



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS
ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSIDADE DE BARRA DO BUGRES-MT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM**



DAIANE SILVA PEREIRA

BARRA DO BUGRES – MT

Abril de 2024

DAIANE SILVA PEREIRA

**TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE
TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas**

Dissertação apresentada à banca de qualificação ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO” – UNEMAT, *Campus* Univ. Dep. Est. “Renê Barbour” – Barra do Bugres – MT, como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Adailton Alves da Silva

BARRA DO BUGRES – MT

Abril de 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P436t PEREIRA, Daiane Silva.
Trajetória de Estudantes Indígenas em Escolas Urbanas de Tangará da Serra: Desafios e Possibilidades a Partir do Encontro de Culturas / Daiane Silva Pereira – Barra do Bugres, 2024.
167 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.
Orientador: Adailton Alves da Silva

1. Povos Indígenas. 2. Educação Escolar. 3. História Oral. 4. Cultura. 5. Identidade e Diferença. I. Daiane Silva Pereira. II. Trajetória de Estudantes Indígenas em Escolas Urbanas de Tangará da Serra: Desafios e Possibilidades a Partir do Encontro de Culturas: .

CDU 376.7(=1-82)


DAIANE SILVA PEREIRA

TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas


Dissertação apresentada à banca de qualificação ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO” – UNEMAT, *Campus* Univ. Dep. Est. “Renê Barbour” – Barra do Bugres – MT, como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 22 de abril de 2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADAILTON ALVES DA SILVA**
Data: 22/04/2024 21:51:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (PPGECM/UNEMAT)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **JOAO SEVERINO FILHO**
Data: 22/04/2024 19:22:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. João Severino Filho (PPGECM/UNEMAT)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **JOAO PEDRO ANTUNES DE PAULO**
Data: 22/04/2024 17:37:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. João Pedro Antunes de Paulo (UNIFESSPA)
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às pessoas que sempre estiveram ao meu lado pelos caminhos da vida, me acompanhando, apoiando e, principalmente, acreditando em mim: meus pais, Claudio e Maria Aparecida, e a minha irmã, Gleicy Kelly. Sou grata por tudo.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, pelo cuidado e pela presença constante em minha vida, por toda proteção e amor comigo.

Aos familiares, professoras/professores, amigas/amigos que sempre estiveram presentes na minha caminhada, permitindo que tudo isso acontecesse, a vocês toda minha gratidão.

À Unemat, *Campus* de Barra do Bugres, em especial ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), que proporcionou as condições necessárias para que eu concluísse este trabalho.

Ao meu orientador, professor Dr. Adailton Alves da Silva, ser humano incrível, agradeço por ter aceitado embarcar junto nesta jornada, minha gratidão por todo tempo dedicado durante a elaboração desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), pelos compartilhamentos dos conhecimentos nas disciplinas oferecidas no decorrer do curso, pelas inúmeras contribuições durante os estudos e os ensinamentos que me permitiram um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

Aos colegas da turma 2021/1 do PPGECM, pelos momentos de aprendizado, angústia, descontração e amizade que foram desenvolvidos ao longo da preparação dos artigos e seminários durante as disciplinas.

Aos protagonistas Daniel, Nayara, dona Maria Helena, Maria Eduarda e Miguel, toda minha gratidão pela colaboração de vocês para a pesquisa.

Aos professores membros da Banca Examinadora, Dr. João Pedro Antunes de Paulo e Dr. João Severino Filho, por aceitarem avaliar e abrilhantar com suas presenças, contribuindo com sugestões e conhecimentos para a realização desta pesquisa. Sinto um carinho indescritível e uma grande admiração por vocês.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que é uma instituição que privilegia os conhecimentos e por permitir realizar mais uma formação sólida e significativa.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pois por meio dela conseguimos ter acesso a diversos trabalhos que contribuíram muito para a nossa pesquisa. Por fim, os meus agradecimentos

sinceros a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram/fazem parte da realização desta pesquisa.

” A luta dos Povos Indígenas é um lembrete poderoso de que a preservação da cultura, da terra e da dignidade humana são batalhas contínuas que exigem nossa solidariedade e respeito” Lírio Reluzente.¹

¹ https://www.pensador.com/autor/lirio_reluzente/

RESUMO

Na busca de refletir sobre uma escola que respeita a diferença, com foco nas concepções culturais, esta pesquisa propõe investigar aspectos determinantes da vivência na inserção de alunos indígenas em escolas urbanas na cidade de Tangará da Serra – MT. A pesquisa envolve desde a identidade dos estudantes aos motivos que os levam a buscar uma educação fora de sua comunidade, além de debruçar sobre as demandas e possibilidades percebidas por estes estudantes e análise histórica dos familiares que detém sua guarda. Para alcançar este objetivo, optamos por trabalhar com História Oral, apoiados nas concepções teórico-metodológicas de Garnica (2001; 2004; 2006; 2010); Silva (2000); Garnica, Fernandes e Silva (2011); Rolkouski (2006); Pinto, Souza e Silva (2021); Gonzales e Reis (2019); Silva e Fillos (2020); Santos (2022). Os dados foram produzidos por meio de áudios e vídeos, em entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e textualizadas. Essas entrevistas compuseram o *corpus* do relatório de pesquisa como fonte de análise aos leitores, em forma de capítulo, dado que cada leitor poderá produzir sua própria significação nessa teia cultural. A composição analítica permite a produção de/com narrativas, com foco na produção de fontes históricas, que dão amplitude ao cenário dos povos indígenas que frequentam as escolas urbanas de Tangará da Serra – MT. Para a análise, aproveitamos concepções de autores que tratam das temáticas cultura, identidade, diferença, Estudos Culturais e que se debruçam sobre a cultura indígena como forma de compreensão da riqueza ontológica, epistemológica e idiossincrática. A pesquisa também identificou entraves difíceis de serem enfrentados pelos estudantes e seus familiares, principalmente o preconceito em forma de narrativas estereotipadas e até toque no corpo indígena, que causam dois movimentos. O primeiro é de revolta e resistência, sendo o segundo de necessidade de afirmação da identidade indígena. Movimento que vem sendo reduzido a cada geração que deixa a aldeia e adentra nos espaços urbanos, como a escola. Por fim, destaco que a escola ainda é incipiente em um trabalho que considere a cultura indígena da região e valorize a presença de seus partícipes na escola e na sociedade civil, algo que gera um alerta quanto ao respeito e à valorização da diferença como forma de conduta a ser ensinada via educação escolar.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Educação Escolar. História Oral. Cultura, identidade e diferença.

ABSTRACT

In an attempt to reflect on a school that respects difference, with a focus on cultural conceptions, this research proposes to investigate the determining aspects and experiences of the insertion of indigenous students into urban schools in the city of Tangará da Serra-MT. The research involves everything from the identity of the students to the reasons that lead them to seek an education outside their community, as well as looking at the demands and possibilities perceived by these students and analysing the history of their family members who have custody of them. To achieve this goal, we chose to work with Oral History, based on the theoretical-methodological concepts of Garnica (2001, 2004, 2006, 2010), Silva (2000); Garnica, Fernandes and Silva (2011); Rolkouski (2006); Pinto, Souza and Silva (2021); Gonzales and Reis (2019); Silva and Fillos (2020); Santos (2022). The data was produced through audio and video, in semi-structured interviews, which were transcribed and textualised. These interviews made up the corpus of the research report as a source of analysis for readers, in the form of a chapter, since each reader will be able to produce their own meaning in this cultural web. The analytical composition allows for the production of narratives, with a focus on the production of historical sources, which give breadth to the scenario of indigenous peoples who attend urban schools in Tangará da Serra - MT. For the analysis, we used the conceptions of authors who deal with the themes of culture, identity, difference, Cultural Studies and who look at indigenous culture as a way of understanding its ontological, epistemological and idiosyncratic richness. The research also identified obstacles that are difficult for students and their families to face, especially prejudice in the form of stereotyped narratives and even touching the indigenous body, which causes two movements. The first is one of revolt and resistance, and the second is the need to affirm indigenous identity. This movement is being reduced with each generation that leaves the village and enters urban spaces, such as schools. Finally, I would like to point out that the school is still incipient in terms of work that takes into account the indigenous culture of the region and values the presence of its participants in the school and in civil society, something that raises an alarm about respect and valuing difference as a form of behaviour to be taught through school education.

Keywords: Indigenous peoples. School education. Oral history. Culture, identity and difference.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIMI – Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa

HO – História Oral

MT – Mato Grosso

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido da “Criança” e/ou “Adolescente”

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	SEDIMENTANDO ROTA	15
2	O POVO HALITI-PARESI	22
2.1	Povo Umutina	24
3	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	28
4	OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS	40
4.1	Entrevista com Daniel Raôni Zunizakae	40
4.2	Entrevista com Nayara Simone Zokezokenairo	48
4.3	Entrevista com Maria Helena Azumezuhero	63
4.4	Entrevista com Maria Eduarda de Freitas Azumezuhero	71
4.5	Entrevista com Miguel Tan Huare	80
5	NARRATIVAS DE DAIANE	88
5.1	Rompendo Barreiras e Abrindo Caminhos	88
5.2	O Aldeamento na Missão Jesuítica sob a ótica de Daiane	93
5.3	Narrativas de Daiane sobre o Enfrentamento ao Preconceito no Caminho	97
5.4	Narrativas de Daiane sobre a Diversidade Cultural: Tradições, Valores e Identidade	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A	119
	APÊNDICE B	121
	APÊNDICE C	122
	APÊNDICE D	124
	APÊNDICE E	126
	APÊNDICE F	127
	APÊNDICE G	129
	APÊNDICE H	130
	APÊNDICE I	132
	APÊNDICE J	137
	APÊNDICE K	144
	ANEXO A	151

1 SEDIMENTANDO ROTA

A graduação que vivenciei em Licenciatura Plena em Matemática foi marcante em sua etapa final. Foi meu primeiro contato na perspectiva de olhar para a diferença como oportunidade. Passei a compreender com maior fluência os caminhos da pesquisa por meio do trabalho monográfico e me lancei em alguns pequenos debates durante o processo de orientação. Creio que este movimento foi promissor para que hoje eu tenha algumas temáticas como parte constitutiva de minha formação profissional e humana.

Essa formação não me encaminhou para o enfrentamento que viria a acontecer. Sinceramente, não consigo demarcar um limite dos porquês meus movimentos profissionais são tão divergentes da maioria dos professores. Fato é que eu vou seguindo a cena e, onde consigo aulas, vou me lançando. Vivenciei experiências com a Educação no/do Campo, atendendo, em grande parte, alunos indígenas numa escola híbrida, formada por indígenas e não indígenas. Vivenciei a Educação escolar em Presídios. Em escolas urbanas, com alunos indígenas e PcDs. Em escola particular. Atualmente, estou ministrando aula em uma escola na zona rural que atende dependentes químicos e de alcoolismo.

São movimentos desordenados e não previsíveis que vão me colocando entre culturas, formas de vida, meios de sobrevivência, identidades múltiplas, histórias, que me fazem ter uma visão analítica sobre o que chamamos de Educação Escolar Básica.

Fato é que tenho direcionado meu olhar cada vez menos para o conteúdo e cada vez mais para os significados produzidos, para as narrativas e produções frente à demanda em cada questões e/ou atividades. Este movimento deu-me a convicção de que havia avançado significativamente do ponto de vista epistemológico. Ao mesmo tempo, sentia e sinto a necessidade de entender se há uma visão turva dos dirigentes educacionais sobre quem são os alunos e suas demandas. Tenho a sensação de que há relações existentes a partir dos contextos culturais e que merecem destaque quando se trata de escola, políticas públicas e aprendizagem.

Dando mais ênfase a estes múltiplos espaços escolares e culturais, vou apresentar um fato pelo qual passei ao perceber que meus alunos produziam significados para além da matemática do livro didático. Entre estes alunos que

produziam significados que residem em outros campos semânticos², que não estão presos à matemática do livro didático, havia uma aluna indígena que passara a residir recentemente na cidade de Tangará da Serra – MT. Este movimento de migração de indígenas para cidade de Tangará da Serra é comum. Esta aluna citada é oriunda da aldeia Jatobá, da etnia Haliti-Paresi.

Por ser uma aluna tímida, de pouco contato, como a maioria deles, tentei estar mais próxima, buscando entender suas estratégias, compreender e envolver sua produção de significado no processo didático. Seu modo de operar era extremamente diferente dos demais. Em muitos casos, ela utilizava nas justificações as representações dos artesanatos e das pinturas vivenciadas por ela. Fato que promoveu uma aproximação com outros alunos a partir de meu desejo de socialização, valorizando suas poucas falas, aguçando a curiosidade por aprender pela diferença.

Olhando para o passado, sinto que esta aluna me fez ver os entrelugares existentes, tão citados por Bhabha (2013). Há estudantes que vivem neste movimento aldeia-cidade, que mobilizam seus processos existenciais operando com força sua idiossincrasia. Que não é um lugar vazio, um lugar sem objetivo, sem propósitos, sem enfrentamento ou história. Há um entrelugar que liga aspectos culturais urbanos e aspectos indígenas de cada sujeito, com identidades em formação. Um espaço marcado por enfrentamentos de obstáculos, tanto em um espaço quanto no outro, e também entre. Do ponto de vista epistemológico, não há um limite aldeia/cidade, mas movimentos decisórios e enfrentamentos diários dos sujeitos de direito. Com direito de escolher onde desejam estar e quais ambientes são favoráveis para si. Do ponto de vista ontológico, são sujeitos coerentes com suas histórias. Cada um vivendo de acordo com sua travessia ao longo das passagens ancestrais, perfazendo um novo percurso.

É este entrelugar que me interessa nesta pesquisa. Quero compreender aspectos sobre o que está acontecendo neste entrelugar. Apontar, dentro do possível, quais problemas têm ocorrido, principalmente porque a escola, de maneira geral, nunca assume seu papel na negação, no silenciamento de outras matemáticas. O que seria sua limitação no processo de inserção de alunos indígenas. Aparentemente, há

² Segundo Lins (2012, p. 17).

uma escola que está distante da potencialidade de aproveitar a diferença como possibilidade. Algo que ocorre por ser uma instituição que não consegue promover a interação dessas formas de visão de mundo. De promover a interação entre as formas diversas e possíveis de relacionar as diversas epistemologias.

Se a escola não consegue lidar com a inserção destes alunos, isso deve ser mencionado, pois este movimento de migrar para cidade é um movimento de direito dos alunos. Eles sabem que não vão cultivar seus rituais, mas têm os mesmos direitos que todos, e devem exercê-los. Sendo mais enfática, cada aluno tem o direito de ser inserido com sua cultura onde desejar dentro de espaços escolares públicos. De fazer as escolhas que eles fazem, quando fazem e como fazem. De viver suas escolhas. Ao cercar o território indígena, não estamos criando a impossibilidade de o aluno estudar fora da aldeia. É mais uma oportunidade em sua vida. A escola urbana surge como oportunidade de ampliação das possibilidades.

Como professora, sinto que a escola aceita a matrícula, mas ainda falta a inserção, o acolhimento, o propósito de tê-lo como um ser único diante das multiplicidades de seres humanos em formação. Não identifico um sistema educacional pluricultural. Sinto que há um sistema educacional que traz à tona concepções específicas das ciências, fragmentadas, tidas como necessárias para os estudantes. Estudantes invisibilizados que operam em outros múltiplos campos epistemológicos, que faz surgir neste espaço o entrelugar.

A aluna que citei acima estava lá cognitivamente, lá na aldeia, operando aqui, no ambiente da sala de aula da escola urbana. Operava sobre as demandas escolares com seus argumentos oriundos de sua vivência. Dali nasceu uma vastidão de possibilidades que me desafiaram como professora. Inclusive pedagógica.

