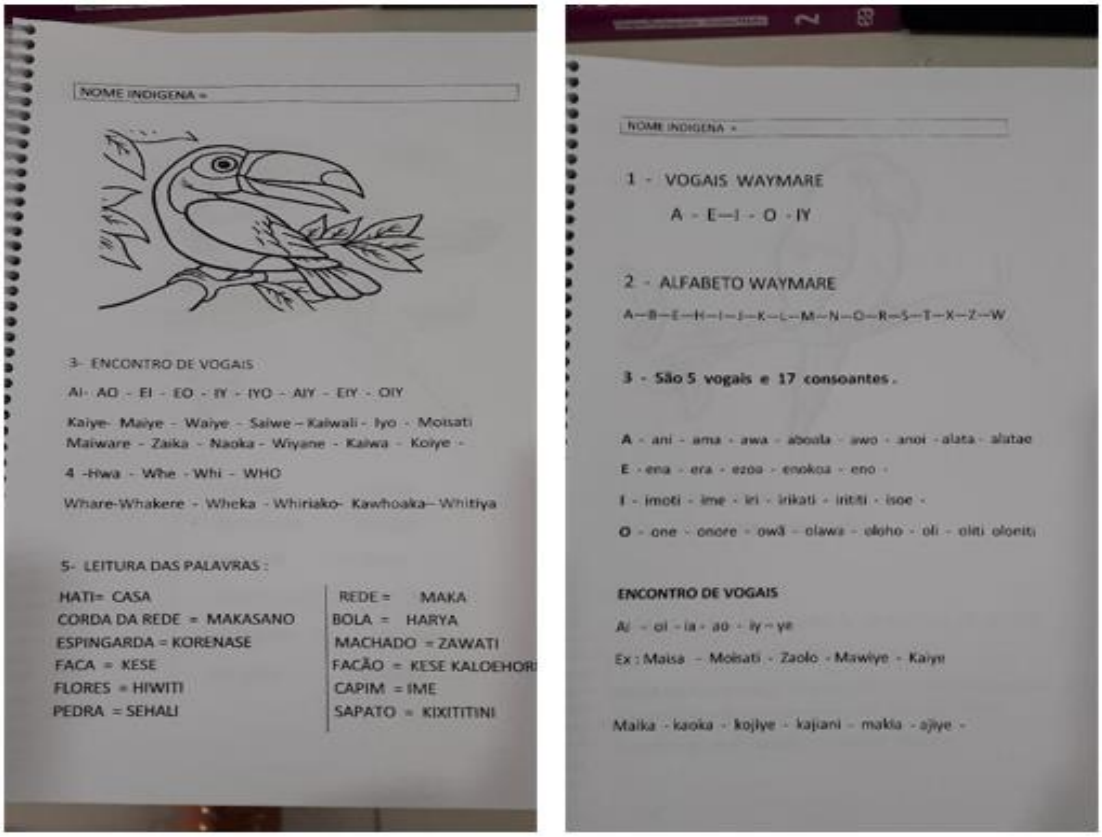
O motivo pelo qual a escola procurou o professor e o delegou para essa função decorre da aproximação com os indígenas. No final da década de noventa e início dos anos 2000, o município contava com uma coordenadora da educação indígena conhecida pelos indígenas

[22] Essa fala foi feita pelo professor durante a apresentação da Mesa 3- A educação e as realidades das comunidades indígenas em tempo de pandemia, coordenada pelos professores Dr. Alceu Zoia; Dra. Waldineia Ferreira- ASIE/UFMT e UNEMAT. Disponível em: https://www.coeducufmt.org/single-post/semana-dos-povos-ind%C3%ADgenas-2021-ufmt.

como *Mãe branca* (Marilia Pereira *in memorian*), que, devido à forte ligação com os indígenas, tinha um sonho de promover jogos desporto tradicionais indígenas juntos com esportes de Imuti que eles praticavam, e o professor, como bacharel em educação física, foi procurado por ela a ir até a aldeia; devido às dificuldades de deslocamento na época, eles ficaram uma semana na aldeia Seringal, e foi nessa época que o professor começou a estreitar as relações com os Haliti-Paresi e outras etnias, durante a realização dos jogos, trabalhando na área do desporto indígena.

Para fazer a tradução, o professor usa como ferramenta alguns trabalhos realizados por professores indígenas, como materiais didáticos na língua materna. Durante a entrevista ele nos mostrou uma das cartilhas utilizada por ele.

Figura 8 - Cartilha de alfabetização Waymaré



Fonte: arquivo Pessoal da pesquisadora

Podemos observar que as relações e o contato com outras culturas, vivenciados pelo professor, lhe possibilitaram ter uma aproximação com o diferente, permitindo que novas concepções e olhares nas relações interétnicas surgissem. Neste sentido, para que as ações pedagógicas tenham coerência no espaço-tempo da escola, é necessário que toda comunidade escolar tenha consciência das inúmeras possibilidades identitárias que (co)existem este espaço.

Assim, é fundamental conhecermos os processos de negociação cultural e intercultural que surgem no encontro com o outro.

5.4 OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: O PROFESSOR DIANTE DO ALUNO INDÍGENA

Ser professor no Brasil é por si um desafio, são tantas as situações negativas que permeiam a profissão que vão desde instalações precárias à falta de remuneração digna. Não por acaso que a escolha por ser professor tem caído muito nos últimos anos. Somando a isso, percebemos a constante desvalorização e cortes de verbas na educação.

A verdade é que a escola hoje assume diversas funções pedagógicas, mas também sociais. Se comparada com uma escola privada, podemos evidenciar às tantas outras funções que a ela são delegadas. O professor da modernidade precisa lidar com todos esses aspectos e com a diversidade que habita a escola, lecionar é um constante ir e vir. Há necessidade de cursos de capacitação para diversas temáticas, contudo, a realidade é que quando se trata de oferta de capacitação e subsídios para um ensino público de qualidade, simplesmente não existem ou desaparecem.

Neste sentido, quando perguntado aos professores se haviam em algum momento recebido algum tipo de capacitação para trabalhar com os alunos indígenas, as repostas foram negativas. Abaixo alguns desses relatos.

> [...] eu não tive acesso a nem um documento que me amparasse, que me desse algumas orientações [...] eu pegava atividades de língua portuguesa de quinto ano mais ou menos, eu mesma elaborava as questões e entregava para elas. Eu não trabalhava a mesma coisa que eu trabalhava em sala de aula com os outros (não indígenas). Então as atividades que eu trabalhava eram mais direcionadas diretamente o domínio da língua portuguesa básica. (Professora P.S1, entrevista de 20 de julho. 2021).

> Na minha opinião para nos termos melhores resultados com eles, eu acho que a gente deveria ter mais apoio da secretaria de educação. eles jogam as crianças aqui pra gente, do tempo que estou aqui nunca tive um curso voltado pra isso, ninguém nunca ofereceu uma palestra, nunca ofereceu nada, a única coisa que eles oferecem é conhecer a cultura [...] eu quero saber do aprendizado, como eu posso ensinar [...] me sinto uma professora frustrada. (Professora P.L1, entrevista de 7 de junho. 2021).

As falas acima, bem como as demais já citadas, deixam claro que os docentes não se sentem nem um pouco preparados para o exercício da docência junto aos alunos indígenas. Esse sentimento também é transparecido não só nas falas, como também em atitudes e posturas dos professores. Durante nossa permanência e acompanhamento dos trabalhos pedagógicos na escola, presenciamos algumas situações que demostram tais afirmações.

Umas das professoras adentrou a sala de aula e disse que não havia preparado nenhum material para trabalhar com os alunos naquele dia, e como o professor P.A1 estava com pouco aluno, era para os alunos indígenas irem até ele e realizar atividades de alfabetização. Não havia um planejamento antecipado, tudo foi combinado durante o início da aula. Em outra ocasião que estávamos novamente acompanhando os alunos em sala, a professora tornou a enviar os alunos para a sala do outro professor.

Em outra oportunidade, acompanhamos os alunos em uma aula em que a professora estava voltando de um atestado médico e ainda não havia conhecido os alunos; a reação da professora ao adentrar a porta foi de espanto, visivelmente naquele momento seu rosto transpareceu o misto de emoção que passava em sua cabeça ao se deparar com a quantidade de alunos indígenas naquela sala; neste momento ela nos olha e *diz "tá vendo, nos colocam em uma saia justa"*. Mas, devido aos anos de trabalho na profissão, a professora conseguiu contornar sua surpresa e dar continuidade à aula, cujo tema era propício para estabelecer um diálogo com os alunos, uma vez que o assunto pôde facilmente ser direcionado à sua realidade.

Abaixo, a foto registra um dos momentos em que acompanhávamos os alunos em mais uma aula em sala.

Figura 9 - Pesquisadora e alunos indígenas durante uma das aulas



Fonte: vídeo em comemoração ao aniversário do município (E.M.JP).

Neste espaço de fronteiras interétnicas observaram-se discretas manifestações de expressões identitárias: "na cidade possivelmente essas crianças acabam negociando o modo de ser indígena entre os contextos diferentes" (SANTOS, 2014, p. 102). Assim, os alunos

observados durante os três primeiros meses são falantes da língua materna; durante diversos momentos eles se comunicam entre si, contudo, presenciamos a repreensão do professor P.A1 para que os alunos não falassem na língua materna enquanto estiverem no ambiente escolar, pois para o professor, falar na língua materna durante as aulas é prejudicial.

No entanto, ao Estado também cabe proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Durante os anos que os alunos estudam na aldeia lhes é assegurado o ensino bilíngue, contudo, pela falta da continuidade dos estudos nas aldeias, eles chegam à escola urbana e precisam rapidamente assimilar e adaptar a escola etnocêntrica.