Mobilizei uma prática em que havia a necessidade de compreender o que ela produzia sem julgamentos, identificando suas significações, crenças e justificações. Assim, fui dando a ela a oportunidade de ver outros processos de produção de significado. Neste momento, mesmo sendo um movimento pouco abrangente teoricamente, vejo que o Modelo dos Campos Semânticos apresenta, em suas noções, elementos que permitem compreender os significados produzidos por esta aluna. Reconheço a existência de teorizações como a Etnomatemática, o multiculturalismo e o interculturalismo, que apresentam elementos com foco neste tipo de situação. Todavia, a leitura plausível, as noções de conhecimento, verdade, objeto

e significado apresentados pelo Modelo dos Campos Semânticos são elementos que direcionaram os olhares distanciando do erro, da falta. Esta teorização tem uma grande influência em meu processo introdutório envolvendo o desejo pela diferença, pela alteridade, pela idiosincrasia.

Minha prática foi tecida na tentativa de vencer o processo hegemônico de currículo, com vasta quantidade de exemplos. Posteriormente a esta vivência, ministrei aulas em presídios. Novamente senti que a educação pensada para este público não leva em consideração os aspectos culturais e as necessidades pessoais. Por exemplo, eu não poderia tratar de cálculo de pena, mesmo que esta seja uma demanda diária e uma temática de interesse dos estudantes. Há uma limitação definida pelo Estado e a criação de um ambiente em que o professor necessitava de excessiva cautela.

Retornei ao ensino convencional, mas dessa vez em uma Escola Estadual do Campo, envolvendo um público híbrido entre estudantes não indígenas e indígenas. Essa experiência tem forte influência nos objetivos desta pesquisa.

Para trabalhar neste local, residia na própria escola, num alojamento para os professores, onde necessitava dividir o quarto com outra professora. Para ministrar a aula, íamos no domingo à tarde à escola, com o ônibus do Município de Tangará da Serra – MT, pois a escola Estadual funcionava junto com a Municipal. Como as aldeias e fazendas são distantes desta escola, as aulas eram pela manhã. As turmas eram multisseriadas, em que se dividia por turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Se levarmos em consideração os alunos do Ensino Fundamental, as turmas eram subdivididas em públicos de idades próximas, como primeiro e segundo ano. Havia turmas dos anos finais do Ensino Fundamental seguindo o mesmo critério anterior, por exemplo: uma sala era formada por alunos do sexto e sétimo ano. Porém, o Ensino Médio era uma única turma. Os alunos estavam na mesma sala (primeiro, segundo e terceiro ano).

Algumas situações foram novas para mim. Em uma turma do sexto ano, precisei atender um aluno indígena que não tinha tido contato com a escola. Embora o aluno tivesse um bom diálogo, ele não tinha noção de aspectos simples, como organização da escrita no caderno, noções das operações básicas etc. Porém, sua capacidade de respostas orais sobressaía. Diante de demandas como esta, uma

professora e eu conversamos com o motorista para levarmos os alunos e conhecermos de perto a realidade. Descobrimos que os alunos menores traziam travesseiros e dormiam durante o trajeto de volta. Algo natural para eles, já que saíam de madrugada de casa. Os outros alunos, em sua maioria, desciam em alguns pontos específicos, pegavam uma moto e se deslocavam para a fazenda ou aldeia. Me recordo da narrativa de um aluno, que ficava no último ponto, em uma fazenda. Somente no final do dia seus pais passavam para buscá-lo. Foi durante a pandemia que pude ter contato com os pais, no procedimento da entrega dos alimentos e apostilas. Identifiquei o quanto há a necessidade básica para segurança alimentar e uma negligência visível do poder público.

Com a pandemia, as aulas se deram pelo contato via material impresso e mensagens de WhatsApp. As apostilas dos alunos indígenas retornavam sem a resolução das atividades. Pelo WhatsApp tinha contato de alguns poucos alunos não indígenas, apenas. Diante da dificuldade, solicitei ajuda ao professor Edivagner, que de pronto se colocou a pensar comigo soluções. Este trouxe como direção dialogar com o professor Adailton, para que juntos pudessemos construir possibilidades. Este movimento foi promissor, me fez aprofundar frente as possibilidades que uma visão cultural pode trazer para a Educação e Educação Escolar Indígena. Senti a necessidade de entender melhor este universo envolvendo alunos indígenas que saem das aldeias para estudar. Sentia necessidade de entender os movimentos de exclusão de que a escola é partícipe.

De forma superficial e sucinta, posso afirmar que estas experiências mostram o quanto teorias que respeitam a diferença e as utilizam como oportunidade para aprender são excluídas do processo de constituição curricular, dando lugar ao processo de padronização e fragmentação do currículo em habilidades e competências, com a convicção de conhecimentos válidos e conhecimentos excluídos, embora não os citem. Esta pesquisa se utiliza de toda esta trajetória e apropriação teórica para esboçar um primeiro passo na perspectiva de um dia propor outra educação, que respeita e valoriza os aspectos culturais para além de conhecimentos válidos. Entender o cenário/contexto/vivência dos alunos indígenas em escolas não indígenas é um primeiro passo numa intenção maior e ousada.

Diante desta vivência narrada, trago as seguintes problemáticas constitutivas desta pesquisa: Quais contextos e condições levam alunos indígenas a estudar na

cidade?

O cenário atual da educação é marcado pela inserção de uma Base Nacional Comum Curricular, fruto de um modelo de Educação pautado no acompanhamento do rendimento escolar, verificado de forma externa, que desloca o conceito de qualidade, presa aos resultados numéricos em forma de índice. O mecanismo utilizado são os exames externos, que servem de referência para aferir este novo conceito de qualidade. Neste contexto, há uma gama de situações socioeconômicas e culturais que são desconsideradas no ambiente escolar. Em prol de se ter um bom rendimento, tais aspectos culturais são deixados de lado, com foco na preparação para atingir os índices desejados. Precisei lidar com esta situação.

As atividades seguem uma base padronizada e fragmentada, em que se define o que se ensina em cada ano escolar, devendo o professor ser cuidadoso para não desviar do foco. Encontrei, ao longo de minha travessia como professora, uma quantidade significativa de alunos indígenas estudando em escolas urbanas, aspecto que direcionou meu olhar para o modo como a escola conduzia sua prática pedagógica e para os entraves e as possibilidades vivenciadas por estes estudantes. Busquei lê-los para além de verificar uma habilidade e competência. Todavia, havia uma certa pressão que me colocava em conflito diário.

Em sua maioria, estes alunos eram colocados sob a direção de adaptação ao modelo hegemônico de educação, com seus conhecimentos prescritos. A escola não conduzia uma discussão pertinente sob a presença destes alunos, tampouco o Centro de Formação conduzia uma formação plausível que viesse a colaborar com a prática docente.

Fato é que a Educação necessita reconhecer quem são, como vivem, quais as expectativas, o processo histórico e as necessidades deste público. Há fatores determinantes que conduziram estes alunos para cidade ou para uma escola no Campo que atende alunos não indígenas. Estes precisam ser (re)conhecidos, analisados e tomados como referência para se pensar uma educação que efetivamente seja promotora de aprendizagem significativa, respeitando os seus aspectos culturais e tangendo uma educação que visa ao respeito pela diferença.

Com a compreensão deste cenário apriorístico, esta pesquisa foi guiada pelo seguinte objetivo geral: investigar aspectos determinantes e da vivência na inserção de alunos indígenas em escolas urbanas na cidade de Tangará da Serra – MT. De

maneira complementar, buscamos também identificar os desafios enfrentados pelos alunos indígenas ao acessar a escola da cidade; caracterizar a acolhida do aluno indígena em uma sociedade não indígena; investigar os motivos que trazem o aluno indígena a estudar nas escolas não indígenas; apontar especificidades que devem ser consideradas no trato pedagógico ao promover uma educação escolar com alunos indígenas em escolas urbanas.

Em essência, conhecer os aspectos diversos envolvidos no cotidiano dos alunos indígenas em escolas urbanas, e a dimensão dos afetamentos percebidos pelos seus responsáveis neste processo, tornou-se a tônica desta pesquisa.

2 O POVO HALITI-PARESI

A cidade de Tangará da Serra – MT é parte do território Haliti-Paresi. A cidade foi construída sobre as suas terras.

De acordo com Ferreira e Zonizokemairô (2021), o povo Haliti-Paresi é falante da língua Arawak e vive no estado de Mato Grosso, habitando nove terras indígenas: Paresi, Utiariti, Rio Formoso, Juininha, Estivadinho e Figueiras, terras que foram homologadas e demarcadas. A demarcação das terras indígenas Uirapuru, Ponte Pedra e Estação Parecis está em andamento. Essas terras ocupam o espaço geográfico dos municípios de Tangará da Serra, Sapezal, Campo Novo do Parecis, Conquista do Oeste, Barra do Bugres, Campos de Júlio, Nova Lacerda, Diamantino e Nova Marilândia.

De acordo com os primeiros resultados do censo do IBGE de 2022³, a população indígena atual é de 1.693.535 pessoas, o equivalente a 0,83% da população total do Brasil. O censo de 2010 mostrou que havia mais de 305 povos indígenas, com uma população total de 896.917, demonstrando que houve uma ampliação dessa população em pouco mais de uma década. O Censo 2022⁴ mostra que a população nas terras indígenas Haliti-Paresi, quando da realização do levantamento, é equivalente a 1.266 pessoas.

Segue uma sucinta cartografia de seu território, o qual denomino mapeamento geográfico do Povo Paresi⁵:

³ QUANTOS são? **Povos Indígenas no Brasil**, 2022. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F Acesso em: 17 jun. 2024.

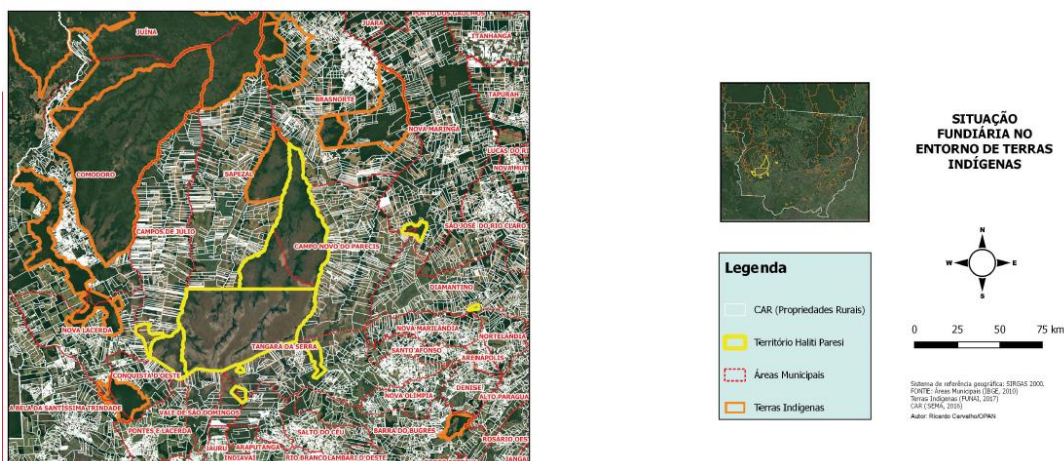
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022. Indígenas. Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018> Acesso em: 17 jun. 2024.

⁴ TERRAS indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/> Acesso em: 17 jun. 2024.

⁵ HALITI-PARESI, P. **Plano de Gestão Haliti-Paresi**: território Indígena Haliti-Paresi. Mato Grosso, Brasil, 2019.

Figura 1 – Mapeamento geográfico do Povo Paresi



Fonte: Haliti-Paresi (2019).

As aldeias Haliti-Paresi estão localizadas na região noroeste do estado de Mato Grosso, concentradas nos municípios de grande expansão agrícola. Esta área é de grande interesse nacional, pois é atravessada pela rodovia BR-364, que liga Cuiabá a Porto Velho (Canova, 2001).

Desde o século XVII, este povo vive sobre a consequência do contato⁶. Eles eram chamados simplesmente de "Parecis", mas seu nome próprio, assim denominado, é Haliti. Na grafia atual, Haliti-Paresi (o ser humano verdadeiro). Eles são divididos em grupos endogâmicos (o casamento ocorre apenas dentro de cada grupo) e cada grupo possui seu território específico. Com o avanço dos tempos, começaram a vivenciar a expansão do seu grupo e a participar da expansão dos Imuti (não indígena) em sua área, incorporando outros aspectos culturais.

É um povo que se orgulha de não extinguir sua língua diante da invasão de suas terras e agressão dos colonizadores. Guarda uma rica cultura, com atividades coletivas:

As aldeias se caracterizam por uma forma circular, assim, as Hati (casa tradicional) são construídas de modo que no centro fique um grande pátio para as práticas culturais, circulação e encontro das pessoas, práticas esportivas etc. Os Haliti-Paresi se constituem em Povo que gosta muito de festas e jogos. Além do jogo de futebol que desperta muita atenção de homens e mulheres, os Paresi têm entre suas práticas tradicionais o jogo de cabeça-bola. Este é um jogo realizado com uma bola feita a base da cola da Mangaba e que duas equipes disputam a posse de bola usando somente a cabeça como ponto de toque na bola (Paresi; Paes, 2021, p. 197).

⁶ PARESI. **Povos Indígenas no Brasil**, 2009. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD> Acesso em: 17 jun. 2024.

As especificidades da cultura deste povo ainda se mantêm. Todavia, luta contra a expansão das práticas dos imuti, cuja expansão ocidental trouxe às suas terras o modo de vida que tenta romper com o modo de ser do Haliti-Paresi.

Embora a aproximação com a sociedade ocidental esteja cada vez mais estreitada, já que os meios de transporte e comunicação ficam mais fáceis e disponíveis com o passar do tempo, o Povo Haliti-Paresi vem fortalecendo as práticas de sua tradição, mantendo as festas e rituais conforme faziam seus ancestrais. Nesse sentido, a Festa de Batizado, a Festa da Colheita e a Festa da menina-moça têm sido muito frequentes nas diversas áreas Paresi. Em todas estas festas a figura do Pajé, o líder espiritual, é muito importante, como, por exemplo no batizado. É o líder espiritual que sonha (inspirado pelos deuses) e escolhe o nome para a criança, e nunca se repete o nome, que é inspirado em algum elemento da natureza. O ritual do Iyamaka (flauta sagrada) é praticado somente pelos homens e as mulheres são impedidas de participar e olhar as práticas deles enquanto as realizam. Somente depois que os homens realizaram algumas danças e rezas é que as mulheres são autorizadas a participar de uma parte deste ritual. A Iyamaka é uma flauta sagrada que só os homens podem ver e tocar, pois ela é a materialização do Deus Enoré. Em cada aldeia existe uma pequena Hati, que é a Iyamacahana, chamada de “casinha da flauta”, local a que somente homens podem ter acesso, pois é ali que fica guardada a Iyamaka quando ela visita a aldeia (Paresi; Paes, 2021, p. 198).

É um povo hospitaleiro, de sorriso fácil e de uma cultura que traz certa transcendência espiritual, demarcada por momentos de vivências singulares aos homens e mulheres de seu pertencimento. Ser Haliti-Paresi é estar, em todos os sentidos, ligado às suas ancestralidades.

2.1 Povo Umutina

O Povo Umutina representa em detalhes os efeitos do processo de colonização europeia no Brasil. Sua história é marcada por genocídio ao ponto de os pesquisadores assegurarem a extinção de seu povo. Como afirma Angelo (2018, p. 195), “nossa pesquisa encontrou um povo resistente, que até três décadas atrás era considerado em ‘processo de extinção’. Alguns antropólogos deram como certo, em seus trabalhos, o fim da existência desse povo”.

Conforme os relatos no *site* do Instituto Socioambiental⁷, é possível saber que este povo não aceitou sem resistência o contato, o que foi preponderante para que, em 1940, existissem apenas 23 integrantes. Um fato marcante foi também decisivo para que muitos Balatiponé-Umutina tivessem a vida ceifada por arma de fogo,

⁷ UMUTIMA. **Povos Indígenas no Brasil**, 2009. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina> Acesso em: 17 jun. 2024.

principalmente por seringueiros, foi seu modo de saudação. Ao se aproximar com desejo de cumprimentar, seu modo de contato era impondo as flechas em arco armado (retesado), em posição de ataque, pulado de um lado para outro, gritando e batendo o pé. Esta saudação (mais agressiva) entre guerreiros não era entendida como um aspecto cultural deste povo pelo sujeito dito civilizado.

Corroborando, Monzilar (2018) afirma que o povo Umutina tinha como território uma ampla região, compreendendo as áreas próximas aos rios Sepotuba, Bugres e Paraguai e que era rica em poaia e seringa, plantas desejadas no início do século passado, até a chegada dos colonizadores.

Essa posição geográfica foi negativa para que os Balatiponé-Umutina tivessem paz em sua trajetória. Conforme os colonizadores avançavam contra eles, com intenção de extrair recursos da região, catequizar o povo e até mesmo exterminar aqueles que ofereciam maior resistência, menor seu território foi ficando. Conta, conforme dados do Instituto Socioambiental⁸, após este momento histórico, o povo Balatiponé-Umutina conta com uma área de 28.120 hectares.

Com a demarcação de suas terras, atualmente ficaram localizados entre os rios Paraguai e Bugre, nos municípios de Barra do Bugres – MT e Alto Paraguai. Segundo Monzilar (2018, p. 125), “a aldeia Umutina é composta por descendentes de casamentos interétnicos entre os povos indígenas Paresi, Nambikwara, Bakairi, Bororo, Irantxe, Terena, Kayabi, Chiquitano e Umutina”, em que sua população conta com cerca de 530 pessoas (Monzilar, 2018). Ficou decidido, em meados dos anos 1990, pelas lideranças do povo Umutina, considerar pertencente ao seu povo aquele que morasse e nascesse lá, independentemente de quem fossem seus pais. Ou seja, o território seria mais valorizado, para eles, do que o sangue (Monzilar, 2018).

O povo Umutina teve um contato recente com os não indígenas, como cita, Angelo (2018, p. 198):

O ano de 1913 é o marco histórico oficial do contato com os Umutina-Balatiponé, quando o SPI – Serviço de Proteção ao Índio – realizou o chamado “processo civilizatório” desse povo, uma pacificação de “índios bárbaros”, que foram sendo expulsos de seus territórios tradicionais e de suas malocas entre os Rios Paraguai e Bugres (Angelo, 2018, p. 198).

Os Umutina foram inicialmente denominados pelos não indígenas de “Barbados”, devido ao uso, por parte dos homens, de barbas confeccionadas a partir

⁸ <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina>

do cabelo de suas mulheres ou do pelo do macaco bugio. O grupo se autodenominava Balotiponé, cujo significado é “gente nova”. Somente após o contato e a convivência com os indígenas Paresi e Nambikwara, em 1930, passaram a ser conhecidos por “Umotina”, “Omotina” ou “Umutina” (grafia utilizada desde a década de 1940), que significa “índio branco”, como aponta o Instituto Socioambiental em seu *site*⁹.

O povo indígena, dados os traços culturais e o desejo de pertencimento ao território que defendia, sempre esteve em posição de risco pelas ações civilizatórias do Estado. Podemos notar estas narrativas na pesquisa de Angelo (2018, p. 198-199):

O Posto “Fraternidade e Amor”, criado como base das ações “civilizatórias” entre os Umutina, foi fundada pela Comissão Rondon em 1923, a partir da extensão de um ramal das linhas telegráficas do Posto Utiarity até a cidade de Barra do Bugres, sendo em seguida transferido para o Serviço de Proteção aos Índios. (Arruda, 2003, p. 29). A implantação das Linhas Telegráficas no território Umutina tinha como finalidade reeducar, civilizar e domesticar, pela educação ocidental, esses índios, que resistiam ao contato e que, por isso, deveriam ser tratados com mais severidade. Os Umutina eram temidos na região, devido a sua forma de saudar com um gesto que era interpretado como “agressivo”, o que alimentava os confrontos com os colonizadores. Rondon sofreu muitas pressões, por parte dos seringueiros, poaeiros e demais comerciantes influentes no governo, para que retirasse os Umutina do caminho, que era o da sua exploração e ocupação. Nos registros dos missionários Salesianos, em 1898, consta que o governo de Mato Grosso pretendia organizar uma expedição de extermínio contra os Umutina, devido a ações guerreiras destes para proteger seu território contra as invasões. Mesmo com a presença do SPI, não conseguiram evitar o contato que trouxe doenças e epidemias (sarampo, coqueluche, pneumonia, tuberculose), dizimando a população. Na memória dos descendentes Umutina, ficou evidente que a relação com a sociedade nacional foi violenta, com massacres que quase levaram à extinção, não apenas fisicamente, mas também culturalmente. Os que vieram de fora também se sentiam “agredidos” na sua dignidade, pois tinham que trabalhar dobrado para mostrar aos Umutina como seria a vida “civilizada”. A vida e o território Umutina foram devastados por guerras e doenças, ocasionando a diminuição da população, principalmente entre os que habitavam as malocas. Com isso, o SPI passou a transferir os índios para o Posto (Angelo, 2018, p. 198-199).

Após alguns anos, muitas epidemias assolaram a região, provocando a morte de quase todos os Umutina. Os sobreviventes passaram a viver junto aos pacificadores do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que atuavam na região e foram educados em uma escola para indígenas, que ensinava somente a cultura dos brancos, sendo proibidos de falar sua língua materna e praticar qualquer tipo de atividade relacionada à sua cultura material e imaterial Angelo (2018).

⁹ História narrada pelo Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina>

A vida do povo Umutina a partir da implantação do Posto Fraternidade Indígena ficou insustentável, pois era difícil a convivência com outros povos, o que era sempre motivo de rusgas, conflitos e mexericos. A decadência da população tradicional Umutina favoreceu a implantação do projeto “civilizatório” e a chegada de Paresi (Waimaré e Kaxinití), Nambikwara e Bororo para compor uma “comunidade”. O projeto de “pacificação” dos Umutina foi difícil e complexo, pois envolvia disputas de poder, além da imposição da cultura ocidental. As regras de convivência eram rigorosas, com regime de castigos corporais para os desobedientes[...] Com a população originária já em declínio, a transferência dos outros povos para junto dos remanescentes foi ideia de Rondon, desejoso de ver o êxito da assimilação, pois isso era também a vitória do projeto do SPI. Esse período é considerado pelos Umutina o mais triste e nefasto de sua história (Angelo, 2018, p. 204).

A força da ação civilizatória, somada à ocupação por outros povos, trazidos para se fixar na região como política de Estado, foi cruel com o povo Umutina. Atualmente, o Português é a língua predominante, porém os membros da comunidade lutam, por meio do conhecimento dos idosos, de professores e universitários indígenas, para recuperar a língua Umutina, que é classificada como pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, da família Bororo. Ela é oficialmente considerada uma língua morta. Sua perda está associada à violência do contato deste povo com os não indígenas, ocorrido a partir de 1911. Contudo, existe, na comunidade

um projeto de revitalização da língua que inclui a participação dos anciões falantes da língua tradicional nas atividades que envolvem as danças e os rituais tradicionais. Na escola as atividades envolvem o ensino da língua materna como uma disciplina do currículo ministrada por professores Umutina pesquisadores da própria língua e atividades tradicionais planejadas para a valorização e o fortalecimento das aprendizagens na língua materna (Monzilar, 2018, p. 125).

Esta é uma busca e planejamento que mostra a resistência de um povo que já foi considerado extinto, e, hoje, tem o que comemorar. O Povo Balotiponé-Umutina é a representação máxima do selo de resistência dos povos originários.

3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa tem como pilar a narrativa de histórias de vida de estudantes indígenas e seus pais ou responsáveis. A experiência com alunos indígenas que estudam em escolas urbanas, principalmente pelo desejo pessoal de entender seus processos existenciais, me dá a certeza de que o seio familiar deve ser envolvido nesta produção de dados. A família, geralmente, toma a decisão de que o filho ou filha vá residir na cidade. E nem sempre a criança ou adolescente tem a capacidade de concordar com este ato de descentramento. Não é uma decisão dela.

Toda dinamicidade da estratégia metodológica leva em consideração esta necessidade, de entender de forma temporal os fatos sob o viés da narrativa.

Silva (2020, p. 17) apresenta que há uma polissemia quando se fala em narrativa:

O significado de narrativa extrapola suas distintas abordagens no campo educacional, pois ela é uma condição humana como forma de construir realidades e produzir sentidos a algo; uma prática social ancorada na constituição de sujeitos; é mediadora entre mundos e acena enquanto potência para compreender a experiência; é uma forma artesanal de comunicação.

É em busca desta experiência de vida que esta estratégia metodológica é projetada. Em busca de compreender esta prática social e suas subjetividades, de produzir sentido aos processos que constituem estes sujeitos, com base nas suas histórias de vida, que todo processo metodológico é construído. É um movimento apoiado pelos princípios da História Oral (HO) para produzir fontes historiográficas.

A História Oral é uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas (que podem ser exploradas por instrumentais analíticos distintos por quaisquer pessoas que venham a interagir com elas) e estudá-las, permitindo que a subjetividade transite pelos domínios da Ciência. Notemos, porém, que a operação historiográfica não se reduz à criação de fontes, mas toda operação historiográfica inicia-se com uma pergunta e uma seleção/criação de fontes (Garnica; Fernandes; Silva, 2011, p. 232).

Produzir com narrativa, tendo como fundamentação a metodologia HO é construir historicidades. É se colocar como produtor de fontes históricas, demarcado por um tempo do sujeito, considerando seu espaço, construindo a possibilidade de suas identidades, de suas subjetividades estarem na centralidade da cena.

Após um primeiro contato com as escolas de Educação Básica e identificação dos alunos, em Tangará da Serra – MT, cheguei à conclusão de que a pesquisa seria

desenvolvida por meio de entrevistas via Google Meet, devido ao período pandêmico que vivemos desde 2020, mantendo a integridade dos envolvidos.

Esta pesquisa lança um olhar para este cenário, com foco específico em Tangará da Serra – MT. Um local promissor para seu desenvolvimento. Sendo mais precisa, em agosto de 2021, entrei em contato com a Assessoria Pedagógica de Tangará da Serra – MT, um órgão Estadual ligado à Secretaria Estadual de Educação. Solicitei o endereço de *e-mail* das escolas estaduais da cidade. Após o recebimento destes, encaminhei um ofício para estas escolas, com o intuito de localizar estudantes indígenas que estudassem na cidade. Porém, obtive retorno de apenas uma escola. Com isso, em setembro de 2021, me desloquei de Barra do Bugres – MT com destino a Tangará da Serra – MT para ir às escolas estaduais urbanas saber se lá havia estudantes indígenas. Pedi autorização à coordenação/direção, que permitiram que a secretaria da escola me fornecesse as informações necessárias quanto à existência ou não desses estudantes.

No mesmo dia, me encaminhei ao Departamento de Educação, que se localiza no prédio da prefeitura da cidade, para saber se as escolas municipais urbanas também atendiam estudantes indígenas. Fui atendida por um rapaz e uma senhora. No primeiro momento, a senhora achou que eu me referia a escola indígena, então expliquei para ela que queria saber se nas escolas da cidade atendiam esse público. Ela disse que na cidade não é ensinado a língua deles, e sim o mesmo conteúdo para todos. Antes de consultar o sistema, ela me falou que nas escolas da cidade não tinha indígena, só nas escolas indígenas do campo. Depois ela foi conferir no sistema e percebeu sua leitura limitada do cenário ao localizar duas escolas com esse público, uma com 3 alunos e a outra com 2 alunos¹⁰. Foi uma novidade para esta profissional, mas me disse que quem poderia me ajudar melhor seria a professora responsável pelos indígenas. Quando ela chamou a professora, ela não a chamou pelo nome, e sim de indígena. Perguntei qual o nome dela e, após ela me dizer, passei a tratá-la por ele.

Esta situação recai nos muitos processos vivendo no imaginário popular, que se desdobram em atitudes, comportamentos e sentimentos. Estávamos num espaço voltado ao gerenciamento do setor educativo e ainda predomina o uso do termo índio, que tem sido questionado na literatura e pelos povos indígenas. Assim como me

¹⁰ Preservaremos a identidade de cada escola. Não é relevante para esta pesquisa.

impactou, num primeiro momento, a professora indígena que iria me atender ser tratada não pelo nome, mas pela sua origem. Estes movimentos são caracterizações do quanto se faz necessário esmiuçar este entrelugar, o qual tende a trazer tensões, dissabores, subalternizações aos alunos indígenas que estudam nas escolas urbanas. Assim como apontar diversas formas de resistência.

Esta servidora me atendeu, foi muito atenciosa; me levou até sua mesa, olhou as minhas anotações e diante de minha lista de alunos indígenas, que estudam na rede estadual, foi me falando qual vinha da aldeia e qual já era da cidade. Também disse sobre seu povo e me passou seu contato, dando mais detalhes de sua formação. Por exemplo, era uma professora com nível de Mestrado.

Saindo de lá, fui a uma das escolas de gestão municipal. Falei com o coordenador. Me relatou que desde quando começou a pandemia, em 2020, esses alunos não apareciam na escola. E que mesmo eles tendo tomado a vacina, não vão à escola. Disse que uma mãe aparecia na escola uma vez por mês para retirar e devolver as apostilas respondidas pelos alunos, e que ela é irredutível, não quer que eles voltem para a escola nesse momento. Que enquanto puder pegar apostila, ela iria pegar e manter o processo como está. Diante disso, resolvemos trabalhar com os estudantes da rede Estadual de Ensino de Tangará da Serra – MT.

Depois de conseguir o contato dos pais/responsáveis pelos estudantes, entrei em contato. Alguns não atenderam as ligações, então enviei mensagem pelo WhatsApp. Tive êxito com algumas mensagens. Teve mãe que ficou muito animada e feliz com a proposta da pesquisa, vindo a aceitar participar da pesquisa com entusiasmo. Em contrapartida, tivemos alunos que não aceitaram, alegando timidez.

Identifiquei 21 alunos indígenas que estudam em escolas urbanas em Tangará da Serra, viabilizando a condução da pesquisa. Ao contatar os pais, entrei em contato prévio com os vinte e um estudantes, das etnias Haliti-Paresi, Chiquitano, Kuikuro e Umutina. Foi um processo motivador, que pude relatar como seria a entrevista, até o tratamento dos dados e da importância de ouvir a família.

A constituição de fontes historiográficas, aqui desejadas, consideram as narrativas como insumos, disparando registros de temporalidades e subjetividades memorísticas, como cita Silva e Fillos (2020, p. 76).

Ao trabalhar com a metodologia da História Oral, entendemos as narrativas como disparadoras de perspectivas. Elas são, efetivamente, o nosso insumo. É pensando nelas que projetamos nossos estudos e é a partir delas que a

pesquisa vai se organizando, se constituindo, tomando corpo. As narrativas pautam-se no registro de temporalidades individualizadas e se constituem como fontes passíveis de outras versões e análises. Elas “são as matérias-primas por excelência de todo o processo hermenêutico (...) veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida” (Garnica, 2014, p. 58), revelando-nos uma operação historiográfica (Silva; Fillos, 2020, p. 76, grifo nosso).