A situação presenciada também nos alerta para uma questão muito presente nas populações indígenas que é a perda da língua materna; ao encontro, uma das lideranças entrevistada relata sua preocupação em relação a isso*: "Muitos povos perderam a língua materna, e isso é ruim, é perca de identidade também. Na sociedade de vocês o que manda é quando você é falante da língua materna"*[23]; ainda segundo ela, sempre que participa de eventos ou formações, ao revelar ser indígena, logo a questionam se é falante da língua materna. A verdade é que há muito tempo a língua cumpre muito mais que a função de comunicação, é também um elemento identitário, existe sentido, ações, sentimentos por parte dos falantes.

Assim, perguntamos ao pai da aluna indígena E.Z2 se o fato da filha estudar na área urbana interfere na cultura, e ele respondeu da seguinte forma*: "não, ela estuda aqui na cidade na língua de português, mas ao chegar na aldeia fala no nosso idioma, na cidade aí estuda no costume dos homens brancos, em casa na cultura".*

Embora não tenhamos presenciado atitudes preconceituosas explícitas dos alunos não indígenas, existe um bloqueio muito grande de socialização entre eles, que é percebido inclusive entre os próprios alunos: *"às vezes a gente não entende o que eles falam porque eles têm vergonha"* (A. TK, 7° ano). "*Queria muito ser amigo deles*" (A. FA, 7° ano).

Uma das professoras relata que*: "já tentei fazer de tudo para eles interagir, para que pudessem sentir o espaço deles, mas há uma dificuldade muito grande de interação entre os alunos indígenas e os alunos não indígenas".* Como exemplo, a professora cita que propôs rodas de conversas, trabalhos com seminários, produção e leituras em conjunto.

Neste sentido "Fica evidente que neste contexto e nas relações entre os pares (estudantes indígenas e não indígenas) a própria criança indígena percebe que se encontra no

[23] Liderança N.Z1, entrevista realizada em 30 de jun. de 2021.

"espaço do outro" (SANTOS, 2014, p. 107). Com essa percepção e com as barreiras linguísticas, o resultado é a adoção de uma postura retraída, ficando no ostracismo.

Quando perguntados se já havia sofrido algum tipo de preconceito por ser um indígena ou passou alguma situação constrangedora na escola urbana, uma das alunas diz que sim, e relata o seguinte: *"uma vez me chamaram de preta do cabelo duro"* (Aluna, S.A, 7°ano). Ao encontro, uma outra aluna responde que: *"Sim, Muitas vezes[...], enfrentamos preconceitos no dia a dia"* (Aluna MT. M.M.R, resposta do questionário de 26 de nov.2021). O que fica transparecido nessas situações, é que o afastamento ou exclusão são mecanismos de defesa, fazem-se apagados, dentre outras formas de se manter invisíveis.

5.5 O OLHAR DAS FAMÍLIAS E ALUNOS INDÍGENAS SOBRE A ESCOLA URBANA

No contexto urbano, a escola é organizada e vivencia de maneira diferente ao concebido nas aldeias. Embora exista um direcionamento padronizado em relação a diversos aspectos, a escola na aldeia tem a liberdade de seguir normas e princípios específicos de cada grupo étnico, somado a isso, o currículo oculto da escola preenche de significados e detalhes da cultura indígena local. Diferentemente, a escola urbana carrega em sua essência um caráter de padronização e homogeneização. Ao encontro, BOTH (2006, p. 12) escreve que: "Na cidade o espaço e o tempo da escola são concebidos e vividos de modo diferente. A organização do trabalho escolar, os atores, a hierarquia, a comunicação possuem uma outra lógica, fundada na racionalidade técnica estranha à lógica, aos valores indígenas".

Mas, diante desses apontamentos, o que leva as famílias indígenas a matricularem os filhos na escola urbana? Bom, há diversos fatores que influenciam diretamente nesta escolha, que vão desde a falta de oferta do ensino nas aldeias, a uma construção de estereótipos e uma visão etnocêntrica de que o ensino da "escola da cidade" é melhor; neste sentido, uma professora indígena Paresi faz o seguinte relato*: "Nós temos alunos na nossa região também que o pai tirou lá da escola por não acreditar na educação específica e diferenciada. A gente luta por isso, como professora até hoje a gente não tem tanta credibilidade com alguns pais".*

Ao encontro da fala acima, Souza (2013, p. 35) escreve que: "até mesmo dentro de uma etnia existem aspectos culturais e sociais divergentes que, por vezes, está associado ao maior ou menor contato com os "brancos". Por conseguinte, existe estereótipos entre alguns dos indígenas de que, se a escola é projeto/coisa de Imuti, logo, eles seriam melhores nesta condução. Contudo, sabemos que esse também é um reflexo da colonialidade, e que longe disto, a educação escolar indígena tem contribuído para o fortalecimento do grupo étnico. O que tem

prejudicado esse processo, é o "jogo de empurra" anteriormente mencionado, e o descaso para com as escolas indígenas.

Mas em Campo Novo do Parecis, onde não há a oferta de continuidade dos estudos na aldeia, vão para a escola porque querem se fortalecer para viver neste mundo de injustiças e crueldade com seus povos; muitos entendem que precisam se constituir com os nossos saberes para entendê-los e problematizá-los.

Desta forma, uma das alunas do Ensino Médio diz o seguinte*: "acredito que o ensino das escolas na cidade será de grande ajuda para o meu futuro [...], uma oportunidade de um futuro melhor e uma oportunidade de ajudar o meu povo"* (Aluna MT. M.M.R, resposta do questionário de 26 de nov. 2021).

Quando indagados sobre os pontos positivos e negativos de estar em uma escola urbana, responderam da seguinte forma: *"Positivos: eles sempre irão aprender coisas novas, tipo algumas matérias. E negativo: alguns alunos indígenas não se sente agradável por estudar na escola urbana, porque tem alunos que gosta de tira, pelo fato de ser indígena, alguns alunos não conversam com eles"* (Aluna, MT.L.A. B, resposta do questionário de 26 de nov. 2021).

Além do preconceito sofrido pelos alunos indígenas, explícito na fala da aluna, o que também nos chama a tenção é que a aluna fala na terceira pessoa, mesmo sendo indígena. Fala como se houvesse um distanciamento entre ela e os outros alunos indígenas, assim, ao analisarmos mais de perto, foi possível identificar que esta é da etnia Rikbatsa (Canoeiros-Juina). Ela relata que sempre estudou somente na escola urbana, por isso não é falante da língua materna, e nunca sofreu preconceitos por ser indígena. Percebe-se que esse processo de estar apenas no espaço urbano, provocou desconhecimento e rupturas, quanto a sua identidade, costumes e cultura de seu povo.

Ainda sobre a questão posta acima, uma outra aluna responde da seguinte maneira: *"Positivos: aprendizado mais avançado, possibilidade de socializar e conhecer outras culturas. Negativos: preconceito que enfrentamos no dia a dia"* (Aluna, MT.M.M. R, resposta do questionário de 26 de nov. 2021).

Estudar, para o povo Paresi, nunca foi uma tarefa fácil; durante a pesquisa da tese de BOTH (2006) ele relata que;

> Os estudantes Paresi saem das aldeias, por decisão de seus pais, em consonância com as lideranças locais. Ficam na cidade, durante o período letivo. Após cada período letivo os estudantes índios voltam para aldeia, e outros vêm no lugar deles, tendo a educação escolar na cidade como uma missão de interesse do grupo[...] De um modo geral, o tempo que os estudantes índios moram na cidade varia de 01 mês a 04 anos, em conformidade com circunstâncias diversas, entre as quais, problemas familiares[...] Os Paresi estão cada vez mais preocupados com a educação básica e

> média, entendendo que é necessário que todos tenham acesso à escola de qualidade, como um fator de permanência e continuidade grupal, no meio hegemônico da sociedade envolvente. Um pai de um estudante índio assim expressa a necessidade da educação escolar: "Nós pensamos que futuramente fica inviável a sobrevivência em aldeias. (BOTH, 2006, p. 92-93).

Essa preocupação de um futuro regido pelas pressões do contato, é que leva alguns dos pais de alunos a considerarem que quanto antes os filhos se adaptarem a este espaço de fronteira que a escola proporciona é melhor. Contudo, para o aluno indígena, principalmente os falantes da língua materna, esse é um árduo caminho, conforme fala de uma liderança e professora indígena: "*Muitos professores da cidade perguntavam pra gente, porque eles vinham sofrer aqui na cidade, porque eles não ficavam na aldeia, mas muitos vão".*

Em certo momento, perguntamos se o espaço da escola urbana representa um local de omitir ou reafirmar as identidades? Muitos concordam que embora existem atitudes de exclusão e preconceitos, ainda é um lugar, sim, de reafirmação, conforme a fala de uma das alunas: *"Reafirmar e quebrar o preconceito com indígenas, mostrar que podemos fazer tudo que quisermos"* (Aluna MT. M.M.R).

Conforme relato de um pai indígena, a escolha em estudar na cidade é justamente pensando na continuidade dos estudos no ensino superior. Durante uma conversa informal com alguns dos alunos e alunas em sala de aula, perguntei a eles o que gostariam de fazer quando terminar a educação básica, e duas das alunas indígenas disseram com muita empolgação: "*Quero ser enfermeira".*

No questionário entregue aos alunos, questionamos por que eles estavam matriculados na escola urbana e alguns deles afirmaram que a escolha partiu dos pais, por considerarem que seria melhor, abaixo alguns desses relatos:

"Porque é melhor" (Aluno, K.S),

"Porque é melhor" (Aluna, S.W),

"Porque os meus pais acham melhor" (Aluna, S. A).

"Os meus pais trabalham na cidade e acredito que o ensino das escolas na cidade será de grande ajuda para o meu futuro" (Aluna, MT. M.M.R)

Em outro momento do questionário, perguntamos quais as diferenças entre estudar na escola urbana e na escola da aldeia, as respostas foram as seguintes:

"É legal pra nós" (Aluno, A.A)

"Porque lá tem um professor para todas as matérias" (Aluno, K.S)

"Não muda nada" (Aluna, S. W)

"A diferença é que lá eu estudava na parte da manhã" (Aluna, S.A)

"Diferentes no modo de ensinar algumas coisas, ensinam a praticar o dialeto indígena, entre outros, na escola urbana tem uma estrutura melhor, e mais preparo" (Aluna, MT.M.M. R).