Entender o que acontece com tais sujeitos, suas projeções, demarcações em forma de detalhes de sua vida, de suas expressões de existência, requer um cuidado com esses detalhes. Como cita Santos (2022, p. 47), ao mencionar que este processo tende a contrapor as histórias que aí estão, ao trazer para o cenário as múltiplas facetas de uma vida vivida fora dos cenários de idealidade:

São nessas histórias no plural, ou histórias plurais, que estão as múltiplas facetas do que acontece, porém, inacessível na completude, sempre cabendo mais uma vírgula na articulação entre passado, presente e futuro. A oralidade por meio das entrevistas é um caminho possível, entre tantos, para acessar enredos múltiplos (Santos, 2022, p. 47).

Um dos modos de alcançar aspectos da vivência dos sujeitos, neste enredo múltiplo, é por meio de entrevista. Garnica (2001, p. 43) argumenta nestes caminhos que

Nossa prática de pesquisa tem se baseado, mais frequentemente, nos “depoimentos dialogados” – uma categoria muito próxima, concordamos, do que se tem chamado “entrevista não diretiva” – que embora não categorizado, consiste numa pergunta geradora com intervenções do pesquisador (Garnica, 2001, p. 43).

Na preparação para as entrevistas, fui profundamente influenciada pela leitura da Tese de doutorado de Rolkouski (2006), que teve como objetivo compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é. O autor, por sua vez, foi influenciado pela Tese de doutorado de Vianna (2000). Para a realização de suas entrevistas, Rolkouski (2006) elaborou dois conjuntos de fichas: o primeiro, tratando aspectos da vida do indivíduo, sem necessariamente abordar o fato de ele ser professor de Matemática, e o segundo conjunto visando à formação e atuação profissional. Ele planejou realizar duas entrevistas em dias consecutivos. Segue abaixo um exemplo de fichas utilizadas no trabalho mencionado:

Na primeira entrevista disporia, aleatoriamente, para o depoente, o primeiro conjunto de fichas: família, cotidiano da infância, escola e rotina escolar, infância, viagens, educação familiar, profissão dos pais, cidade em que cresceu, religião, acontecimentos políticos, mudanças, leituras importantes, professores marcantes e suas aulas, sistemas de ensino, profissões e rotinas

de trabalho. na segunda entrevista disporia sobre a mesa o segundo conjunto de fichas: postura dos alunos antigamente, dificuldades na formação, ingresso no magistério, mudanças na prática de sala de aula, cursos e disciplinas marcantes, dificuldades no magistério, uma aula ruim de matemática, formação acadêmica, educação nova, educação antiga, minha prática de sala de aula quando comecei, minha prática de sala de aula hoje, cotidiano durante o exercício do magistério, postura dos alunos hoje, desafios na sala de aula, uma boa aula de matemática (Rolkouski, 2006, p. 10).

No meu caso, elaborei um conjunto de fichas visando aspectos da vida dos entrevistados. As palavras selecionadas foram pensadas na perspectiva que elucidasse vivências abrangendo a temática pesquisada.

Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa pudesse tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil e após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A Conep possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde; enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Após aprovação da Conep (Anexo A), entrei em contato com os possíveis partícipes da pesquisa via WhatsApp, para confirmar sua participação e realizar o agendamento da entrevista.

Tivemos como sujeitos da pesquisa alunos indígenas de escolas urbanas no município de Tangará da Serra – MT, sendo um aluno e uma aluna do ensino fundamental, ambos Paresi¹¹, um aluno do ensino médio vindo da aldeia pertencente ao povo Umutina, uma mãe e uma avó deles, ambas Paresi. Optamos por entrevistar dois alunos de cada segmento, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, pois queríamos contemplar ambos os gêneros. Devido à demora na liberação da pesquisa por parte da Conep, muitos alunos que *a priori* tinham acordado/aceitado conceder a entrevista acabaram desistindo. Por esse motivo, entrevistamos apenas um aluno do ensino médio, totalizando, assim, cinco entrevistados. Não tivemos

¹¹ O povo desta etnia é denominado Haliti-Paresi. Todavia, na região, é comum usarmos apenas a nomenclatura Paresi. Algo comum inclusive aos indígenas ao se definirem quando pertencentes a esta etnia.

vínculo com a escola, o contato foi por *e-mail* e, em alguns casos, um diálogo de confirmação com algum membro da gestão, conduzido apenas para contatar esses alunos; a partir daí, o contato com os participantes da pesquisa se deu por meio do aplicativo WhatsApp. Nós não usamos nomes de escolas, pois o nosso foco foram os alunos indígenas e suas famílias.

Esse processo de aprovação pelos órgãos de controle das pesquisas foi desgastante e doloroso, chegando a ser desanimador. Tornou-se um processo moroso e demorado. Passei a ter um grande desgaste emocional com as negativas, o que quase me levou a desistir da pesquisa e partir para outra direção mais aceitável. Graças ao apoio da minha família e amigos próximos, continuei.

Em outubro/2022 obtive a aprovação da Conep e, a partir daí, pude dar início às entrevistas. Penso que este processo pode ser melhor encaminhado quando o pesquisador em formação tem acesso a um julgamento dos critérios de sua pesquisa por alguém da grande área da temática investigada e uma compreensão mais significativa dos processos negados.

Essa demora dificultou meu contato para realizar as entrevistas com os alunos indígenas, o que impactou o acesso às informações. Após o aceite dos sujeitos, houve uma longa demora para realização das entrevistas. Infelizmente, alguns que haviam aceitado conceder a entrevista acabaram desistindo. Alegaram estar muito ocupados e sem tempo. Respeitei, pois esse é um direito que eles têm, de aceitar ou não participar de uma entrevista. Quando tive o primeiro e os demais aceites, fiquei extremamente feliz e grata, pois, se não fossem por estes sujeitos, não teria como dar sequência na minha proposta de pesquisa.

Na entrevista, apresentei para o(a) entrevistado(a), aleatoriamente, o conjunto de fichas: família, infância, escola, rotina escolar, viagens, educação cultural, profissão dos pais, cidade em que cresceu, religião, mudanças, professores marcantes, aula marcante, dificuldades, desafios na sala de aula, preconceito/discriminação, matemática, língua portuguesa, cultura, vida na cidade, aldeia, etnia, desafios, amigos não indígenas, alimentação da cidade, trabalho, lazer na cidade, escola dos seus sonhos, covid-19, aulas *on-line*.

Ao entrevistar os estudantes, mãe e a avó, sujeitos da pesquisa, tomei por opção não separar o conjunto de fichas com a intenção de que o entrevistado falasse livremente e, desta maneira, pudesse tratar de aspectos do passado, de sua infância

e de aspectos do presente e de sua vida futura. As palavras fazem referências a aspectos singulares de suas vidas, até então, fora do ambiente escolar e palavras que tratam de aspectos da sua vida escolar. Todas as construções sobre os depoimentos orais foram baseadas em narrativas.

Tomando as narrativas como veículos para expressão de subjetividades, desejamos mostrar os aspectos mais simples de um indivíduo, que muitas vezes não têm suas histórias de vida tomadas como representatividade, como referência para tomada de decisão pelos espaços de poder. Tampouco possam falar livremente sobre si, de suas vivências e experiências, sem necessitar minimizar ou sobrepujar uma história sobre a outra. As histórias se relacionam nesta pesquisa sem linearidade ou supremacia.

A História Oral nos direciona a criar registros/documentos “cuja função é preservar a voz do depoente – muitas vezes alternativa e dissonante – que o constitui como sujeito e que nos permite (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê” (Garnica, 2006, p. 89) (Silva; Fillos 2020, p. 78).

A historiografia potencializa a ampliação dos cenários, pois permite que outras vozes façam parte da constituição do mesmo. Em forma de registros/documentos, outras narrativas constitui a percepção de sujeitos que dão novas formas, cores, identidades aos múltiplos cenários. São subjetividades que permitem ampliar as concepções teóricas sobre a vida vivida e sobrevivida de alunos indígenas que estão presente em escolas urbanas. A metodologia História Oral encaixa nesta perspectiva, de potencializar a caracterização de vivências e situações que servem de problematização da educação escolar que atende este público.

Além de ser uma estrutura metodológica, apropriar da História Oral em pesquisa é tomar uma posição política, como uma forma de fugir da versão positivista de história, tão utilizada pela ciência.

Um trabalho – em Educação Matemática ou em qualquer área que seja – produz irremediavelmente uma fonte histórica. A diferença é que os que usam a História Oral intencionalmente as produzem. Sendo, portanto, fazedores de fontes, os pesquisadores que trabalham com História Oral não podem furtar-se de uma concepção sobre História. E há muitas formas de compreendê-la, mas certamente as de configuração positivista não se coadunam com a experiência proposta pela História Oral (Garnica, 2010, p. 31).

Considerando esta dimensão da História Oral, a produção de registros/documentos é parte integrante da pesquisa, aquela que ficará para a posteridade e que permitirá o acesso a mais uma fonte histórica, com a possibilidade

de ampliar todo cenário literário vigente, não se eximindo de tonar públicos os documentos elaborados ou que estão sendo propostos a uma elaboração final. Como dizem Garnica, Fernandes e Silva (2011), não cabe ao pesquisador decidir se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas, sendo essa uma atribuição feita sempre pelo leitor.

Atuo com a História Oral na perspectiva de fugir da heroificação, da unicidade da história, de distanciar da projeção de se ter apenas um autor protagonista, como faz a perspectiva clássica de construção da história. A fuga da concepção positivista de história permite que sejam contadas múltiplas histórias, com suas subjetividades, sem necessitar minimizar ou sobrepujar uma sobre a outra. Elas se complementam sem demarcar uma limitação, podendo sempre ser ampliadas ou ressignificadas.

Garnica (2004, p. 84) afirma que

a história passa a ser escrita no plural: são “histórias de ...” e pode ser feita a partir de múltiplas perspectivas. O interesse central é plural, múltiplo, heterogêneo, disperso. O todo é, agora, inacessível e só se pode abordar a realidade social em partes. É a história em migalhas (Garnica, 2004, p. 84).

Não migalhas no sentido de menor potencial de interesse ou potencial para fazer parte do elã vital que compõe específico cenário. São migalhas no sentido de olhar para os detalhes de quem vive ou viveu algo, num determinado espaço e momento. São destes aspectos de tal metodologia que esta pesquisa usufrui: o interesse em múltiplas histórias narradas em seus detalhes.

Diante deste esboço metodológico, saliento que cada texto valoriza as narrativas, entrevistas, materiais escritos oportunizados pelos autores, que se articula complementado com pesquisas que dedicaram a produzir narrativas na direção de caracterizar o nosso objeto de estudo e problematiza aspectos singulares. O foco é a descrição, que, ao contar estas histórias, produzimos. O plano de fundo é produzir uma compreensão acentuada da perspectiva de cada autor ou participante, sem produção de juízo de valor.

Outro movimento são as narrativas de Daiane, articulando informações de autores diversos, dos entrevistados e de minha vivência. É um movimento programado com o intuito de alavancar as potencialidades políticas e de posicionamentos possíveis aos pesquisadores que usufruem da HO, produzindo fontes historiográficas, que promovem no texto uma visão mais específica, temporal, porém marcada por subjetividades do construtor das narrativas. É uma tentativa de

ampliar as camadas possíveis com esta importante teorização metodológica. Portanto, cada camada será considerada como seção, que, embora sejam autossuficientes, se relacionam, se conectam e dão ao leitor uma maior amplitude de ler este cenário.

Para que a HO seja utilizada na íntegra como forma de estruturar toda pesquisa, é necessária a construção de um roteiro de entrevistas para alinhar o diálogo com cada aluno(a) e pais.

Primeiramente, elabora-se um roteiro para a execução das entrevistas, que pode ser adaptado até mesmo durante a conversa ou alterado conforme se percebe a necessidade de abordar assuntos ausentes nas falas dos colaboradores da pesquisa. As entrevistas caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois ocorrem quando o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas sobre um acontecimento ou uma conjuntura que deseja investigar (Silva; Fillos, 2020, p. 79).

Cada entrevista será gravada, transcrita e textualizada.

Após a gravação das entrevistas, os depoimentos passam por um processo primário chamado de transcrição, que é o primeiro registro escrito dos depoimentos orais, em que se preservam todos os elementos linguísticos presentes nos diálogos entre pesquisador e colaborador, como repetições, interjeições, frases coloquiais e os modos individuais de elaboração da fala. Posteriormente, vem o processo de textualização da transcrição que consiste em um texto editado, no qual eliminamos ideias repetidas e os traços mais acentuados da oralidade e, em geral, fazemos a fusão das respostas com as perguntas. Nesse texto, realizamos também correções gramaticais e reordenamos a escrita, buscando dar fluência à leitura, porém sempre tentando manter o tom de cada narrador, de modo que ele se reconheça no seu modo de falar. Por fim, a textualização passa por um processo de legitimação pelo entrevistado que produz novos significados ao ler e sugerir alterações e acréscimos. Nesse conjunto de ações, o colaborador torna-se coparticipante da pesquisa (Silva; Fillos, 2020, p. 79).

É um engendramento metodológico cuidadoso, em que as marcas de identidades do sujeito devem ficar evidentes, de modo que todo seu texto seja por este reconhecido como seu. É um trabalho arquitetado com o desejo do entrevistado, em que este deu o veredito final. Este foi quem legitimou a versão final da textualização.

Nesta pesquisa, três entrevistas ocorreram por meio do Google Meet devido à nova onda da pandemia do novo coronavírus (covid-19) no Brasil, impossibilitando encontrar os depoentes pessoalmente, pois havia risco de contaminação de ambos. As outras duas entrevistas, por envolverem neta e avó, foram realizadas juntas, na casa delas, presencialmente, a pedido da avó. Desta forma, reduzimos os riscos e

qualquer tipo de constrangimento ao criar um ambiente agradável para nossa conversa. Cada uma teve seu momento de fala.

Diante do cenário pandêmico, toda construção da estratégia metodológica seguiu a resolução 510/2016, que trata dos riscos reais e do processo de mitigação destes riscos, que foram destacados nos documentos TCLE¹² e TALE¹³, que foram enviados e assinados pelos participantes desta pesquisa e seus responsáveis.

Ressalto que toda pesquisa contém riscos, mas todo cuidado foi tomado com medidas mitigadoras cabíveis. Não realizei qualquer ação que pudesse colocar em risco a integridade dos participantes. Em contrapartida, os alunos e pais tiveram a oportunidade de ampliar sua percepção social e cultural sobre seu povo, seus processos e sua intelectualidade, sistematizando suas concepções e refletindo como partícipes de uma construção social que, por natureza, é plural. Inclusive foi alcançado o consentimento e assentimento para que os nomes pudessem fazer parte da pesquisa.

Do modo como ocorreram as entrevistas não houve formalidades, ou seja, foi um momento de conversa sem barreiras. Tomei cuidado para não estabelecer um diálogo vertical, em que o entrevistador se coloca acima dos entrevistados. Por se tratar de alguns entrevistados menores de idade, cada entrevista foi conduzida com os alunos após o consentimento dos pais e assentimento dos alunos (Apêndices I, J e K).

Durante o processo de transcrição e textualização, os depoimentos foram encaminhados aos estudantes e pais, num processo de idas e vindas, até culminar num texto final. Em processo de diálogo permanente, estes puderam suprimir ou complementar suas narrativas. Também foi dado a eles a liberdade de complementar com imagens e documentos.

Dona Maria Helena, uma das entrevistadas, pediu que eu fosse até sua casa para fazer a leitura da textualização e as correções necessárias com ela, tendo em vista que a textualização está em português e, para seu povo, o português é a segunda língua. Então, ela se sentiu mais à vontade ouvindo o que escrevi. Foi a mim depositada essa confiança; corrigimos a escrita dos nomes indígenas e, ao final, ela

¹² Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a participação dos pais e para consentimento da entrevista dada pelos filhos.