Alguns dos alunos não conseguiram responder ao questionário devido às dificuldades de aprendizagem e às barreiras linguísticas, mas procuramos contextualizar de forma oral e transformar em um diálogo. Embora alguns descrevam que não há diferenças, em sua percepção, na prática existem muitas diferenças de fato, aqueles que apresentaram menos dificuldades na escola urbana e apontaram não perceber a diferença são os alunos que possuem na família alguém muito próximo com uma convivência grande com os Imuti, ou por formação, como é o caso de alguns alunos que os pais são professores formados no 3° Grau Indígena, que se realiza no Campus da UNEMAT e Barra do Bugres desde o ano de 2001, e os auxiliam mais de perto.

Buscamos, ao longo de nossa pesquisa, estabelecer diálogos com as famílias, contudo, devido ao período pandêmico, não houve visita das famílias à escola, muitos dos números de telefone não estavam atualizados e a falta de internet dificultou na compreensão dos olhares dos familiares dos alunos da escola Jardim das Palmeiras sobre a escola urbana.

Mas, todavia, as falas de alguns alunos e de alguns pais que estiveram na escola nos fizeram compreender que, para esses alunos, estar neste espaço-tempo é uma necessidade nos dias atuais. Os pais desses indígenas, como os pais dos não indígenas, acreditam na escola acima de tudo, esperam que, por ela, eles dominem os códigos e valores instituídos e difundidos sob as perspectivas de uma cultura ocidental. Assim, eles têm a possibilidade de entrar na ordem do discurso e com isso lutar por sua ética e estéticas de existência.

Contudo, também não é descartado que, devido as pressões do contato, futuramente haja uma migração de muitos Haliti para área urbana, como já vem acontecendo, e os conhecimentos adquiridos os direcionem a viver, reproduzir e manter o sistema capitalista.

5.6 O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Sem dúvidas é no currículo escolar que estão pautadas todas as ações pedagógicas, é ele que direciona e através deste ela é regida. Contudo, não podemos ter um olhar ingênuo de que exista apenas um currículo neste "local". Diversos autores discutem a existência de três

currículos: Formal, em ação (real) e oculto ou (funcional), de acordo com Jesus (2008), a definição para cada um deles é:

> O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. (JESUS, 2008, p. 2640).

Neste sentido, compreende-se que o currículo não é neutro, sua construção está entrelaçada em forças e relações de poder com interesses e objetivos diversos, onde o currículo é o balizador/delimitador dessas forças que operam no sistema educativo.

Embora existam essas três definições, é o currículo formal quem controla a cultura que deve ser concretamente ensinada através das ações pedagógicas, e que são avaliadas pelo professor pelos mesmos mecanismos que o currículo impõe.

> […] a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido cerrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. (PERRENOUD, 1995, p. 42-43).

Como dito anteriormente, ele não é pensado apenas por uma ideologia ou instituição, em sua essência é carregado de ideologias, uma mistura de normais das esferas federal, estadual e municipal. Essa característica é explícita na LDB nº 9.394/96, no Art. 26, e de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 01).

Nos dias atuais é por ele que se institui uma base comum curricular que na prática corresponde à maior parte do currículo, cujo conteúdo praticamente não considerou os povos indígenas. Por outro lado, sabemos que tão somente ele não contempla a realidade da escola, neste sentido, o currículo real é o que acontece no fazer pedagógico, não é possível controlar tudo neste espaço-tempo, no currículo real, nem sempre são as intenções do professor que prevalecem. Do mesmo modo, também existe ainda uma outra realidade neste “entrelugares”,

a do currículo oculto, que surge nas relações com o outro, nas práticas não passivas de curricularização, provenientes das experiências culturais, das subjetividades, das práticas e experiências vivenciadas neste espaço-tempo.

Levando em consideração que o currículo é constituído de um conjunto de diretrizes, Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros, buscamos analisar o PPP da escola eleita como Lócus de pesquisa. E considerando que no PPP é que esse currículo formal é apresentado de uma forma mais ampla, desta forma nos propomos a observá-lo.

Na escola existe um currículo escolar comum a todos os educandos, embora apresente no PPP (Projeto Político Pedagógico) considerações importantes sobre a cultura, contudo, ao referir-se ao público escolar é como se tratasse o coletivo como monocultural. Os conteúdos e projetos previstos seguem um patrão comum às escolas públicas municipais e dentre os problemas apontados estão;

- Baixo rendimento escolar;
- Pouca participação da família na vida escolar dos alunos;
- Alunos com pouca responsabilidade do bem público;
- Falta de um laboratório de arte e inglês;
- Salas lotadas

No quadro abaixo, podemos observar que as taxas de reprovação de 2019, são maiores nas turmas de 6° e 7° ano.

Figura 10 - Censo Escolar 2019

RESUMO GERAL - CENSO: 29/05/2019

Sec.: 4 - JARDIM DAS PALMEIRAS | Mun.: 5102637 - CAMPO NOVO DO PARECIS | Esf.: 1 - MUNICIPAL

Escola: 050 EM. JARDIM DAS PALMEIRAS | Ano Letivo: 2019

Etapa	Mat. Inic.	Adm. Transf.		Falecidos		Afast. Transf.		Matric. Final		Aprovados		Reprovados		Desistentes	
	Qtde	Qtde	(%)	Qtde	(%)	Qtde	(%)	Qtde	(%)	Qtde	(%)	Qtde	(%)	Qtde	(%)
1º ANO	170	72	42,35	00	0,00	11	6,47	159	93,53	147	92,45	00	0,00	00	0,00
2º ANO	150	30	20,00	00	0,00	14	9,33	136	90,67	126	92,65	01	0,74	00	0,00
3º ANO	186	33	17,74	00	0,00	10	5,38	176	94,62	142	80,68	17	9,66	00	0,00
4º ANO	128	23	17,97	00	0,00	08	6,25	120	93,75	97	80,83	10	8,33	00	0,00
5º ANO	109	19	17,43	00	0,00	04	3,67	105	96,33	87	82,86	09	8,57	00	0,00
6º ANO	162	63	38,89	00	0,00	04	2,47	158	97,53	123	77,85	16	10,13	00	0,00
7º ANO	113	18	15,93	00	0,00	09	7,96	104	92,04	80	76,92	10	9,62	00	0,00
8º ANO	21	01	4,76	00	0,00	00	0,00	21	100,00	21	100,00	00	0,00	00	0,00
Total da Escola:	**1039**	**259**	**24,93**	**00**	**0,00**	**60**	**5,77**	**979**	**94,23**	**823**	**84,07**	**63**	**6,44**	**00**	**0,00**
Total da Secretaria:	**1039**	**259**	**24,93**	**00**	**0,00**	**60**	**5,77**	**979**	**94,23**	**823**	**84,07**	**63**	**6,44**	**00**	**0,00**
Resumo Geral:	**1039**	**259**	**24,93**	**00**	**0,00**	**60**	**5,77**	**979**	**94,23**	**823**	**84,07**	**63**	**6,44**	**00**	**0,00**

Total geral de Alunos sem resultado Final: 0 | Total de Alunos movimentados após o censo: 105

Fonte: PPP da escola municipal JP

Nos anos de 2020 e 2021 a escola não recebeu turmas de 8° e 9° ano, o motivo é um acordo firmado entre a rede municipal e estadual para que estas turmas ficassem a cargo do estado e o município com EJA. Durante a pesquisa, observamos que as turmas que mais concentravam alunos indígenas são o sexto e sétimo ano, com uma média acima de 6 alunos indígenas por turma. Também havia indígena no 5° ano.

O motivo de ter tantos alunos(as) em uma mesma sala de aula, decorre do fato de que a comunidade escolar encontrou na união desses alunos uma estratégia para sanar o problema da exclusão social desses alunos; de acordo com um dos professores a ação partiu dele ainda em 2017, quando ele veio para a escola.

> Eu notei que parecia que eles estavam meio abandonadinhos, conversei com a direção da escola que na época era o professor(nome)[..] a primeira coisa que eu falei foi: olha vocês têm que pegar essas crianças que estão esparramadas e juntar tudo numa turma só, uma de 6°, uma 7°, uma 8° e uma de 9° a de 5° já estavam agrupados na época. (Professor, P.A1, entrevista de 26 de maio de 2021).

Ainda segundo o professor, essa união foi pensada como estratégia também de melhorar o desenvolvimento da aula, uma vez que, segundo ele*, "quem sabe um pouquinho mais vai socorrer o outro, até que eles consigam fazer a interação com as pessoas daqui da cidade"*. Diante das falas do professor, podemos perceber a falta de uma política de acesso à escola aos povos indígenas, as ações apresentadas são pensadas e articuladas somente no campo da intencionalidade pela "intuição".

Também foi neste período que, segundo o professor, começaram a fazer algumas intervenções para que a comunidade escolar conhecesse a cultura desses alunos; dentre as ações estava propiciar momentos de divulgação e interação cultural entre os alunos. Diante das falas do professor observamos a construção do currículo real, que nasce das relações entre professores e alunos; entre o currículo prescrito e o currículo real é onde acontece a construção da aprendizagem do outro, ou ao menos a organização dessa aprendizagem.

Contudo, embora tenhamos observado que no currículo prescrito a escola tem papéis definidos para a função da escola, na realidade, quando o assunto são os alunos indígenas, esses papéis não estão claros nas concepções de todos, principalmente quando questionados sobre a avaliação desses alunos. Assim, quando perguntado a uma das professoras sobre a aprendizagem e a progressão ou retenção dos alunos ela faz a seguinte afirmação:

> Há uma progressão quase que as vezes direta, que a gente entra num consenso, e as vezes a gente procura não ter essa progressão, porque se não me engano existe alguma coisa na lei que fala, só que ela não deixa claro, que as vezes você pode, você tem que

> progredir, que a função deles aqui não é nem tanto aprender, só socializar, mas aí ela não deixa claro também que aqui ele também está para aprender, não só para socialização, aí a gente fica meio que, porque tem muitos deles que são muito bons. (Professora, P. L1, entrevista de 7 de jun. 2021).