¹³ Termo de Assentimento Livre e Esclarecido da “Criança” e/ou “Adolescente” (TALE).

concordou com o que ouviu.

Sobre este processo, Garnica (2001, p. 45) afirma que

a transcrição é a passagem literal, minuciosa, do depoimento oral para o suporte escrito. A textualização é o momento posterior, quando o pesquisador elabora texto contínuo, incorporando as interferências (perguntas, considerações) dele próprio e de outros (Garnica, 2001, p. 45).

A análise se constitui em construir, a partir da narrativa, histórias que contemplam aspectos de interesse do pesquisador e que também são de intenção expositiva do depoente. Os referenciais teóricos foram selecionados de modo a permitir abarcar a temática/tópico citado pelo entrevistado. Pinto, Souza e Silva (2021, p. 6) dizem que

a análise realizada pode ser entendida como um exercício, uma produção com as narrativas construídas. O fato, entendido como uma construção no presente que pretende contar uma história do passado, também está ali no relatório produzido (Pinto; Souza; Silva, 2021, p. 6).

Geralmente, toda textualização compõe o relatório final de uma pesquisa que utiliza História Oral, pois seu processo já representa um movimento analítico:

Já a textualização, um primeiro exercício analítico, é o momento de construção de uma narrativa mais fluente a partir da edição da transcrição (ou da gravação), no qual há uma reorganização das ideias, filtrando-se vícios e pausas excessivos, possibilitando maior clareza do que foi dito pelo colaborador (Gonzales; Reis, 2019, p. 168).

A análise das entrevistas, considerando o desejo de se produzir fontes históricas, apresenta procedimentos específicos de quem atua com oralidades, que envolvem toda a produção das narrativas, concebida na individualidade de cada entrevistado:

As fontes historiográficas criadas com a História Oral são disparadas pela oralidade e começam a ser constituídas em momentos de entrevista, e, ainda que a própria gravação possa ser vista como uma fonte, em nossas práticas de pesquisa temos optado por ter como suporte para nossas análises o texto escrito que chamamos textualização, gerado – numa série de movimentos de registro – a partir da oralidade captada. A disponibilização das fontes e recursos (gravações e esboços escritos) é estabelecida pelo depoente. Talvez, essa opção por conduzir as análises a partir dos registros escritos esteja vinculada à nossa ignorância sobre como analisar diretamente a oralidade. No caminho entre a oralidade e a textualização ficam escondidas algumas cicatrizes do discurso? Certamente. Como desvelá-las? Não sabemos. Ainda. De certo temos apenas que cada registro nos permite algumas compreensões. Diferentes registros não são manifestações distintas de uma mesma coisa: são coisas distintas e, portanto, sujeitas a instrumentos distintos de análise. A oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal (Garnica; Fernandes; Silva, 2011, p. 34-35).

Cada entrevista é uma manifestação distinta, que carece ser analisada de forma distinta. Durante o percurso de análise, foi importante definir o foco: a produção de uma fonte histórica com possibilidade de compreensão das vivências. A composição do referencial teórico para análise se deu após conhecer o conteúdo de cada entrevista. Este referencial teórico potencializou a capacidade de desvelar aspectos sobre os fenômenos citados pelos entrevistados. Cada apresentação teórica acontece junto com seu uso. As noções/termos/aspectos teóricos são caracterizados quando este é utilizado na análise. Por exemplo, para falar de cultura, entre os diversos autores, utilizo aspectos do construto teórico de Bhabha (2013). Cada vez que uma concepção sua é apresentada, concomitante estará a caracterização deste termo teórico.

4 OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS

Os depoimentos foram produzidos a partir de fichas de palavras-chaves, conforme já citado anteriormente. Durante o encontro, os(as) entrevistados(as) foram falando de acordo com suas memórias ou conforme iam lendo as palavras.

As fichas de palavras para as entrevistas foram apresentadas aos que fizeram as narrativas pelo Google Meet em formato de apresentação de *slide*. Para as que fizeram os relatos pessoalmente, coloquei as fichas de palavras ao chão da sala das entrevistas para que elas visualisassem, podendo, assim, dar início à produção de suas narrativas, as quais foram gravadas por um gravador de áudio. Assim, de posse desses depoimentos, foram feitas as transcrições e as textualizações por mim e a autorização pelos colaboradores para utilização na pesquisa.

Os(as) entrevistados(as) da pesquisa foram dois alunos, uma aluna, a mãe e a avó deles, que residem na região urbana de Tangará da Serra – MT, cada um com sua trajetória, como podemos conferir a seguir. A sequência utilizada para a apresentação dos(as) entrevistados(as) e seus depoimentos está relacionada à data em que cada entrevista foi realizada. Ao trazer as textualizações no corpo do trabalho, possibilitamos ao leitor enxergar a constituição, coerência e coesão dos elementos que constituíram as análises.

4.1 Entrevista com Daniel Raôni Zunizakae

A primeira entrevista aconteceu com o estudante Daniel Raôni Zunizakae, filho de Nayara Simone Zokezokenairo e que tem como figura paterna o padrasto Francisco de Assis Alves dos Santos. Sua mãe homenageou o próprio pai, Daniel Cabixi, colocando ao nomear seu filho primogênito. A entrevista aconteceu via Google Meet. Daniel tinha 14 anos e estudava no 8º ano do ensino fundamental. Menino tímido, de estatura alta, cabelo liso, preto e comprido, abaixo dos ombros. Usava óculos de grau. Foi se soltando no decorrer da nossa conversa. Aos poucos foi percebendo o que sempre deixei claro, que gostaria de conversar com ele de forma que estivesse confortável. Construí um ambiente que pudesse lhe dar liberdade. Dessa forma, pôde ficar tranquilo e falar a respeito do que ele quisesse. Coloquei as palavras à sua disponibilidade para que pudesse escolher o caminho de nosso

diálogo.

Daniel estava sentado em uma cadeira de escritório. Em alguns momentos, enquanto estava conversando comigo, girava com a cadeira, como quem buscasse na memória a melhor descrição. Uma marca de expressão de sua subjetividade é apresentada junto à narrativa, em que normalmente sorria enquanto falava. De forma geral, posso afirmar que a nossa conversa foi prazerosa, com duração de 40 minutos. Um diálogo tranquilo e descontraído que segue abaixo.

Daniel Raôni Zunizakae

Bom, vou começar pela minha infância. Minha infância foi normal, minha mãe não me prendeu, eu tinha liberdade de brincar na rua com os amigos. Foi uma infância divertida, e continua ainda, porque ainda estou na fase da adolescência. Então, ainda continua a mesma infância de antes. Sobre amigos não indígenas, bom, são amigos legais. São ótimos tê-los do meu lado. Eles não têm nada contra eu ser indígena, inclusive é bem divertido ter amigos não indígenas, diferentes de você. Sobre discriminação, eu nunca passei. E sobre ter discriminação por eu ser indígena ou algo do tipo, não ocorreu e eu também não fico discriminando ninguém por algo que ele é ou tem, como problema físico ou mental. Eu não tenho nada contra isso, não tenho algum tipo de discriminação. Ah, sobre viagem, as viagens que eu faço são daqui da minha casa. Vou só para aldeia. Fora isso não faço outras viagens. Sempre vou para aldeia Wazare, que é uma aldeia Paresi. Não nasci lá, nasci na minha cidade mesmo, Tangará. Fico mais na cidade do que na aldeia, por conta dos estudos.

Bom, sobre professores marcantes, eu não tive professores marcantes durante o período de escola. Durante a pandemia eu não tive aula on-line. Na pandemia eu tive apostilas, que eram entregues. Aí eu fazia e minha mãe levava de volta para escola. Não teve essa interação pelo celular ou computador. Não teve nenhuma.

Sobre escola dos meus sonhos, eu não tenho nenhuma escola dos meus sonhos. Assim, continuo vivendo... Até hoje não tive nenhuma escola que desejo, não. Nunca tive vontade de ter uma escola assim, do meu desejo, sabe? E sobre gostar de estudar: um pouco [riso].

Sobre a covid-19, foi um período bem difícil para todo mundo. Pessoas no

trabalho teve bastante dificuldade. Nesse período de dois anos, se não me engano, foi bem difícil para todo mundo e para nós também. Minha vó teve covid também, nós estávamos num período difícil, e por conta dos estudos, atrapalhou demais todo mundo. Atrapalhou os jovens de hoje em dia, os estudos, as faculdades, mas teve gente que fez pela aula on-line também, o que fez diferença.

Já estudei em escola da aldeia, mas foi por pouco tempo. Foi uma experiência bem curta, porque foi quando eu era bem jovem mesmo. Eu estudei lá acho que um ano, não lembro. Saí de lá porque o estudo era muito fraco. Aí vim para cidade pra ter melhores estudos. E sinto que teve diferença. Bastante, porque quando eu estudava lá, minha leitura era muito fraca, e quando eu vim para cá, a minha leitura melhorou bastante de um tempo para o outro. O tempo que estava lá, mesmo assim, um ano lá, a minha leitura não evoluiu nada, enquanto aqui, a leitura deu uma amenizada. Ficou bem melhor mesmo.

Olha, dificuldade na escola eu tenho. Tenho bastante dificuldade em algumas matérias escolares, principalmente em matemática, porque eu não sei. Eu me esforço, tento colocar aquilo na minha cabeça, mas é bem pouco que aprendo, mesmo. A dificuldade é bem grande nessa matéria. Na escola, tenho mais dificuldade nesta matéria. No começo eu tinha bastante vergonha, porque alunos novos e eu não conhecia todo mundo da sala. Agora eu não tenho mais. Tenho mais intimidade com os professores. Aí, na sala de aula, eu pergunto.

Com relação à língua portuguesa, bom, minha língua materna eu não aprendi, porque eu saí da aldeia bem cedo, bem jovem mesmo. Então, eu não aprendi minha língua materna. Não falo na minha língua materna. Na minha família é o português. A gente fala em geral o português mesmo. Mas quando vou para aldeia é tranquilo, porque lá nos comunicamos na língua portuguesa. É a língua normal, que nós falamos. Tem quem fala a língua materna. De lá, na minha família, acho que só meu tio e minha vó que sabem falar bem a língua materna. Mas têm outras aldeias que falam só a língua materna mesmo, não é a língua portuguesa na comunicação.

Na escola eles perguntam sobre a língua materna. No começo, quando eu entrei, eles ficavam perguntando bastante como falava as coisas e eu expliquei para eles que eu não aprendi, porque eu saí de lá muito cedo. Não lembro muito, mas acho que foi pelos meus cinco ou seis anos, por aí.

Sobre educação e cultura, sobre educação cultural, eu não sei dizer a respeito, porque é uma coisa que estou aprendendo. No dia a dia que vai se praticando. Eu não sei muito o que dizer. Acho que das atividades da aldeia só participei duas vezes. Que é quando a menina vira moça.

Sobre minha família, é tudo bem entre nós. Como te disse, a gente se comunica pela língua portuguesa, mesmo. Tem nosso jeito, nossa etnia vive normal, como uma família normal, civilizada, que não é da aldeia. Fora as aulas na escola, eu pratico mais o esporte vôlei. Lá tem o treino de vôlei. É só isso mesmo. Fora isso não faço nada.

Sobre desafios, acho que não passei por nenhum desafio difícil na minha vida, sempre foi bem tranquila, sem desafio difícil. Assim, nesta fase da vida não passei por nenhuma dificuldade. Mas na aldeia eu me sinto um pouco mais livre, porque o espaço é bem aberto, o campo aberto, tem rios. Aqui na cidade não. Aqui eu só fico dentro de casa. Só vivo a minha rotina, que é daqui para escola, da escola para casa. Na aldeia não, eu posso ter mais liberdade, brincar com meus primos, jogar bola, banhar no rio. E a aldeia é bem longinha da cidade, porque ela fica na estrada antiga de Sapezal, indo para Sapezal. Fica bem longincho da cidade. É bem perto de Campo Novo, 44 quilômetros. Mas pertence ainda à cidade de Tangará. Não, pertence à área de Campo Novo. Isso, pertence ao município de Campo Novo.

Hoje vejo que a alimentação da cidade, para mim, é igual da aldeia. Porque na aldeia a gente come comidas industrializadas da cidade, como: arroz, feijão, carnes que vêm do açougue. Nós comemos os mesmos alimentos. Lá tem uma hortinha, que é do povo de lá. Tem cebolinha, pimenta, essas coisas. Quando o pessoal faz, é a pesca. A gente come peixe. E tem gente que quando está na época de caça, come carne de ema. Comemos carne de ema. É bastante gostosa. A gente come com beiju. De diferente da cidade é isso. Tem também uma fruta que chama Pitomba. E a carne de ema mesmo, como eu falei. Eu nunca trouxe nada da aldeia para meus amigos da cidade. Quando um deles veio aqui em casa, eu mostrei algumas coisas que temos aqui, que é da aldeia. Aí eu expliquei como são as coisas lá. Mostrei o arco e a flecha, que tem ali pendurado. E ele perguntou para mim, e eu expliquei como funcionava. Gostou de ver. Falei que é um arco normal, que tem na cidade. Só que algumas pessoas na aldeia também usavam para caça. Nós usamos mais para apresentação indígena, mesmo. Então, para o dia a dia, para

caça, se usa mais arma de fogo. Não é mais o arco e a flecha.

Sobre minha rotina escolar, eu durmo lá pela onze, meia-noite. Para acordar às seis horas da manhã. Me arrumo para ir à escola, que é das sete às onze horas. É assim. E à tarde eu fico livre. Aí sempre repete o mesmo esquema. Só nos finais de semana que muda meus horários. Durmo mais tarde que eu posso. E nem sempre vou para aldeia. Eu vou mais para a aldeia quando a minha mãe vai lá levar algumas coisas para a minha vó. Que ela vende umas coisas lá, tipo, pão caseiro. Ela vende na aldeia, entendeu? E o que falta lá, a minha vó pede para ligar para minha mãe levar. Aí minha mãe leva as mercadorias para ela. Minha vó não é de ficar vindo para a cidade. Ela é mais da aldeia mesmo. Eu visito ela mais nas férias, no meio do ano e no final do ano. Raras vezes que ela vem para cá. Eu gosto da aldeia só para passeio. E já visitei outras aldeias. Foi uma experiência bem legal, porque eu fui mais para banhar em rio, né, mas também fiz um passeio na aldeia. E é superdiferente da aldeia que eu sou. As casas, têm algumas que são mais tradicionais mesmo. Isso em algumas aldeias. Na minha aldeia, Aldeia Wazare, não é assim. A maioria nas casas Hati, mas tem alguns tios que fazem casa de madeira, tábuas, e algumas que é de cimento, de tijolo, feita com cimento mesmo. Na aldeia eu durmo mais na cama, mesmo, porque lá na casa da minha vó tem cama para as visitas. Isso foi feito para nós e os filhos dela, porque têm uns filhos dela que moram na cidade. Minha vó apoiou a ideia da minha mãe trazer nós para cá, para cidade, por conta dos estudos. Então, ela nos apoia, e quando está chegando perto das férias, ela quer nos ver, ficar perto. Aí ela fica apoiando a gente para ir lá nas férias. Quando fui visitar outras aldeias, foi da mesma etnia, etnia Paresi-Haliti mesmo. Tem uma aldeia próxima de lá, que é da aldeia que eu sou. Recebem muitas visitas. Lá na aldeia é um ponto turístico. Nessa aldeia é um ponto turístico. Tem Quatro Cachoeiras. Ou é o Formoso, eu acho. Acho que é a Utiariti. Fui bem pouco nela. Eu fui poucas vezes nessas aldeias, que é Utiariti, que tem Quatro Cachoeiras.