Diante da fala da professora e de outra coordenadora em relação aos indígenas estarem na escola mais para se socializar, perguntei às coordenadoras municipais de educação se os objetivos que se pretende alcançar através da educação com os alunos não indígenas, se são diferentes dos objetivos almejados para os alunos indígenas. De forma segura, elas dizem que não há distinção em relação aos objetivos almejados para com a vida escolar desses alunos. Neste sentido, a coordenadora M1 responde que *"diferença não, as vezes a barreira é natural por conta da língua, [...] mas isso não impediu que os alunos estudassem regularmente com os não índios"*.

Do mesmo modo que a professora P.L1 se considera perdida em relação à função da escola diante do aluno indígena, outra professora também comenta sobre a progressão direta dos alunos*: "me falaram que tinha uma prática aqui na escola que é de não reprovar alunos indígenas"*, mas complementa que, ao pesquisar sobre, não havia encontrado bases na legislação, nem mesmo municipal; contudo, ela entende que a questão vai além do reter ou progredir o aluno, a questão está mais no que ensinar aos alunos, e como os ensinar; assim, observamos em algumas falas a construção de um currículo real e ao mesmo tempo resultado de um currículo também oculto.

Em relação à avaliação escolar, à progressão dos alunos e índices de reprovação, uma das coordenadoras da Secretaria de Educação faz a seguinte observação:

> [...] o que a gente observa é que eles têm uma dificuldade muito grande, e ainda com o último ano de pandemia, houve a progressão, todos passaram, então não tem um número específico, nunca acompanhei nada disso aqui na secretaria a respeito disso, mas a uma conscientização no sentido de não punir esses alunos, com um grande número de repetência devido à falta de não se habituar com as duas línguas. Isso há uma conscientização sim, então se há a reprovação, então é um número muito baixo. (Coordenadora C1, entrevista de 10 de setembro de 2021).

Embora no PPP a avaliação escolar tenha caráter direcionador das práticas pedagógicas, para o aprendizado do aluno, quando a temática foi abordada em conversas informais e entrevistas, na maioria das vezes, ela foi pensada apenas como uma atividade classificatória ou excludente. Também devemos pensar que adotar a progressão automática como estratégia de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem é *desatentar* o ensino para com esses alunos. Também não se trata de retê-los, mas de trabalhar as questões que interferem nesse processo de ensino aprendizagem e que reverberam de uma forma negativa a esses alunos.

5.7 OS CAMINHOS POSSÍVEIS: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL, INTERCULTURAL

Não poderíamos iniciar esse tópico sem fazer o seguinte questionamento: Que educação queremos: adaptativa ou transformadora? Bom, acreditamos que todo ser humano comprometido com a educação, almeja uma educação transformadora, e para isso, requer um comprometimento da parte de quem educa, porque ensinar exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, ensinar exige estética e ética, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996).

Mas quem ensina neste espaço-tempo é somente o professor? Quando consideramos a diversidade/pluralidade cultural, não existe apenas uma única via/direção para o aprendizado, este é vivenciado especialmente na partilha, no diálogo, na descoberta e sobretudo no respeito. Neste sentido, consideramos que os homens se educam entre si mediados pelo mundo. Como bem coloca Paulo Freire (1987):

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Assim, quando pensamos em uma prática "outra" neste espaço-tempo, pensamos em uma educação pautada na interculturalidade crítica, que nasce na comunhão dos sujeitos, vislumbrando o crescimento.

> Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente. (WALSH, 2019, p. 14-15).

De acordo a essa perspectiva, entendemos que embora tenhamos que lidar com as estruturas e paradigmas dominantes, que notoriamente estão explícitos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, e nos demais documentos e normativas que conduzem o processo educativo

nas instituições e refletem no currículo Formal, é possível conhecer essas estruturas e subvertê-las, descolonizando os paradigmas e estruturas da padronização, homogeneização. É provocar uma volta geopolítica do conhecimento, construir pensamentos outros a partir do sul, seria incorporar "um conjunto de práticas e discursos que desconstroem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substitui-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado" (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 13), a partir da ecologia dos saberes, tecer uma crítica ao pensamento abissal e se desvincular dele "[...] A característica do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha" (SANTOS, 2010, p. 32).

Também podemos atribuir ao pensamento Abissal a incapacidade de reconhecer outros saberes se não aqueles tidos como "científicos"; é considerar que o outro chega para nós vazio e que como educador devo "depositar" os conhecimentos. Neste sentido, durante uma conversa com uma das professoras, ela nos diz que*; "eles vêm pra gente nu e cru", "eles têm a maneira deles de contar que eu nem sei qual é"* (Professora, P.L1*)*. Diante desta fala, percebemos uma dificuldade muito grande dos professores em considerar os saberes dos alunos, de buscar novas formas de conhecimento partindo do entendimento/compreensão que estes trazem consigo.

Diante dessas falas, notoriamente o espaço da diversidade até certo ponto formalmente definido, na prática é restrito na escola do "branco". Desta forma, "a questão está em saber em que medida pode-se contrapor a esta cultura dominante e transformar numa instituição aberta ao multiculturalismo" (BOTH, 2006, p. 74). A escola pode se tornar um espaço de fato democrático, todos cabem dentro dela, contudo, é preciso abandonar as práticas discursivas e não discursivas ali movimentadas que resulta em exclusões, violência.

Quando se tenta atribuir características positivas aos estudantes indígenas é sempre atrelada a obediência às regras, disciplinados, não são briguentos, bons de bola. Ainda que pareça ser de forma involuntária, essas falas remetem a uma visão de estereótipos dos "índios dóceis", "bons selvagens". Mas, ao considerar que, "No processo pedagógico, contudo, como eles "dão trabalho", é mais fácil encará-los como "limitados" (BOTH, 2006, p. 94).

Aqui devemos abrir um espaço para discutir uma contradição visível no projeto de ensino da "educação bancária". Em suma, o desejo dos estudantes indígenas é adquirir conhecimentos e voltar para as aldeias, onde poderão disseminar este conhecimento, mas como o poderia quando o projeto de educação bancária visa a preparação para o trabalho na cidade, e desfavorece a construção de saberes outros.

Voltando para o campo da pesquisa, observamos que os alunos apresentam dificuldades muito grandes de aprendizagem, no que diz respeito a leitura, escrita e interpretação; ao encontro, Both (2006) escreve que:

> Os estudantes índios que estudam na aldeia têm na sua cultura uma fonte de conhecimento muito rica, mas carregam deficiências de aprendizagem, do saber escolar dominante. Na maioria das aldeias os professores não têm formação docente, nem orientação pedagógica necessária para trabalhar uma educação diferenciada que garantisse uma alfabetização de qualidade. (BOTH, 2006, p. 116).

Em uma conversa com uma das coordenadoras da educação do município, ela nos relata que a principal causa de ausência do ensino nas aldeias para os anos finais do Ensino Fundamental, é a falta de professores formados. Contudo, também não observamos um plano de ação que visa a recuperação desses alunos, exceto alguns pontos descritos no PPP da escola, que deve fazer parte do currículo formal, no entanto, não observamos no currículo real.

Ademais, não observamos qualquer política de acesso e permanência à escola aos alunos indígenas. Assim percebemos a necessidade de uma política educacional que assegure este acesso, bem como, uma programação especial quanto à formação continuada, que contemple essa temática em municípios com populações indígenas. Mas sobretudo e principalmente, que haja a oferta do ensino em todos os níveis da educação básica nas aldeias com professores indígenas capacitados.

Que seja uma capacitação que almeje apoiar as culturas negadas em práticas e discursos pedagógicos, que não seja a temática reduzida a lições em unidades didáticas específicas. Para superar essa dicotomia é necessário preparar os professores e professoras, para que tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos metodológicos adequados, que a partir de uma visão "outra", abordem de forma acertada as questões que a diversidade apresenta no campo prático, ideológico e teórico.

Embora todos considerem que de uma "vista local" da escola existe um espaço bem aberto ao debate referente a essas questões em relação à condição do aluno indígena, também é narrada a falta de apoio prático, o que foi atribuído diretamente à falta de apoio dos órgãos responsáveis pela educação.

Também não observamos uma atuação do conselho de uma forma expressiva em relação a esta questão. Ainda que exista boa vontade, falta empenho e comprometimento em todas as esferas envolvidas. Essa não é uma realidade apenas da escola municipal, mas também das escolas Estaduais localizadas no município, como alguns professores narraram em algumas conversas. Alguns dos professores possuem dois vínculos, e observam de perto essa realidade, poucos dos alunos conseguem terminar a educação básica, e muito menos ingressam no nível superior.

Assim, compreendemos que, neste momento, a interculturalidade crítica e não a funcional, é um caminho/epistemologia fronteiriça. Não sendo a interculturalidade crítica pensada a partir de Walsh não é o mesmo que multiculturalismo, tampouco inclusão, mas nasce nos movimentos indígenas de Equador, e não nas academias, é um conceito de luta que implica em transformação (dos sistemas, instituições e principalmente relações). Pensar na interculturalidade é pensar e entender as relações de poder, o poder sobre os corpos, pessoas, conhecimentos, sobre as formas de existir. Essas são as bases de onde devemos partir para falar de interculturalidade.

Isso nos leva a entrelaçar a interculturalidade crítica e a decolonialidade, enquanto energia de descontentamento, de articulação enquanto frente de oposição à colonialidade presente nesse currículo da modernidade ocidental. Como bem diz Walsh, "transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade" (WALSH, 2009, p. 27). Ao encontro, FREIRE (2000, p. 73-74) faz uma importante observação a esse respeito:

> A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo.

Na fala do autor observamos a distinção entre colonialismo, que se refere a "conquista" do espaço físico e o exercício do poder sobre os povos, e colonialidade, que prevalece no "espaço" cultural do colonizado, que também implica na destruição de identidade dos nativos, e também faz uma crítica ao mito da modernidade, onde a invasão é vista como uma dádiva. A fala de Freire (2008) é a base do pensamento decolonial.

Assim buscamos uma educação dialógica, uma educação que resplandece o inverso de uma educação antidialógica, que reflete muito mais uma educação colonialista.

> O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade [sic]. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de 'simpatia' entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 2008, p. 116).

A educação libertadora então é pautada no diálogo, não é unilateral, deve superar a visão monocultural forjada na educação bancária, que desencadeia uma violência epistêmica.

É necessário aprender a aprender, trabalhar em uma perspectiva intercultural e decolonial, é preciso rever a forma como trabalhamos e tratamos questões importantes como a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Contudo, compreendemos que por si só, essas ações não são suficientes para superar essa dicotomia, são necessários maiores esforços dos poderes responsáveis. Existi não de hoje, a necessidade de produzir materiais didáticos adequados, formular uma política pública de acesso à escola aos alunos indígena em contexto urbano, que desenvolvam estratégias para promover igualdade de permanência, enfim, repensar a situações desses alunos de forma global e articulada.

De igual importância, é necessário refletir como interiorizamos o opressor em nós, de como a colonialidade reverbera em nossas práticas docentes e de como podemos subverter esse currículo paradigmático e construir práticas outras neste espaço-tempo, que acima de tudo que temos apontado, é um espaço privilegiado para relações humanas, onde muitas das vezes é a única via de acesso de sujeitos subalternizados superar as condições que os marginalizam.

Também é sobre a dezenas de milhares de profissionais comprometidos e engajados em promover cada vez mais uma educação transformadora, que juntos sonham e juntos lutam, que embora saiba que falta auxílio, investimentos e condições, levantam uma bandeira todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Vós, colonialistas, vos enganastes, ao pensar que vosso poder de explorar era eterno. Para vós, era impossível que a fraqueza dos explorados se tornasse força na luta contra vosso poder, [...] levastes convosco quase tudo o que era nosso, mas não pudestes levar convosco a nossa vontade determinada de ser livres. (FREIRE, 1977, p. 52)

Esta pesquisa evidenciou que os desafios e dificuldades encontradas pelas escolas urbanas, no atendimento aos estudantes indígenas, estão relacionados também com fatores extraescolares. Alguns deles são: diferenças linguísticas; culturais; os modos particulares de conviver e relacionar com o outro; falta de uma política de acesso à escola aos alunos indígenas; discriminação e preconceitos, enfim, são diversos fatores que, somados a um currículo monocultural, contribuem para práticas pedagógicas excludentes.

As observações diárias e as narrativas nos possibilitam dizer que, mesmo diante de um contexto histórico de preconceitos, violência, abusos, desterritorialização, confinamentos, percepções negativas de que "lugar de índio é na mata", acordos de silêncio, presença ofuscada dos indígenas na escola, dentre outras questões; os estudantes não deixam de afirmar suas identidades, de expressar seu modo de ser e existir, embora essas manifestações sejam discretas e se policiam quanto a exposição oral(falas) e corporal (adornos, pinturas, posturas).

O proceder da escola perante as situações adversas, ruídos de exclusão, dificuldades de aprendizagem e comunicação em relação aos alunos é de: apreensão, incertezas e desconhecimento.

Durante o levantamento bibliográfico dos aspectos históricos da colonização de Mato Grosso, foi possível observar que as primeiras experiências de escolarização dos povos originários Haliti-Paresi, aconteceu após contato com a comissão de Rondon, posteriormente na década de 1940, foi instalado um centro educacional pela Missão Anchieta, no local conhecido como a antiga estação telegráfica de Utiariti. O objetivo era abrigar crianças indígenas da região, especialmente os órfãos. O internato esteve em atividades por duas décadas, após 1960, mais especificamente início de 1970, foi desativado.

Ainda que o internato tenha realizado ações importantes para preservar a sobrevivência de muitos indígenas, como os filhos daqueles mortos em conflitos, ele também se configurou como um meio de "acesso" ao povo Paresi, a favor dos colonizadores. Os despiram de sua identidade quando os impunham os costumes dos Imuti, enfraqueceram os grupos étnicos da

região, o que foi viabilizado pelos casamentos interétnicos, moldavam os indígenas à moda "civilizada" aos olhos do homem branco.

Como mencionado dentro deste trabalho, a década de 1970, foi muito importante na história das conquistas de direitos pelos grupos "minoritários". Neste período surgem diversos movimentos sociais, dentre eles, movimentos indigenistas, que clamavam por seus direitos. Assim, com o apoio da OPAN, surge a primeira tentativa de implantar escola para os Haliti-Paresi na aldeia Rio Verde, mas a ideia não avançou. Por conseguinte, no início da década de 1980, o ensino fica por conta da FUNAI, que a priori não consegue desenvolver um trabalho significativo, tão pouco de qualidade. Desta forma, no final da mesma década, o Governo federal, distribuiu a responsabilidades do ensino também entre os municípios. "Entre os Paresi, a partir de 1986, as escolas passam a ser atendidas pelos municípios, no que se refere a pagamento de professores, fornecimento de material didático e na merenda escolar" (SILVA, 2013, p. 56).

Durante a pesquisa, observamos que houve um processo de aculturação, e que esses reflexos são percebidos dentro do grupo étnico. Um deles, é o conflito em relação a alguns considerar que a escola do Imuti é melhor. No entanto, a realidade presenciada no chão da escola no contexto urbano, nos mostra um cenário não favorável a aprendizagem dos alunos. Ademais, na escola urbana não é levado em consideração os saberes da escola da aldeia, tampouco o calendário das mesmas. A escola do Imuti, se mantém presa a um calendário definido desde o início do ano letivo, e todas as programações são regidas por ele. Diferente do calendário da educação escolar indígena, que, em sua construção, são respeitados os períodos importantes, como: período de colheita, plantio e caça. Outros aspectos, como o respeito ao luto da comunidade, que pode durar até um mês em comunidades indígenas, não são levados em consideração.

Em relação ao currículo escolar, compreendemos que, após um importante período de influência das políticas globais sobre a Educação, observamos a construção de currículo a partir de inspirações externas baseando-se em práticas globalizadas; neste sentido, a crítica não é propriamente à escola em si, mas a políticas curriculares para atender uma agenda global. Desta forma, a organização curricular torna-se um instrumento de poder regulador, "[...] esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos estruturantes, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações [...]" (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Contudo, o currículo não se faz sozinho, os agentes que estão envolvidos incorporam a ele os conteúdos, formas avaliativas, as demandas internas que serão necessárias para

melhorar o rendimento escolar do aluno, enfim, o rumo de suas diretrizes é significativamente alterado. Assim, e neste momento "Local" que importantes decisões podem ser tomadas e asseguradas; neste sentido, é na construção do currículo escolar que devemos direcionar as ações necessárias para a prática de uma educação transformadora, contudo, ele por si só não garante essa prática, é necessário que os agentes reflitam seu papel na consolidação dos objetivos propostos, mas que essa seja uma reflexão crítica, despida de toda colonialidade que acompanha a sociedade moderna, é necessário construir habilidades que ouça as vozes silenciadas.

A educação escolar indígena é marcada por lutas e vitórias, diversas transformações a têm acompanhado, especialmente após a Constituição de 1988. Ainda assim a língua do colonizador é imposta ao colonizado como sendo a única e verdadeira, portanto, devendo estes integrar a sua vivência à leitura e escrita da mesma; e assim, a língua dos donos da terra perde status, faz parte do processo do colonizador deslegitimá-las e passa a denominá-las de dialeto. Diante disso, falar a língua materna para os povos indígenas, na contemporaneidade, é um ato de liberdade, de luta de resistir e existir: "Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador" (FREIRE, 1978, p. 145).

Quando do alto de nossas mentes, tomadas pela colonialidade, abrimos os olhos para essa verdade, jamais pediremos novamente para um indígena deixar de falar sua língua, onde quer que ele esteja; é esse pensamento decolonial que também permitirá aos indígenas problematizarem as questões internas e trabalharem por uma educação escolar indígena de qualidade e em todas as etapas, sem substituí-la por uma educação forjada nos ideais do colonizador, e que é oferecida na escola do Imuti.

Ao longo dessa caminhada no mestrado do PPGedu-UNEMAT, tivemos a oportunidade de participar de importantes debates, formações, congressos que juntos nos constituíram outros. É a partir dessa visão que insistimos na importância da formação, continuação e capacitação de professores, tanto aos professores indígenas como não indígenas, ademais, neste município, a educação básica dos alunos indígenas é responsabilidade de ambos.

Foi através desse percurso também que pudemos conhecer, nos aproximar e dialogar com alguns dos alunos indígenas, trocar experiências e compreender os percursos e percalços que eles enfrentam para estar presente neste espaço-tempo. Foi com/junto a eles que fomos nos despindo de alguns vestígios colonialistas. Embora tivera o privilégio da vivência neste espaço tempo, ainda sentimos pela falta das demais vozes que não foram ouvidas, dos rostos que não conhecemos, das trocas que deixaram de existir nas expressões de seus rostos, dos diálogos

pensados para com os familiares, afinal, durante nosso percurso uma pandemia surgiu e insistiu em ficar, não somente ficar, mas alterar os planos, projetos, diminuir o número de pessoas que se sentarão à mesa na hora da refeição. Para muitos essa pandemia significa contratempo, alguns desespero, outros saudades. Deixamos aqui nossas homenagens aos INUMERÁVEIS, que partiram.