Aqui na cidade eu não tenho lazer. Eu não tenho nada para fazer, porque como eu falei, na aldeia tenho mais liberdade, o espaço é grande. Eu gosto da cidade, porque as coisas aqui são mais perto. Lá na aldeia, vamos supor, acabou alguma coisa que queria, tem mais liberdade para ir ao mercado, eu posso, mas na cidade teria mais possibilidade de ir para qualquer mercado e encontrar.

Faz tempo, quando eu era bem novo mesmo, fui com meu padrasto caçar.

Foi uma experiência que não se repetiu. Hoje tenho catorze anos, setembro faço quinze. Já estou no nono ano. Eu estudei numa escola do primeiro ao sexto ano, só que aí minha mãe viu que meu estudo estava muito ruim na parte da manhã, então mudou eu de escola, e fui para o período da tarde. Que foi do sétimo ao oitavo. Só que chegou a pandemia, aí não deu mais. Teve essa loucura. Teve que mudar de novo para o período de manhã. E neste ano estou de manhã. Já me adaptei bem.

A cidade que eu cresci, estou desde que eu nasci. Eu cresci aqui em Tangará, depois fui para aldeia, e nunca mais mudei para outra cidade. Sempre fui de Tangará. Cidade bem legal, tranquila de se viver, tem movimento, só que é mais lá para o centro. É uma cidade bem legal, gostei de ter crescido aqui. Eu pretendo ficar aqui até quando for adulto. Por conta do emprego ter que mudar e ir para outra cidade ou ficar aqui.

Ainda não tenho em mente uma profissão. Eu pensei em tentar me formar em agricultor, atuar na agricultura. Mas eu mudei de ideia, porque foi uma coisa que eu fui deixando de gostar, fui tendo desgosto dela, não sei. Uma aula que eu gosto bastante é de ciências, não tenho tanta dificuldade. Eu gosto mais de ciências. Minha mãe falou da Unemat, que tem o curso de Biologia, por eu gostar de ciências. Eu tô gostando de ciências esse ano. Tem uns três meses atrás que eu comecei a gostar de ciências, mesmo! Só que em ciências estava tendo falta de professor na minha escola, porque uma professora teve que fazer mestrado, não lembro onde. Aí nós ficamos com falta de professor. Foi entrando algumas e saindo. Foi assim direto. Aí não deu para aprender muita coisa. É, daí fica mais complicado. Porque a gente já era acostumado com a professora Ayla, ficava bem fácil de entender, só que ela saiu para fazer mestrado.

Eu não consigo hoje pensar numa escola ideal. Não tenho nada que eu pense na escola, que a escola deve ter. Porque na escola que estou estudando tem as coisas que uma escola normal possui. Tem biblioteca, que você pode pegar livro. Tem a devolução. Tem o negócio da computação que você pode ir lá fazer pesquisa. Então, a escola para mim tem tudo que eu penso que nas escolas têm, que nas outras tem também ou deveria ter. E eu gosto de lá. Que nem na minha antiga escola, Bento Muniz, que mudou de lugar, não tinha as coisas que têm nessa escola. Não tinha biblioteca. Ali você podia pegar as coisas, só que os livros eram todos rasgado, não tinham as folhas inteiras, os computadores de lá também não

pegavam direito, tinha que ficar pelo livro somente. E, às vezes, perdia a matéria, tinha que pesquisar na internet. A escola mudou. Eu saí de lá no sexto ano, já estavam falando que ia mudar. Aí agora eu vi que ficou mais lá pra baixo. Aqui de casa ficou um pouquinho longe, mas a maioria dos meus amigos estudam lá. Meus amigos antigos. Quando saí tive que readaptar. E a pandemia não deixou, porque logo no começo das aulas quando troquei de escola, no sétimo ano, foi no início da pandemia. Aí chegou essa paralisação de tudo, e no oitavo ano só chegou alguns poucos meses de aula. Acho que foi, não lembro. Esse ano que começou a rotina normal, de verdade mesmo. Todo mundo trabalhando. Usar máscara já está sendo liberado. Já fiz bastante amizade. Não visito meus amigos, só mando mensagem, às vezes. Saio mais com os da escola João Batista. A Vila Olímpica, eu moro aqui perto da dela, fica umas duas ou três quadras aqui para baixo, então vamos lá. Só que eu não vou muito, porque eu fico mais em casa mesmo. Agora, na minha antiga escola eu tinha meu primo que estudava lá. Nessa também tem, que é meu primo, um outro primo que também é indígena. A gente conversava direto, mas aí cada um fica em seu canto, também. Não é tão próximo assim. Eu tenho mais proximidade com meu outro primo, que é mais novo que eu, que tem onze anos. Só que ele não é da escola que eu estou.

No recreio, o professor de educação física libera a bola de basquete, bola de vôlei, aí eu fico jogando com meus amigos. Isso é direto, sou bem ligado ao esporte, mas tem dias que bate um desânimo de jogar, também. Eu vou direto para escola, não falto. E as atividades são feitas, geralmente, na escola, não passa nada para casa. Não passam muito, não.

Ainda não tive professor que marcou minha vida. Mas teve só uma que recordo, que foi no primeiro ano. E eu encontrei ela esse ano, dando aula nessa escola que eu estou. Aí ela não me reconheceu, porque na época meu cabelo era curto, e eu deixei ele crescer [ele pega no cabelo para mostrá-lo]. Ela lembrou por causa do meu nome, que estava lá na coordenação e ela viu. Aí ela perguntou se eu lembrava dela, que ela me deu aula no primeiro ano. Falei que lembro sim. O nome dela é Rosivete. Bom, ela foi uma professora muito legal, eu gostei muito dela. Não é uma professora que não gosta de dar aula, ela gosta dos alunos. E assim, ela é super gente boa, dava aula, gostava mesmo dos alunos. Eu gostei bastante dela. Ela fazia atividades que não era sempre só no papel, fazia atividade

diferenciada, também.

Minha vó gosta de paparicar os netos. Só meu vô que é falecido. Ele contava bastante história de antigamente, do que a mãe dele passou, de sair do mato. Eu gostava de ouvir as histórias dele. Nós pedíamos para ele contar e ele falava que só ia contar de noite, e só contava de noite mesmo. Ele dizia que antigamente nós, todo mundo, morava numa casa só. Casa indígena. Um “casão”: Hati. Que se chama assim na nossa aldeia. Lá fora nós fazíamos fogueira, porque não tinha energia na aldeia nesta época. E aí sentavam junto e ele contava história. História para colocar medo em nós. São esses momentos que eu lembro dele, das histórias que ele contava. São bons momentos. Uma hora dessas, ou um pouquinho mais cedo, a gente pedia para ele contar história e ele falava que não, que só ia contar de noite. E ele contava mesmo para nós, era ao redor da fogueira. E toda vez ele contava quando a gente pedia. Minha vó já não é muito de fazer isso. A gente não comenta, não pede para ela, porque na época, tinha meu vô e ele contava para nós. A minha vó, acho eu, que ela não sabe essas coisas igual ele sabia. Com a minha mãe eu converso mais com relação à escola, conto como foi meu dia para ela. Sobre indígena, assim, eu pergunto quando eu tenho uma dúvida, que eu quero saber de alguma aldeia, aí eu perguntava para ela, e me respondia o que sabia. Fora da aldeia, a minha curiosidade mesmo era de conhecer Paris, por causa da torre. Mas hoje em dia não me chama tanta atenção, como antigamente.

Deixa eu ver aqui o que mais... Sobre trabalho, eu não trabalho, por causa do conselho. Trabalho, eu trabalhei só na aldeia ajudando meus tios, capinar, só essas coisas mesmo. Só isso quando eu ajudava eles. Quando eu vou lá eu ajudo. Também quando eu quero. Às vezes eu fico com preguiça de trabalhar debaixo do sol quente, aí eu ajudava eles às vezes, capinar ou rastelar. Meu tio nunca foi de fazer arco e flecha, por exemplo, porque ele encomendava com a indígena que é mãe da esposa do meu tio. Porque querendo ou não, fazer qualquer coisa indígena requer trabalho, tem que ter pena de algum pássaro, uma madeira específica, essas coisas. Tem que ter tecido, é bem trabalhoso para fazer. Hoje em dia, na casa dele, é uma casa bem grande. Fica pendurado os artesanatos. E quando tem pessoas não indígenas, compra estes artesanatos, porque é ponto turístico. Aí canta música na língua indígena e dança ao redor do pátio. Eu não sei cantar, porque as músicas são bem difíceis. Ele consegue cantar bem, porque ele sempre cantou e ainda

canta. E ele fala a língua materna, ele fala as duas línguas. Fala a língua materna e a língua portuguesa.

(Entrevista realizada com Daniel em 14 de outubro de 2022 via Google Meet às 14h)

Daniel Raôni Zunizakae forneceu uma perspectiva valiosa sobre sua vida, suas experiências e sua cultura indígena, destacando vários aspectos importantes: identidade cultural forte, resiliência durante a pandemia, valor da educação, abertura à diversidade, conexão com a família, cuidado com a cultura e tradição. Esses pontos destacam a riqueza de experiências e perspectivas de Daniel, assim como sua consciência e determinação em enfrentar desafios e buscar oportunidades de crescimento e aprendizado.

4.2 Entrevista com Nayara Simone Zokezokenairo

A segunda entrevista aconteceu com a mãe do estudante Daniel Raoni Zunizakae, Nayara Simone Zokezokenairo, filha do saudoso Daniel Matenho Cabixi (*in memoriam*) e Maria Adilis Zaunezokero, via Google Meet. Nayara também é mãe de Gabriel Felipe Zemoe (9 anos) e casada com o indígena Francisco de Assis Alves dos Santos, da etnia Arara, da região de Aripuanã. Nayara é de estatura mediana, cabelo liso, comprido e preto.

Coloquei as palavras à sua disponibilidade para que pudesse escolher o caminho de nosso diálogo. Nossa conversa durante a entrevista foi como um café da tarde. Nayara estava sentada em uma cadeira de escritório, conversou comigo tomando seu café, de forma descontraída, e tivemos um diálogo prazeroso, similar ao encontro de amigas. Tivemos uma conexão forte desde o início das nossas conversas via WhatsApp, que deu potencialidade às narrativas.

Uma marca de expressão de sua subjetividade é indicada junto à narrativa: normalmente sorria enquanto falava. Em alguns momentos vinham expressões de tristeza. De forma geral, posso afirmar que a nossa conversa foi prazerosa, com duração de 1 hora e 26 minutos. Um diálogo tranquilo, mas emocionante, me levando a um sentimento de emoção. Segue abaixo o conteúdo de sua entrevista:

Nayara Simone Zokezokenairo

Meu nome é Nayara Simone Zokezokenairo, moro atualmente em Tangará

da Serra. Estou aqui para participar da entrevista. Sou mãe do Daniel e tenho mais um filho, mais novo, que estuda na mesma escola que o Daniel. Porém, em período diferente. Meu outro filho tem 9 anos de idade. Sobre meu processo de vir para a cidade, sempre digo que quando a gente faz uma escolha, para cada escolha que a gente faz, tem uma perda, você nunca consegue ter tudo. E quando você sai da aldeia para ingressar/morar na cidade, você perde muito o lado cultural. Isso é inevitável, perde bastante. Também, se eu opto por ficar morando na aldeia, eu também tenho que ter a plena consciência de que os meus filhos podem até ter um progresso educacional e uma chance de crescer profissionalmente, só que vai ser com muito mais dificuldades. Muito mesmo! Então, não foi fácil.

Quando eu optei por sair de lá com as crianças, não foi uma escolha fácil. A princípio, a comunidade foi contrária, houve discriminação por parte da própria aldeia. Quando você sai de lá, demora um tempo para se habituar, tanto lá quanto aqui também. Fica com aquela falta. As crianças sentiram muito, porque eram muito ligados aos avós. Eram muito ligados aos avós! E aí foi uma superação. Na cidade você fica muito saudoso. Você se afastou da família. Com o tempo você vai se adaptando a essas coisas, mas fácil, fácil, não é.

Eu falo assim, o conhecimento cultural que os meus pais tiveram é riquíssimo, é muito amplo ainda, porque foi crescido na década de 60, 70, nas aldeias. Quando eu vim para cidade, como mãe, queria continuar o progresso com os estudos dos meus filhos. Mas isso não aconteceu somente agora. Antes de ter os filhos também já teve esse rompimento, essa perda, mas o cultural foi bem preservado. Mas sinto que hoje, com meus filhos, a perda foi gigantesca e que dificilmente vai ser recuperada. Aí eu falo assim: mas isso é um preço que eu estou pagando, que eu quero pagar. É uma escolha tentando acertar. Se eu errar foi tentando acertar. Eu sempre deixo claro para meus filhos, porque quando o meu pai fez esse mesmo processo comigo, quando a gente veio para continuar nossos estudos na cidade, eu condenei muito meu pai. Eu falava assim: ah, se eu não tivesse saído de lá a minha vida tinha sido outra, não seria essa realidade. Eu condenei muito. Hoje meu pai é falecido, eu própria falo para minha mãe, que ainda é viva, falo assim, infelizmente hoje meu pai não está aqui para eu falar: ó pai, eu sinto muito! Porque depois que eu tive os meus filhos, tomei a mesma decisão, de levar meus filhos para cidade. Então, hoje, eu, como mãe, entendo o meu pai. Mas

ele não está mais aqui para eu dizer que hoje eu compreendo o que ele queria quando ele tirou a gente de lá.

Quando chegou a minha vez, eu fiz a mesma coisa. Por quê? Porque lá é o seguinte, os alunos já começam em grande desvantagem. A série é multidisciplinar. O esforço do aluno tem que ser maior. O esforço da professora tem que ser maior. E o convívio é simplesmente com aquela comunidade que você já cresce todos os dias, diário. Você não tem contato com outras crianças. E esse contato com outras crianças já foi comprovado que, quanto mais a criança interage, mais ela evolui, mais ela desenvolve. Então, assim, hoje, não na comunidade que morávamos, na comunidade que a gente saiu, mas em outras comunidades, já existem escolas que vão até o ensino médio. Quando o aluno quiser sair de lá, ele já sai para faculdade. Não é igual quando foi a minha época, como é na aldeia da qual a gente saiu. Cada comunidade tem uma realidade, não é a mesma. Algumas mais fáceis, mas também têm algumas mais difíceis.

Então, assim, os meus filhos perderam muito culturalmente, principalmente o mais novinho, que veio depois. O Daniel tem mais interação, porque a questão educacional lá não é assim. Hoje nós vamos ter aula disso, isso vem da vivência, é um aprendizado diário. Quando tem festas tradicionais você está lá participando, você está ajudando, e vê como é realizada a caça, para que serve aquela bebida sagrada, para que é aquela dança, para que serve aquele canto. Então, assim, tudo isso ninguém te ensina, você aprende na vivência. O cultural, lá, você aprende na vivência diária. Hoje, meus filhos, não têm contato com isso. E com a correria do dia a dia, tudo isso, eu não vou sentar e chegar para falar. De sentar e explicar pros meus filhos: oh, lá é assim, assim, assim. Então, o pouco contato que eles têm agora é indo lá. Eu cresci lá, então eu sei. Mas isso foi pela mudança, quando eles vieram para cidade e perderam. Esta mudança, foi tirado deles. Agora, se eles vão me entender lá na frente como eu entendi meu pai, também já não sei, isso o futuro irá nos dizer.