Essa mesma pandemia que causou um isolamento social extenso, especialmente aos povos indígenas, que diante da falta de um tratamento eficaz e posteriormente a falta de Vacinas, viram no isolamento a forma mais eficiente de preservar suas vidas, assim, por um ano e meio, o ensino foi totalmente remoto. Aos poucos a esperança de uma vacina foi tornando-se realidade, os povos indígenas e os demais, aos poucos foram vacinados, e o isolamento total passou a ser parcial. É a partir deste momento que acontece a retomada do ensino presencial de forma parcial, então os nomes começam a ganhar rostos, corpos, vozes. Como pesquisadores estávamos em um momento de nostalgia por ter a oportunidade de construir nossa pesquisa junto aos pares, como professores estávamos aflitos e apreensivos pela volta sem vacina aos professores, que posteriormente chegou.

Somado às dificuldades elencadas, a falta de contato com os familiares dos alunos, mesmo que por telefone, acompanhou nossa jornada. Nas raras oportunidades que surgiram foram momentos de grande importância, pudemos refletir a importância da escola para os povos indígenas na atualidade, em que a escola que antes era imposta, hoje representa um espaço de ressignificação e valorização na comunidade, mas que, fora do seu contexto específico e diferenciado, nos "centros urbanos" continua com o mesmo significado aos que dela almejam aprender, contudo, falta reciprocidade, falta comprometimento para com eles.

Escolher uma pesquisa na perspectiva crítico dialética foi essencial para entender e dialogar com os pares. Compreender esse sujeito histórico dotado de saberes e culturalmente constituído foi fundamental para direcionar a pesquisa. E assim identificar alguns elementos importantes que sintetizam o estar na escola urbana para esses alunos.

O primeiro deles e talvez o mais importante é que esses alunos estão na escola urbana para aprender os códigos, linguagens e conhecimentos sistematizados, e que, para eles, este domínio significa também uma ferramenta de luta, significa entrar no discurso e se auto representar. Eles "gostam" da escola, como podemos compreender a partir das leituras, toda criança e adolescente gosta da escola, o que não gostam é de práticas autoritárias acompanhadas de discursos que os inferioriza. No caso dos alunos indígenas, o problema são as barreiras linguísticas, olhares etnocêntricos e afirmação identitária no "espaço do outro" (branco).

Outra questão indiscutível é o baixo rendimento escolar, especialmente em tempos de pandemia, ainda que a realidade nacional aponte um alto índice de reprovação entre os alunos indígenas, essa informação aplica-se parcialmente aos indígenas dessa unidade escolar, embora os problemas de aprendizagem tenham sobressaído durante nossa vivência.

A terceira questão e não menos importante é a falta de preparação didática, metodológica e teórica dos professores, visando um trabalho intercultural, que leve em consideração este espaço de fronteira interétnica, que é essencialmente composto pela diversidade.

E sobretudo, a questão linguística nos chama atenção, necessita de soluções específicas, a dificuldade de comunicação entre professores e alunos é gigantesca, presenciamos que grande parte dos alunos não compreende a língua portuguesa e conta com a ajuda de uma colega indígena que compreende um pouco mais e que acaba por traduzir a eles o que ela compreende razoavelmente bem. Por vezes notamos que alguns dos docentes evitam até mesmo o contato visual direto com os alunos, por se sentirem desapontados em não compreender e não conseguir estabelecer um diálogo. Esse também foi nosso principal desafio juntos aos alunos indígenas, outro ponto foi conquistar a atenção deles e construir um diálogo.

Uma das contribuições desta pesquisa foi a construção de novos dados em relação à presença do aluno indígena Haliti-Paresi nas escolas urbanas do município. Em relação à barreira linguística, alguns dos alunos comentaram que alguns professores poderiam falar mais compassadamente, o uso de mais de um exemplo ou referência é importante, afinal muitas palavras da língua portuguesa não existem na língua indígena, o que existe em alguns casos são aproximações. Quando perguntei a eles(as) em uma das conversas, qual era a maior dificuldade deles, apontaram linguagem, e como a preferida e mais dinâmica, Educação Física.

A possibilidade de um auxílio linguístico por parte de um auxiliar de turma da etnia que tenha fluência na língua portuguesa também seria muito importante, sendo que esta é uma pratica que já existe em outros municípios. Outra questão importante e que merece uma maior atenção é a questão da avaliação. Considerar a avaliação como algo contínuo, direcionador, um momento de reflexão.

Como essa questão abrange tanto a rede estadual como municipal, poderia haver uma parceria entre ambos para promover formações aos professores, ou parcerias com instituições formadoras que elaboram programas de formação.

Assim, entendemos que uma educação intercultural é importante e necessária para superar as práticas silenciadores e excludentes em que a escola se transforma em um espaço de

transformação, contudo ela ainda se mostra como local de fronteira, como tal é lugar de conflitos e negociações.

Deste modo, consideramos que este trabalho nos possibilitou olhar nosso lugar de fala de uma maneira mais politicamente comprometida, no sentido que trata Freire (1994).

> Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (FREIRE, 1994, p. 15-16).

Como aponta Freire, escrever também é um ato político; nos sentimos no dever de continuar escrevendo ao longo de nossa jornada, principalmente após esse período de pesquisa, onde ficou claro como os grupos minoritários sofrem diante de um sistema excludente e parcial. Embora as lutas dos movimentos sociais tenham conseguido vitórias importantes, como demarcação de terras, ensino específico e diferenciado dentre outros, ainda assim é de longo o fim da luta. Ademais, na prática o que é vivenciado é um descaso com muitos desses direitos, que se arrastam por décadas, em uma tentativa explicita de querer manter um grupo hegemônico em detrimento de outros, corroborando e intensificando as práticas de exclusão, violência e descaso com os menos favorecidos.

Por fim, consideramos que, não tivemos por objetivo encerrar o assunto, compreendemos que essa relação baseada em conflitos e negociações é complexa em sua essência, é necessário compreender e discutir outros aspectos que talvez não evidenciamos. Para além disso, de acordo com os trabalhos de Freire (2006), Santos (2014), Both (2006) e outros autores, o objetivo expresso da educação em relação aos povos indígenas era pacifica-los. Diante desta questão, e da realidade observada ao longo deste trabalho, nós fazemos o seguinte questionamento reflexivo: Hoje, o que querem essas escolas com os alunos indígenas?

Assim, o que nos coube foi fazer alguns apontamentos diante da realidade que observamos, que pode levantar discussões e direcionar ações para estabelecer um diálogo convergente e, por conseguinte, a construção de uma relação mais respeitosa e humanizada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, MANOEL.; IADANZA, Enaile.; MATSUNAGA, Celia. **Amazônia em tópicos**.1. ed. Universidade de Brasília, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

AMÂNCIO, L.N. de B. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: Contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. Tese de doutorado em educação, FFC/Unesp. Marília, 2000. Disponível em:< https://www.alleaula.fe.unicamp.br/producoes/pesquisas-sobre-leitura/10125> acessado em: 26 de jul.2021

ATHILA, Adriana Romano. **Arriscando corpos**: permeabilidade, alteridade e as formas da sociabilidade entre os Rikbaktsa do Sudoeste Amazônico. Tese (Doutorado em Antropologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp011638.pdf>. Acessado em: 15 nov. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010 (Os Fundadores da USP).

BARROZO, João Carlos. A Colonização em Mato Grosso como 'Portão de Escape' para a Crise Agrária no Rio Grande do Sul. **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 32.2, p. 144-166, 2014.

BETTIOL, Célia A.; LEITE, Yoshie U. F. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. In: XIII EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, **Anais**... 13ª edição, Curitiba/PR, 2017, p. 12832- 12844. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf>. Acessado em: 14 de nov. 2021.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade**: estudantes indígenas em escolas urbanas. Cuiabá, MT: Governo do Mato Grosso, SEDUC: EdUFMT, 2009.

BOTH, Sergio J. **Da aldeia a cidade**: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1615/1/tese.pdf>. Acessado em: 17 de out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 1.164**, de 1º de abril de 1971(A). Declara indispensáveis à segurança e ao desenvolvimento nacionais terras devolutas situadas na faixa de cem quilômetros de largura em cada lado do eixo de rodovias na Amazônia Legal, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1971,

Página 9, Vol. 3. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acessado em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 1.179**, de 6 de julho de 1971. Institui o Programa de Redistribuição de Terra e de Estímulo à Agro-indústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA), altera a legislação do imposto de renda relativa a incentivos fiscais e dá outras providências. Brasília: D.O.U. 06.07.1971(B).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 23.12.1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: D.O.U., 11.3.2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAMPOS, Antônio Pires de. Breve notícia que dá o capitão Antônio Pires de Campos do gentio bárbaro que há na derrota da viagem das Minas do Cuyabá e seu Recôncavo. *In*: **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Tomo XXV, 3º Trimestre, p. 437-449, 1862. Disponível em: <http://etnolinguistica.wikidot.com>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria. 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>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf >. Acessado em: 05 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre afirmações e desafios. In. MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio, F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: mai/jun/jul/ago, n. 23, p. 156-168, 2003.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 10, n. 29, p. 151-69, jan./abr., 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CANOVA, Loiva. **Doces bárbaros**: imagens dos índios Paresi no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso (1719-1757). Dissertação (Mestrado em História) - UFMT, Cuiabá, 2001.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário; CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Subsídios didáticos sobre a questão indígena**. Brasília: CIMI/CNBB, 1986. Série B - Vol. 1.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2014. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf>. Acessado em: 21 agost. 2021.

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

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

COSTA, Mariana B. A formação da alma e das identidades do homem amazônico. *In*: **Anais** do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300892235_ARQUIVO_artigoalma.pdf>. Acessado em: 14 nov. 2021.

CRARY, Jonathan. **24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DAUSTER, Tânia. **Entre a Antropologia e a Educação**- a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. In: ILHA - Florianópolis, v.6, n.1 e n.2, julho de 2004, p. 197-207.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIA, Alexandre Magno de Melo. Perspectivas para o desenvolvimento de Mato Grosso. *In*: CAVALCANTI, Isabel Machado et al. (Org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento**: Centro-Oeste. Rio de Janeiro: BNDES, 2014. p. 394-423.

FAY, Maria das Graças de Souza; MAFALDA, Angelita Nirvane Hoppen Ratz; TEXEIRA, Sandra Josefina Paim. Revivendo Campo Novo do Parecis. Tangará da Serra: São Francisco, 2006. *In*: OLIVEIRA, C. E. Fronteiras Diversas em regiões de colonização recente de Mato Grosso: Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis e Sapezal. **Revista história e diversidade**, Cáceres - MT, v. 9, n. 1, p. 74-95, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/2748>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FLEURI, Reinaldo. M. **Desafios Epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas**. Anais eletrônicos 32ª Reunião ANPEd. 2009; Caxambu: UFMG. Minas Gerais. 2009.

FOUCAULT, M. . **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 13ªed., 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **O que é um autor**? In: _____. (Org.). Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Gilberto. A imagem do índio e o mito da escola. *In*: MARFAN, M. A. (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2002, Brasília. **Anais**... Brasília: MEC, 2002. p. 93-99. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

FREIRE, Marcia Gomes. **Tapirapuã**: Um Lugar de Fronteiras, Patrimônio e Memória. Dissertação (Mestrado em História) - área de concentração de "Territórios e Fronteiras", Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, na Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança Indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação-Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: Ensino Médio Integrado: Concepção contradições. São Paulo, editora Cortez, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: [s.n.], 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó, SC: Argos, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora. *In*: SIPÁN COMPAÑE, A. (Coord). **Educar para la Diversidad em el siglo XXI**. Zaragoza, Espanha: Mira Editores, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOMES, Ângela de Castro. 2013. **Olhando para Dentro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GONSALES, Débora Aparecida Blanco. **Impasses em uma escola urbana no processo de inclusão de alunos indígenas Paresi de Tangará da Serra – MT**. Monografia. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Tangará - MT, 2013.

GREEN, J.; BLOOME, D. **Ethnography and ethnographers of and in education**: a situated perspective. *In*: FLOOD, J.; HEALTH, S. B.; LAPP, D. (Orgs.). **Handbook for literacy educators**: research in the community and visual arts. New York - USA: Macmillan, 1998. p. 181-202.

HAGE, Salomão Mufarrey. **Classes Multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica. *In*: HAGE, Salomão Mufarrey (Org.). **Educação do Campo na Amazônica**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém, PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

HALITI-PARESI. **Plano de Gestão Haliti-Paresi**. 2019.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, Rio de Janeiro, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ITURRA, Raul. **Trabalho de campo e observação em antropologia**. In: SILVA, Augusto; MADUREIRA Pinto. (Org.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, 1986, cap.6, p.149-163.

ISA. Instituto Sociombiental. **Quadro Geral dos Povos**. [*on line*]. 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 24 jul. 2021.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba - PR, PUCPR, **Anais**... 2008. Disponível em: <https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2021.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectives de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988. 166 p.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. A capoeira e o esporte: anotações a partir da sociologia figuracional de Norbert Elias. In: SOUZA, Edilson Fernandes; SIMÕES, José Luís; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Org.). **Escritos a partir de Norbert Elias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Galeano L. Mônaco. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GHIRALDELLI JR, P. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: A degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MARX, Karl. **O capital**. Londres, GB: Ed. Boitempo, 1867.

MARX, Karl. Duas cartas sobre Proudhon. *In*: MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon (1847) 2. ed. Porto, PT: Publicações Escorpião, 1976. p. 159-177.

MARX, Karl. **Líneas fundamentales de la crítica de la economía política (grundrisse**). v. 1. Barcelona, Espanha: Crítica, 1977.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. História. *In*: FERNANDES, Florestan (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1979.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MATTOS, C. L. G. de. **Estudos etnográficos da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. M. Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Juiz de Fora, Educação em Foco, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago., 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-agos. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf>. Acessado em: 19 de agost. 2020.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORENO, Gislaene. O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 67-90, jan./jun. 1999.

MOURA, D. A. S. de. Café e educação no século XIX. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 51, p. 29-49, 2000.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Fronteira Amazônica Mato-Grossense**: Grilagem, Corrupção e Violência. São Paulo: Iandé Editorial, 2016.

OLIVEIRA, A. U. BR-163: Cuiabá-Santarém: geopolítica, grilagem, violência e mundialização. *In*: TORRES, Mauricio (Org.). **Amazônia revelada**: os descaminhos ao longo da BR-163. Brasília: CNPq, 2005. p. 68.

OLIVEIRA, C. E. Fronteiras Diversas em regiões de colonização recente de Mato Grosso: Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis e Sapezal. **Revista história e diversidade**, Cáceres - MT, v. 9, n. 1, p. 74-95, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/2748>. Acesso em: 24 jul. 2021.

OLIVEIRA, N. A. Conquistando o Oeste: Amazônia Legal Brasileira e o caso de Nova Xavantina/MT. **Fronteiras**: Revista de História. Dourados, MS, v. 17, n. 30, p. 248-272, Jul/Dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Micro/Downloads/4874-15045-1-PB.pdf>. Acessado em: 26 jul. 2021.

OPAN. Operação Amazônia Nativa; CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Dossiê Indios em Mato Grosso**. Cuiabá: OPAN; CIMI, 1987**.**

PAES, A. B. A escola primária rural em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul no período republicano (1889-1942). Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo-SP, 2011. Disponível em < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101545/000639446.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 28 de jun. 2021.

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

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanêcia dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educadora**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>. Acessado em: 14 nov. 2021.

PELEGRINI, Anderson de Oliveira ; FILHO, Irineu Aliprando Tuim Viotto . **Fundamentos Epistemológios para uma Pesquisa em Educação**: aproximações ao materialismo histórico dialético. nuances , v. 26, p. 254-273, 2015. Disponivel em < https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2824> Acessado em: 03 de agos.2021.

PEREIRA, A. R. **O papel dos mediadores nos conflitos pela posse da terra na região Araguaia Paraense**: o caso da Fazenda Bela Vista. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa - UFV, Viçosa – MG, 2004.

PERRENOUD, Pierre. **Currículo real e trabalho escolar**. In: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIRES, M. F. C. A educação e o Materialismo Histórico e Dialético. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

RIBEIRO, Alexandro Rodrigues. **A colonização promovida por empresas e famílias do Centro-Sul do Brasil na Amazônia Mato-Grossense**. Tese (Doutorado em Sociologia Rural) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém - PA, 2013.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROMÃO, J. E. Educação. *In*. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 150-152.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Globalização e ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-104.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Online, n. 78, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar**: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá - MT, 2014.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa - PR, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 09 set. 2021

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas - SP: Autores Associados, 2008. Coleção memória da educação.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia históricocrítica**: Primeiras as aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. **De Heróis a Vilões**: Imagem e auto-imagem dos colonos da Amazônia mato-grossense. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Política e Gestão Ambiental, Universidade de Brasília - UNB, Brasília – DF, 2008.

SIASI. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena; SESAI. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Quadro Geral dos Povos**. [*on line*]. 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, Joana A. F. **Utiariti**: A última tarefa. Missionários e índios na ocupação de Mato Grosso. Monografia (Bacharelado em História) - Departamento de História, CLCH/UFMT, Cuiabá – MT, 1987.

SILVA, Marcos Paulo S. da. **Da aldeia para a cidade**: a matemática da etnia Paresi e a inserção escolar indígena. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Seropédica/RJ. 2013.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. *In*: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. (Org.). **REINVENTANDO PAULO FREIRE**: a práxis do Instituto Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018. v. 0, p. 305-317.

SILVA, Roberto da. 4ª AULA EDA 5024. **Outras Educações**. Youtube, set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpwnzryAQOI. Acesso em: 25 mai. 2021.

SILVA, Roberto da.; SATO, Luiz Takeo. A Construção de Indicadores para Avaliar a Função Social da Escola Pública no Brasil. *In*: SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia Social**: uma abordagem pedagógica para os conflitos e problemas sociais. São Paulo: Expressão e Arte, 2019, p. 435.

SILVA, Sheila A. R.; SILVA, Roberto da.; LOPES, Roseli. E. **O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. 2011. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/32.pdf> Acessado em: 10 nov. 2021

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (res.). **Projeto:** Roças Paresí: os Aliti (Paresí): uma tentativa de recuperação histórica. Cuiabá: Grupo de Estudos Rurais e Urbanos – GERA; Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

SOBRINHO, Rosângela A.; HIGA, Tereza C. C. S.; GATTI, Flávio. Agronegócio, Dinâmica territorial e Re-territorialização no Médio-Norte mato-grossense - O Município Diamantino. **Ciência geográfica**, Bauru – SP, v. XXIV, n. 2, janeiro/dezembro-2020. Disponível em: <https://www.agbbauru.org.br/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUZA, J. D. **Professores Indígenas Maxakali e a Prática em Suas Aldeias**: mudanças e entraves. (Mestrado), Educação – CAEd - da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-jomaria-doria-de-sousa.pdf^>. Acessado em: 20 nov. 2021.

TASSINARI, Antonella Maria I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Marina Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TERÇAS, Ana Claudia et al. Os Haliti-Paresí: Uma Reflexão Sobre Saúde e Demografia da População Residente nas Terras Indígenas Paresí. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 226-253, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/60301/37893>. Acesso em: 25 jul. 2021.

TRALDI, M. A questão territorial indígena ao longo da BR- 163, suas implicações jurídicas normativas e os conflitos que decorrem da renovação das materialidades no território: a questão do asfaltamento. VI Semana de Geografia da Unicamp, 1., Campinas – SP, **Anais**... 2010, Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/semanageounicamp/article/view/3256/3121>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro" a Partir da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/issue/view/897>. Acesso em: 07/09/2021.