Quando eu vim para cá, veio uma sobrinha junto comigo, que morava com minha mãe. Esse ano ela entrou na Unemat, no curso de Letras. Então, ela já entrou com uma facilidade a mais que as mesmas crianças que estavam com ela lá, já estão tendo empecilho para entrar. Estão tendo dificuldade, entendeu? Já encontram barreiras. É aí que você sente isso, entendeu? Então, igual lá hoje, os

alunos que ficaram, que têm a mesma idade do Daniel, têm que acordar quatro horas da manhã para quatro e meia estar no barracão e pegar o ônibus e ir até a Itamarati para poder estudar. Então, se eu sei que eu tenho condições dos meus filhos não passarem por isso, eu optei por sair. Perdi muitas coisas, perdi! Foi uma escolha minha, que eu resolvi ter. As crianças que vivem lá continuam nesse mesmo sistema. Quando eu vou lá, porque a gente vai lá constantemente, eu vejo o sofrimento daqueles adolescentes, das crianças. É isso que eu quis evitar para os meus filhos.

Daniel não fala a língua materna. Sim, é isso mesmo, não fala nada. Isso é uma perda que está acontecendo na maioria das aldeias. Eu vou te falar, porque assim, existem duas realidades, igual te falei, o território indígena ele é dividido por regiões. Então, assim, existe a Terra indígena Paresi, a Terra indígena Utiariti, a Terra indígena Figueira. São microrregiões que pegam os municípios. Os indígenas da região aqui de Tangará da Serra, que vai aqui de Tangará da Serra, que vem aqui por dentro, até Nova Conquista, ali dentro dessas regiões, dessas aldeias, a língua materna é muito forte. Ela é preservada, muito forte! Você vai lá, só mais falando a língua do que o próprio português. Porém, muitos já dominam o português fluentemente. Como nessa região, que é igual à que nós saímos, que é a aldeia Wazare, que fica no município de Campo Novo, se você andar lá, são poucas as regiões que possuem muito forte a língua materna. Mas tem uma explicação para isso. Um por quê? Porque os indígenas daquelas regiões foram afetados. Não sei se você já chegou a ver com sua pesquisa, que teve a missão dos padres Anchieta, que foi forte. Teve o colégio deles na Terra indígena Utiariti. Então, quando chegaram os padres com essa missão de catequisar os indígenas, nessa região, eles passaram em todas as aldeias recolhendo as crianças. E, no caso, na época, era o meu pai, minha mãe, que eram crianças. Meu pai relatou para mim diversas vezes. Pegaram várias, muitas crianças daquelas aldeias e levaram lá para esse colégio. Quando as crianças iam falar a língua materna eram punidos. Eles apanhavam, eram castigados, ou seja, isso atingiu, teve um impacto muito forte nessa região, e nessa região que eu falo, daqui de Tangará da Serra, que abrange muitas outras aldeias. Eles não aceitaram essa catequizaçã, não aceitaram essa aproximação dos padres. Isso fortaleceu muito mais a cultura deles, diferente de lá. Quando essas crianças foram devolvidas para as aldeias, que na época já eram

adolescentes, que a missão foi encerrada, que o colégio foi fechado, elas já chegaram sem o domínio da língua. O que foi afetando todas as gerações, que no caso, chega até agora. Foi o que aconteceu lá. Já foi afetado historicamente. Então, pelo fato de eles saírem de lá, só terminou o trabalho que começou tempos atrás pelos padres. Diferente daqui, se nós fossemos criados nessa região da aldeia Rio Verde, provavelmente ele ainda falaria, porque ali estava e está muito mais fortalecido. Entendeu? A questão da língua materna naquela região foi muito atingida por causa disso.

Você pode andar em muitas aldeias, as aldeias que abrangem aquelas aldeias que você pode ter visto quando passou por lá, conhecida pela cachoeira Utiariti, Sacre Dois, são a maioria das aldeias que abrangem o município de Campo Novo. É quem dominava muito, muito a língua. Eram os antigos que já se foram, porém, os jovens que ficaram hoje dominam muito pouco. Eles foram muito atingidos para isso. Mas estão fazendo um trabalho dentro da aldeia para ver se conseguem restabelecer a questão da fala. Mas é muito difícil! Muito difícil!

Então, assim, igual se fala sobre a questão do nome. Eu já expliquei para ele, mas você sabe como o adolescente é, igual se vê. É o meu pequenininho que me questiona muito isso, porque ele já domina bem a leitura, ele está na terceira série. E aí quando ele começou a distinguir que o nome do pai dele, o meu nome, e o nome do irmão dele, percebendo que era diferente, ele quis entender o porquê. Aí eu fui explicar para ele a questão do nome, porque o nome dele é muito curtinho. Para você ver, é Daniel Raoni Zunizakae e o dele é Gabriel Felipe Zemoe. Então ele entende que Zemoe não é nome por ser muito mais curto. Aí eu fui explicar como eram decididos os nomes. E para questão de ele entender é mais difícil. Se você chegar para mim, muitas coisas eu vou poder te dizer. O Daniel já não consegue, e esse meu menino menor, menos ainda. Por exemplo, de entender como que é a questão do nome, como que foi a questão do batismo, o porquê do batismo. Então tem toda essa questão. Igual falo, a questão da língua e da fala ficou pequena diante de muitas coisas que vêm para trás [neste momento da entrevista, senti uma angústia e disse: Nossa, verdade!].

E aí, eu vou te falar o porquê da discriminação lá dentro da aldeia, que acontece hoje em dia também. Como o Daniel está crescendo aqui, vivendo a adolescência dele aqui, pode ser que aconteça o mesmo que aconteceu com os

outros, ele vai futuramente se apaixonar, venha querer manter relações com uma menina lá da aldeia. Mas grande parte não. Daí o que acontece, então quando vier a geração dos filhos deles, praticamente já se encerra a linhagem, entendeu? Daí sim, vai ter menos contato ainda. No caso da mulher, igual o caso da minha sobrinha, hoje ela namora um rapaz não índio. Então você vê, na cultura de vocês, sempre prevalece o nome do homem no final, então o nome da mulher praticamente já some. Já some o nome ali, dali. Então, assim, por todas essas questões que a discriminação lá dentro ocorre, isso enfraquece ao ver o que está acontecendo, em vez de fortalecer. Nós sofremos muito com a discriminação lá, tudo em relação a isso.

Mesmo um casal sendo de lá, tem o preconceito, devido a gente viver hoje na cidade. Mas o contato se torna mínimo, porque daí vem a questão do sustento. Meu marido trabalha fora, então, dificilmente você é liberado para ir lá, para ter esse contato. No nosso caso é assim, até hoje eles sofrem porque são ligados à minha mãe, mas para vir tem a questão da distância. E tudo tem um custo né? Um custo financeiro. Então são coisas que tornam cada vez mais difícil para poder ir lá. É igual eu falo, o que eu aprendi culturalmente foi na vivência, no dia a dia, minha mãe não chegava e falava: olha isso, filha! Só para você ver a questão familiar, tenho uma irmã que é casada com não índio. Mora também fora da aldeia, mas não em Tangará. Os filhos dela, hoje, são mais afetados que os meus, porque tem a questão da alimentação. Assim, meus filhos, hoje, comem carne de caça, comem muitas comidas tradicionais, porque isso eu consegui manter dentro de casa. Foram crescendo e comendo isso, nas oportunidades que tivemos. Mas no caso dela, como o marido dela não tem essa aceitação, nem isso eles possuem, entendeu?

Então, pela questão disso, pela vivência mesmo, porque tudo que você aprende lá é no dia a dia, não tem, por exemplo, um dia que o Pajé pega e fala: hoje nós vamos lá aprender um canto, ou, hoje quando chegar lá vamos fazer isso. Não tem. Igual os meus sobrinhos que moram lá, a minha cunhada faz artesanato, a filha dela já começou a desenvolver o artesanato, mas não é porque a mãe dela pega e ensina, é porque ela vê a mãe fazendo e começa a fazer aquilo. Questão do espelho. Coisa que dificilmente vai acontecer aqui. Que aconteceu aqui. Então, por conta disso que eu falo. Tudo é exemplo mesmo, visto diariamente. Para você ver, o Daniel pesca hoje em dia porque, quando a gente vai lá, ele vai, pega a vara e

pesca. Só para você ver o impacto grande. Nossa, Daniel quando pequenininho começou a nadar perfeitamente! Se visse um riozão lá, ele cruzava de um lado ao outro. Você ficava até apreensiva, né, uma criança daquele tamanho nadando num rio grande. E hoje o meu pequeno – porque quando eu cheguei com o Daniel aqui o meu caçula era bebê, e o meu caçula vai fazer nove anos – não sabe nadar até hoje (sorriu).

Para você ver como que é... Então é assim, é o impacto, né. O impacto. Só que daí vou te falar como eles são na questão educacional. São muito mais adiantados do que os que ficam lá, muito mais na relação de ser autossuficiente, ou seja, de se comunicar, de passar suas ideias para o papel, na questão da leitura, na compreensão quando se fala. É muito maior em relação aos que ficaram lá. O Daniel é bem desenvolvido na fala, isso é bem tranquilo para ele. Ele é assim. Nessa hora que eu fico feliz com minha decisão. É isso que eu quero. Porque eu me pergunto: o que comanda o mundo hoje? Ok, o que ficou lá? Igual as pessoas que vão lá, é bonitinho, você vai lá, vê a natureza, parece que você está protegido. Mas eu falo assim, se um dia a realidade bater na porta do meu filho, como vai ser o preparo dele para vida? Porque eu sei que a vida é muito mais que aquilo lá. Isso já está na minha cabeça. Quando eu falo essa ideia lá, eles não aceitam (sorriu). A minha visão é outra, diferente de muitos que decidiram ficar lá. Você está me entendendo? Por causa disso que eu tomei a decisão. Porque eu quero preparar eles para o mundo, e se eu viver com eles fechados lá, eu sei que não vão ter esse preparo. É mais essa questão, minha preocupação como mãe, com meus filhos.

Meu pai me trouxe para cidade, para estudar. Ele foi transferido, ele arrumou um cargo de Chefe de Posto. Era assim que chamava na Funai. Aí teve um, a princípio um ano, que ele veio, foi transferido para cá. Ele tirou a gente de lá, foi muito sofrimento para minha mãe, para meus irmãos mais velhos. Só que daí quando se deu um certo tempo, a gente decidiu voltar. Ele já estava bem idoso, daí resolvemos voltar para aldeia. A gente viveu esse tempo lá, retornamos para aldeia. Todo mundo voltou para aldeia. Foi a família toda. Ficou um ou dois irmãos só aqui, morando na cidade. É igual eu te falei, quando vieram meus filhos, que Daniel começou a entrar na fase que tinha que ir para série regular, eu tomei a decisão de vir embora novamente com eles para cidade. Meu irmão falou: aqui não vai dar certo, eles têm que estudar. E aí que eu resolvi voltar. Quando eu voltei com ele,

era um período que eu e ele conversávamos muito. Porque para ele estava indo muito bem, e eu sofri muita discriminação quando eu vim de volta para cá. Eram outros tempos, já não é tanto como na época que nós viemos. Sofremos muita discriminação. Só que meu pai pegou muito pesado nos estudos, até na questão de compreensão, leitura, desenvolvimento. Porque tem pessoal igual na minha idade, primos, primas, que têm muita dificuldade até hoje.

Por isso eu falo assim: é, tem muita gente que reclama que o governo poderia investir muito mais na educação, que a gente sabe que é a realidade do Brasil, mas assim, falo que tem lugares que é muito pior do que é visto, porque lá é muito dificultoso quando comparado o ensino de lá com outros locais. Por exemplo, quando tem reuniões, eu fui convocada em uma reunião lá, foi logo no ano seguinte que eu voltei para cidade com eles, então assim, se eu falo isso lá para eles, a professora está lá, né, chega a se tornar um tapa na cara que eles acham. Por isso eles não aceitam. Por isso existe muito atrito quando você fala: oh estou indo embora para cidade, eu quero que meus filhos estudem na cidade. Então existe esse conflito, houve esse conflito quando a gente saiu.

Mas por conta disso, são vários fatores. Por exemplo, nós vivemos muitos anos lá, a aldeia não tinha energia elétrica, crianças que já iam, vamos supor, escureceu, choveu, já dificulta, porque é escuro. O ambiente fica tudo escuro. Então para você ver, lá todo dia de manhã é muito frio. Aqui na cidade quando o clima tá bom, lá tá muito frio. As crianças têm que levantar muito cedo naquele frio para ir para escola. E quando chove, entendeu? É muito ruim. Os sinais da internet são muitos lentos, são ruins. Tem uns adolescentes lá que saíram esse ano para poder estudar no IF de Campo Novo. Porque assim, mesmo que um aluno opte, vamos supor, ah, eu quero fazer uma faculdade on-line, o sinal, tudo não colabora, não colabora. E esses alunos, por exemplo, as próprias meninas quando vão pra cidade, esses alunos que vão de ônibus, o ônibus atola, o ônibus estraga, não chega no local, e aí acaba faltando demais na aula. E aí existem todos esses empecilhos. Eles saem quatro horas. Para saírem quatro e meia da manhã e retornar lá pelas duas horas da tarde, todo dia é essa rotina, todo dia essa rotina. Fica pesado, né! Muito puxado, então eu olhava o Daniel e ficava assim: gente, quando eu saí de lá de novo, eu sofri muito também, porque eu deixei minha mãe, deixei... Eu era muito apegada a ela, mas eu tive que passar por isso. Mas assim, não me arrependo. Vou

me arrepender lá na frente? Não sei. Mas eu não me arrependo hoje. De eles estarem na sala de aula, com alunos da mesma faixa etária, tendo inclusão didática, que é bem diferente de lá. Então, assim, eu vejo que eles estão indo muito bem. Vou fazendo essa análise. Porque igual eu falei para ele, as pessoas te perguntam as coisas, seus coleguinhas têm curiosidade? Aí ele falou que tem. Perguntei para ele se tem algumas perguntas que você fala: não é assim? Porque muitas pessoas não indígenas acham que tudo é igual, que todos os indígenas são iguais. Tem a mesma realidade, os mesmos ritos, que tudo é igual né, o alimento, por exemplo. Não é bem assim. Então falei para ele que por isso que eu quero ouvi-los. Porque nada melhor do que quem viveu, não tem quem seja melhor para contar a história do que vocês mesmo. Igual essa história dos meus pais, a nossa infância, como foi sofrida! De ser sido tirado da sua casa na “marra”. Fomos forçados. E ainda ser punido por você falar a sua língua, né. É uma questão da identidade, que é muito forte [fiquei emocionada ao ouvir sobre isso], porque você perde o seu eu, né. É muito forte. E quando ele voltou, chegou para dentro da aldeia novamente, que já tinha 17 anos, ele sentiu que não se encontrava mais lá. Ele não se sentia mais ele. Ele ficou muito... Ele sofreu muito, sofreu muito para conseguir se adaptar de novo. Minha mãe conheceu ele nessa fase da adolescência, falou que ele sofreu demais. Ele próprio me contou muito deste período, tanto é verdade que meu pai se dizia ateu, por conta dessas coisas. Para você ver, eram padres, eram freiras que pregavam o nome de Deus. E assim, foi muito forte essas coisas que ele me contava de lá. Me falou assim, que só evitou um pouco mais o sofrimento porque meu pai sempre gostou de leitura. Então quando ele ficava sozinho, na hora do recreio, no momento de lazer, ele não tinha prazer de brincar, entrava na biblioteca e ficava lendo, lendo, e falava que ele queria conhecer o mundo, as outras coisas. Então quando ele voltou para dentro da aldeia com 17 anos, que eu te falei, ele havia ficado um período lá, em que sofreu demais. Com muito custo e sacrifício, ele conseguiu uma bolsa para estudar em Dourados – MS, e aí ele ficou um tempo lá estudando, que no tempo falava auxiliar de enfermagem, que não existia mais. E com mais um certo tempo voltou para aldeia novamente, que daí casou com minha mãe. E começou a constituir a família. É uma longa história. Nossa, se você tivesse a oportunidade de sentar com meu pai um dia, você ia ficar besta! Vinham muitos professores, alunos, igual você está aqui com Daniel. Vixe! Vinham atrás do meu

pai para fazer pesquisa, para conversar, queria saber mais. Meu pai chama Daniel Matenho Cabixi. Olha, são poucas as pessoas que eu conheço desse jeito, que fala que se pudesse trocava de lugar conosco, trocaria. Assim, eu já vi brancos indo lá e querer o ritual, querer fazer o ritual do batizado para ter sobrenome indígena, o nome né. Aqui fora se torna sobrenome, mas dentro da comunidade culturalmente é o nome da pessoa.