WALSH, Catherine. Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina., **OTROS**, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito, Equador, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso**: infância, identidade e educação. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1182>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Salete Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (Orgs.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EduUFMT, 2010.

ZOIA, A.; MENDES, M. Alguns Aspectos da Luta pela Efetivação do Direito à Autodeterminação do Povo Indígena Paiter Suruí: a educação, a cultura e a terra. **Rev. Fac. Educ**. (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 33, Ano 18, nº 1, p. 247-268, jan./jul., 2020.

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4794>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infâncias indígenas e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, v. 04, p. 01-16, junho/dezembro 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.12647>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.
Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA
Título do projeto: A Presença dos Indígenas Haliti-Paresi nas Escolas Urbanas de Campo Novo do Parecis - MT
Responsável pela pesquisa: Gisele Moura de Jesus
Endereço e telefone para contato: Rua Gaivota, n° 1907, Jardim das Palmeiras, (65) 99818-9618

DESCRIÇÃO DA PESQUISA
Objetivos: Analisar o processo de inclusão de crianças e adolescentes indígenas nas escolas urbanas do município, levando em consideração os desafios e ações apresentadas neste processo.

Detalhamento dos procedimentos: Será realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico para avançar na compreensão do objeto de estudo por meio de análise bibliográfica, documental, observação participante e aplicação de uma entrevista semiestruturada junto aos estudantes, professores e equipe gestora que se disponibilizar a participar.

Para evitar o contágio pelo Vírus Covid-19, vamos respeitar todas as medidas sanitárias repassadas pelos órgãos reguladores, tais como: respeitar o distanciamento na hora das entrevistas com os participantes no ambiente escolar, priorizar locais abertos, evitar ambientes lotados, usar máscaras, álcool gel, higienizar as mãos regularmente. Em relação aos alunos que estiverem isolados na aldeia, faremos as entrevistas por vídeo chamadas, WhatsApp, Google Meet. No caso de mesmo com essas medidas haver a contaminação, vai ser respeitado o período de isolamento sem qualquer tipo de contato pelo período de 15 dias ou mais se necessário, desta forma, respeitamos o direito ao repouso total do paciente, e evitamos a proliferação do vírus covid-19. Essas são medidas necessárias para garantir aos participantes o mínimo de segurança possível.

Sendo sujeitos desta investigação uma estimativa de 10 (dez) estudantes Indígenas, 10 (dez) estudantes não indígenas, 10 (dez) professores, 3 (três) pessoas da equipe gestora que trabalham com esses alunos. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá

qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

Forma de acompanhamento: Serão feitas constantemente análises dos documentos advindos das esferas Federais, Estaduais e Municipal, leis que regem a Educação escolar e documentos da própria escola pesquisada, como atas, relatórios de início e finalização de turmas e anotações em caderno de campo. As análises e adequações serão realizadas sempre que necessárias para o bom andamento da investigação científica.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Descrição: Mesmo tomando todos os cuidados necessários é possível que alguns riscos sejam inevitáveis, neste sentido, considerando que os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos indígenas, professores, colegas de classe, e toda equipe pedagógica, pode haver que durante a pesquisa de campo alguns participantes como professores, sintam-se inseguros ou desconfortáveis com algumas perguntas e/ou observações, assim como os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos que lhes cause desconforto, ou que não tenha domínio, ou ainda que não saibam responder.

Outro risco eminente é a possibilidade de contaminação pelo vírus da covid-19, como mencionado acima, uma vez que ele se propaga com muita rapidez e tem uma alta taxa de transmissão no Brasil.

Também devemos considerar a possibilidade de acontecer que o entrevistado perca o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, em relação aos prejuízos pessoais, esses podem perde tempo de realizar suas atividades pessoas e profissionais, ocasionado pelo tempo que o participante precisa dedicar-se ao responder a entrevista.

Para diminuir ou evitar esses danos, vamos priorizar local reservado e aberto, conduzir entrevistas individuais respeitando o distanciamento recomendado pela OMS e órgãos de saúde, bem como o uso de máscaras, álcool gel, materiais individuais, higienizar cadeiras, mesas e canetas após o uso de casa entrevistado. No caso de algum participante contrair o vírus, incluindo a pesquisadora, este(a) será afastada(o) da pesquisa por um período mínimo de 15 dias, se houve contato por parte do infectado com algum(ns) participante(s), esses deverão ser informados imediatamente.

Também é assegurado aos participantes a liberdade para não responder questões constrangedoras, e sempre que necessário readequar as indagações. Manter uma postura neutra durante as observações, a menos que solicitem a participação do pesquisador. Sendo assim, deixaremos claro o direito do participante de se reservar, ou se preferir, novas possibilidades de responder em outro momento, quando este, se sentir preparado e confortável.

Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico. O diálogo em todas as relações é essencial para evitar conflitos, neste caso para evitar desperdício de tempo para ambas as partes, desta forma nos adequaremos a disponibilidade de tempo de cada um, nos atendando para os horários e locais por eles indicados.

Limitar o acesso aos termos/documentos apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa. Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Mesmo considerando que a pesquisa apresenta risco ao participante, o risco se justifique pelos benefícios esperados, em que a pesquisa apresenta elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender o processo de inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas. deste modo apresentar-se como uma seta para compreender e direcionar ações para promover a inclusão desses alunos. Deixando bem claro que a pesquisa não traz qualquer forma de compensação financeira pela participação dos voluntários. Em conformidade à resolução nº 466/2012, o benefício será o "proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa".

Neste sentido, consideramos como possível benefício, a oportunidade de refletir sobre os processos de inclusão desses alunos, e os desafios que se apresentam neste percurso, consideramos também, o conjunto de informações que posteriormente poderá ser usado pelos professores, gestores, colegas que estarão iniciando pesquisas nesta temática e demais interessados.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Explicação: Considerando que os sujeitos serão entrevistados, e que estes expressarão seus pensamentos e opiniões a respeito do tema investigado, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos que consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando solicitação diretamente ao pesquisador, bem como à comissão de ética se necessário for. Para manter o número previsto de sujeitos na pesquisa será solicitada a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

Esclarecimento: O período de participação ocorrerá no decorrer do primeiro e parte do segundo semestre de 2021, com previsão de encerramento de coleta de dados no mês de setembro de 2021. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento do pesquisador e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos envolvidos na pesquisa. Vale lembrar que todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo a continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Cáceres - MT, 01 fevereiro de 2021

Nome: _____

Endereço:_____

RG/ou CPF:_____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____



Responsável pela Pesquisa

ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (PÁGINAS DE APRESENTAÇÃO E APROVAÇÃO)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRESENÇA DOS INDÍGENAS HALITI-PARESI NAS ESCOLAS URBANAS DE CAMPO NOVO DO PARECIS-MT

Pesquisador: GISELE MOURA DE JESUS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40495820.6.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.602.619

Apresentação do Projeto:

Após a constituição de 1988, e com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da educação 9396/96, a educação escolar indígena passou por várias mudanças significativas, uma delas é a prioridade para formar professores indígenas para atuarem nas suas comunidades. Entretanto percebe-se que mesmo após um longo período a realidade dos estudantes de muitas comunidades indígenas ainda têm suas precariedades, como a falta de oferta do ensino fundamental II e ensino médio nas comunidades indígenas, o que provoca o deslocamento desses alunos até as escolas urbanas. A partir dessa temática, buscaremos analisar esse processo de inclusão dos alunos indígenas no contexto das escolas urbanas do Município de Campo Novo do Parecis-MT, tendo como o objetivo de compreender se de fato a escola consegue trabalhar de forma a incluir verdadeiramente esses alunos no processo de ensino aprendizagem, observando os caminhos percorridos por todos os envolvidos nesses processo. Na busca por respostas, analisaremos as leis que regem a educação escolar indígena, bem como a formação para professores indígenas, a formação de professores não indígenas que trabalham com estudantes indígenas em suas salas de aula e até que ponto essa formação contribui ou não para a inclusão e para a aprendizagem desses alunos. A abordagem adotada será qualitativa no método dialético-crítico, realizaremos pesquisa de campo com uma observação na perspectiva sistemática, nas escolas municipais de Campo Novo do Parecis-MT, juntamente a toda equipe pedagógica e secretaria municipal de Educação. Os dados

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 4.602.619

Pesquisadores	quisador.pdf	19:28:24	JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	acordo_entre_instituicoes.pdf	24/11/2020 19:27:39	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
Orçamento	orcamento_ident.pdf	24/11/2020 19:24:34	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
Cronograma	cronograma_ident.pdf	24/11/2020 19:24:19	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	oficio.pdf	24/11/2020 18:26:02	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	term_consentimento_responsavel.pdf	24/11/2020 18:23:29	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	24/11/2020 18:21:51	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/11/2020 18:19:35	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_ok.pdf	24/11/2020 18:19:00	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	24/11/2020 18:18:33	GISELE MOURA DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 20 de Março de 2021

Assinado por:
Severino de Paiva Sobrinho
(Coordenador(a))

ANEXO III - TERMO ENTRE INSTITUIÇÕES (PÁGINA DE APRESENTAÇÃO)

ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NO ESTUDO

1. **Título da pesquisa**

   A PRESENÇA DOS INDÍGENAS HALITI-PARESI NAS ESCOLAS URBANAS DE CAMPO NOVO DO PARECIS-MT

2. **Nome e endereço da Instituição requerente**

   Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
   Metrado em Educação
   Cidade Universitária
   CEP: 78.200-000
   Cáceres/MT-Brasil

   2.1 Responsável pela pesquisa

   Gisele Moura de Jesus
   Rua gaivota, n°1907
   Jardim das Palmeiras
   CEP: 78.360-000
   Campo Novo do Parecis-MT

3. **Objetivo da pesquisa, metodologia, duração, orçamento, possíveis riscos, medidas mitigadoras e benefícios, formas de financiamento e local onde será realizada a pesquisa**

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
- PROPPG | Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br

CEP-UNEMAT