Vou explicar um pouco da relação que eu estava falando aquela hora dos meninos terem essa curiosidade, de você ter que explicar para ele o nome. Porque assim, vou falar da minha família, nós somos em cinco/seis irmãos do meu pai e da minha mãe. Cada um tem um nome. Para você vê, o meu irmão mais velho é Zonai (nome dos irmãos). Então para você ver que nem o nome pode parecer a mesma coisa. E não é. E o que era isso lá antigamente, quando os Paresis ainda não tinham contato com o homem branco? Esse era o nosso nome, igual o seu é Daiane. Esse era o nome lá, ou seja, o Zokezokenai é um nome feminino. Um homem, por exemplo, se quisesse dar meu nome para o meu filho, Daniel, eu não poderia, porque é um nome feminino.

E para você receber um nome, é feita toda uma festa né, aí é colhida uma mandioca, que simboliza um alimento sagrado. É feita uma massa, caça, tem pesca, várias fabricações e aí que você chama o Pajé e é feito o ritual de dança. Toda uma comemoração. E esse Pajé faz todo um trabalho à noite. Aí quando for na parte da manhã, que terminou todo aquele ritual de cântico de festa, começa a chamar as crianças. Ele já vai chamar pelo nome. É ele que dá seu nome. Então, por isso, cada um tem seu nome. Os nomes são escolhidos dessa maneira. Então assim, alguns são mais compridos e alguns são bem mais longos. Por isso ele questionou, por que o nome do irmão era mais longo e o dele era curto? Que ele não gostava daquele nome dele. E o porquê do nome, e por que a criança tem que ter um nome? O nome, ele se destina ao lugar que você for morar no plano espiritual, tipos de mundo. Então, por isso você tem que ter o nome.

Só para você ver, ter uma noção de como é. Para você ver, Deus é perfeito, as culturas, elas têm suas maneiras diferentes, mas o significado é praticamente o mesmo. Igual para vocês, se a criança não for batizada ela é uma alma pagã, não vai aos céus. Então se eu sou uma criança indígena e não tenho o meu nome, se eu for para o plano espiritual, para que mundo que eu vou? Então não tem um

destino. Só para você ter uma noção, a questão dos nomes é essa. Para você ver, quando ele aprendeu a dominar a leitura, ele começou a perceber que os nomes eram diferentes, veio questionamento, então o que eu expliquei pra você eu expliquei pra ele. E por fim ele entendeu, mas acabou falando que não gostava do nome dele [rimos]... Que queria um nome maior, que não gostou daquele nome curtinho.

Então assim, essa questão, para você ver isso, eu era uma criança, bebê, quando eu fui batizada, que recebi meu nome. Como eu sei disso e o Daniel não sabe, porque ele não viu batismos na aldeia, quando tem os batismos, as festas, os rituais, nós não estamos lá para participar. Então assim, quando você cresce dentro da aldeia, é isso que eu falo para você, eu como mãe não preciso explicar para meu filho que é assim que é dado o nome, porque ele vai crescer vendo batismo de outras crianças. Aí ele vai se ligar que o dele foi escolhido da mesma forma. Isso eu explico para o Daniel. Mas tem hora que eu acho que ele esquece. Ele não é muito de ligar com isso, mas o pequenininho me fez esse questionamento. É um pouco mais curioso. Então a questão do nome é realizada dessa forma.

Aí que eu falo para você, quando vier os filhos do Daniel, a minha mãe já está bem de idade, e eu falo para você, ele não vai conseguir realizar esse batismo no filho dele. Entendeu? E aí? Aí vai enfraquecendo esse laço cultural. Eu falei com ele, é uma escolha dele. Talvez lá na frente, será igual eu falei: Ó Daniel, a obrigação, a minha obrigação com você. Ele pode falar: mãe, eu não quero fazer faculdade. Igual a minha sobrinha que eu falei para você, que veio morar comigo, entrou na faculdade, e ele falou que a faculdade é por muito tempo. Ele já vai fazer quinze anos mês que vem. É o seguinte, eu falei assim: ok, Daniel, eu não me importo, mas você vai terminar o Ensino Médio, você vai concluir o Ensino Médio, daí você faz um curso técnico, que daí a minha obrigação com você terminou. Depois disso você pode fazer o que eu quiser da sua vida. Aí pode voltar para lá ou continuar aqui, é você que comanda. Mas é isso que eu tenho para te entregar. Falei para ele.

Tanto é verdade que minha mãe está aqui em Tangará passeando, ela vai embora, daí eu falei para ela: mãe, tem dias que tô em casa e eu fico assim, pensando, que ela tá cheia de serviço. Igual eu falo para você, as plantas, é o galinheiro, é muito serviço lá, é muito puxado a vida na roça, no mato. Eu fico

pensando, poderia estar lá ajudando ela, daí eu lembro do propósito que me trouxe aqui, e falo: não, eu estou aqui por isso e eu vou continuar aqui. É por isso que eu estou aqui, é essa a minha meta aqui. Eu estou aqui por conta deles, por causa da escola, por conta dos estudos. É por isso que a gente está aqui. Aí eu falei para mamãe, dá aquele momento de tristeza. Logo passa. Eu falo para ela, e ela fala que me entende. Eu tive o apoio da minha mãe quando eu saí de lá. Eu tive apoio, ela me apoia muito nessa questão, na minha decisão com os meninos. Ela sabe o que me trouxe aqui, e estamos assim. São escolhas.

E olha, para você ver, recentemente teve um trabalho da prefeitura com os professores de Campo Novo, não sei se aqui funciona dessa maneira. Mas lá em Campo Novo funciona assim, não sei de quanto em quanto tempo a Secretaria de Educação manda uma equipe e ela sai rodando nas aldeias para fazer um balanço de dados, de qual o desenvolvimento que os alunos estão tendo dentro das aldeias. E o último balanço foi muito negativo. Tanto é verdade que assim precisaram mudar. É igual eu falo, a maioria das escolas na aldeia vão até o quinto ano. Então depois do sexto ano o aluno é obrigado a ir para a cidade. Tem o ônibus que passa nas aldeias que colhe e vai para cidade. Só que quando chegam na cidade, as escolas tiveram que começar a fazer uma sala exclusiva para os indígenas, porque o rendimento era muito baixo. Não era nível compatível de alunos da série que eles deveriam estar. Então assim, para ajudar o desenvolvimento e não atrapalhar o restante da turma, começou a fazer esse trabalho de reforço para esses alunos indígenas. A Secretaria de Educação ficou preocupada e começou a fazer esse trabalho, esse balanceamento de dados. E aí o que eles começaram a fazer, investir mais nos professores, e os professores estão saindo mais agora para fazer capacitação, porque eles querem saber o porquê desse rendimento baixo das crianças dentro da aldeia, entendeu?

Aqui eu não sei se acontece isso, porque se percebe nitidamente a criança que estudou lá e saiu. Porque o impacto primeiro é o impacto cultural. Depois vem esse impacto da escola. E aí fica mais difícil para eles se desenvolverem. Dá para perceber nitidamente. E lá está acontecendo isso. Lá no município de Campo Novo, e esse ano acho que desde o segundo bimestre, que eles começaram esse trabalho de reforço com os professores para ver se melhora esse público. Esse ponto negativo que aconteceu com os alunos, agora se deu certo ou não, só mais para

frente para saber. Antes mesmo da pandemia já era assim. O que começou a acontecer lá no município de Campo Novo, aqui eu vi que não aconteceu, porque eu tenho umas tias que trabalham na escola. Eu sei de lá. Quando aqui nem tinham pensado em retornar as aulas, lá já tinha começado. Estava tendo aula lá na aldeia. Eu acho também que ajudou, mas já era, só colaborou. Quem sentiu, foi o que observei, foi a primeira parte da alfabetização. É muito importante para a criança. Se ela consegue dominar esses primeiros anos escolares, ela consegue desenvolver por si só dali para frente.

Como aconteceu com o Zemoé, que é o meu menino mais novo. Ele sentiu muito, muito, muito. Eu fiquei muito preocupada, porque eu vi como foi com o Daniel. Os primeiros, segundo e terceiro ano foi superbem. Por mim mesma comecei tentando reforçar os trabalhos aqui de casa. E agora que ele voltou, está indo super bem, muito, muito bem. Ele foi uma das crianças que convocaram para os reforços. Até a professora falou assim: oh, se seu filho desenvolver bem, com dois meses ele é liberado do reforço. E antes de fechar os dois meses ele foi a única criança a ser dispensada do reforço. As outras foram desenvolvendo gradualmente. Ele está superbem. Ele está compatível com uma criança de terceiro ano. Muito bem. Ele gosta da leitura, lê, domina muito bem. Ele lê e compreende muito bem. Ele tem também uma prima da mesma idade que já está com muita dificuldade, muita dificuldade. E nas aldeias existe agora, como eles falam, a matéria. Tem uma matéria a mais. No caso eu não sei se eles chamam de língua materna ou tem outro nome. Na verdade, é para ser um acrescento na parte cultural, que trabalha só o lado cultural dos Paresis, dos próprios Paresis, para reforçar mais a questão cultural. Eles têm essa matéria a mais lá que eu sei. É importante, né. Porque eu falo assim, eu tentei passar isso para meus filhos. Talvez meu pai não imaginou. Talvez ele não soubesse o preparo que eu não tive. Porque assim, igual eu falei, a gente foi discriminada, você não sabia como reagir àquilo. Aí você sente mais saudade do lugar que você estava. Lá ninguém fazia isso comigo, ninguém me maltratava. Aqui eu tenho isso. Então para que eu tô aqui? Para eu ser maltratada! Isso eu venho...

O Daniel sofreu, em vista de mim, pouquíssimo. Em vista de mim, foi "fichinha". O que ele passou na escola, já estava bem-preparado. A única coisa que ele não gostava, que ele me relatava na época, ele tinha uns 8 a 11 anos, que os outros ficavam falando assim: ah, índião! Lá vem o cacique! Era isso que ele

começava a falar. Depois de um tempo isso não afetou mais ele. Foi a única coisa. Mas, na minha época, chegou a ter termos pejorativos. Eu vejo que o Zemoé já não, ele nunca me relatou nada, nunca relatou nada. Tanto é verdade, para você ver, o Daniel foi esse ano que retornou às escolas regularmente. E até citar o nome dele, ele falou para mim que ninguém sabia que ele era indígena na sala de aula. E quando chamaram o nome dele é que descobriram. Aí falaram: ah, então você é índio? Porque nessa questão ele também é muito reservado. Agora o meu pequenininho nunca se importou com isso não.

Olha para você ver que interessante; uma vez o meu marido levou o pequenininho na piscina, aí estavam lá outras crianças à tarde, brincando, aí chegou um menino da piscina, correu e falou assim: tio, tio, seu filho é índio? Daí meu marido respondeu: é! Aí essa criança correu para a piscina, né, voltou a brincar, e em seguida veio o Zemoé e falou: pai, pai eu sou índio? [A mãe riu] Daí meu marido respondeu: É, você é índio. Aí voltaram a brincar normal.

Mas o fato principal que seria, igual hoje, o meu menino ele fala assim: ah mãe, eu tô cansado, as pessoas passam a mão no meu cabelo e fala: vamos trocar de cabelo? Dá seu cabelo para mim? Porque é cabelo de índio, né. Isso para você ver. O meu pequenininho nunca me relatou nada. É porque é diferente, o pequenininho teve menos contato com a aldeia. Bem menos que o Daniel. Ele praticamente cresceu aqui. Quando nós viemos para Tangará, ele tinha dois meses e hoje tem nove anos. Ele vai fazer nove. Quando viemos para cá, Daniel ia fazer seis anos, dezembro de 2013. Cheguei aqui com a cara e a coragem. Na casa não tinha nada, foi um início, uma readaptação muito difícil, muito dolorosa, vivendo as partes mais difíceis. Daniel era criança, não lembra muito, mas conseguimos superar. Superamos muita coisa.

Daniel fala que se sente mais livre na aldeia. Lá é sim livre. Lá é muita liberdade. Aqui, querendo ou não, você fica em função do relógio, do relógio, de regras, de horário para tudo. E lá não. Lá realmente quando está com muito problema, vai para lá, passa uns dias, você esquece. E quando você volta, é como se agora voltássemos para realidade. Porque é gostoso. Essa parte é gostosa. Está na natureza, vento, o rio, é mais liberdade. Daí você vê, tudo é perigoso, até hoje eu fico receosa de deixar ele circular para lá, circular para cá. Lá você sabe com quem ele está tendo contato. Sabe o que pode acontecer. Os perigos lá são os

animais mesmo. Assim, que deixam de ser perigosos também. Contato com cobras venenosas. De repente, quando o tempo fecha, começa a ventar demais, pode cair uma árvore. Índices de raios lá é maior. Afogamento, graças a Deus nunca aconteceu. Nunca fiquei sabendo que aconteceu. Então falo assim, as crianças que crescem na aldeiam são protegidas por Deus, né. Tenho uma sobrinha que morou, cresceu em uma região de cachoeira de queda grande. Você conhece o Salto Belo? Não [resposta da pesquisadora]. Nossa, lá é uma queda enorme e você vê lá, criancinhas, no caso dela, de quatro, cinco anos, já coloca o irmãozinho menor nas costas e roda. E antes de chegar na cachoeira já consegue entrar no outro lado que não vai na queda. São criancinhas ferozes mesmo. Então falo assim, são protegidas por Deus. Recentemente teve um episódio lá, o pessoal caçando, pescando para uma festa, o rapaz de 17 anos, ele foi atacado por uma onça. Entrou em luta corporal com a onça. Machucou muito um lado do rosto dele. Foi levado para Cuiabá, mas graças a Deus sobreviveu. São perigos. Mas são naturais, né, diferente do índice de violência, criminalidade que tem na cidade. Então lá são esses tipos de perigo mesmo.

(Entrevista realizada em 14 de outubro de 2022, com Nayara via Google Meet às 15h)

A maneira como Nayara descreveu sua jornada e as dificuldades que enfrentou ao fazer a transição da aldeia para a cidade foi muito intensa e comovente. Suas palavras refletem não apenas os desafios práticos, como o acesso à educação e as dificuldades de adaptação, mas também as perdas culturais e emocionais que acompanham essa mudança.

Fiquei impressionada com a profundidade de sua análise sobre a preservação da língua materna e como isso reflete não apenas a história de sua comunidade, mas também as injustiças históricas que afetaram gerações inteiras. Sua preocupação com a educação e o bem-estar de seus filhos é palpável e compreensível.

É incrível como consegue equilibrar suas próprias experiências com as aspirações e preocupações de seus filhos. Sua dedicação em garantir que eles tenham acesso a oportunidades e conhecimentos, mesmo que isso signifique enfrentar discriminação e desafios, é admirável.

Além disso, sua explicação sobre a importância dos nomes e rituais na cultura

indígena foi esclarecedora. A maneira como conecta esses elementos à identidade e à espiritualidade é profundamente significativa.

Nayara tem uma história poderosa e a determinação para criar um futuro melhor para seus filhos é inspiradora.

4.3 Entrevista com Maria Helena Azumezuhero

A terceira entrevista aconteceu com dona Maria Helena Azumezuhero (65 anos), em sua residência, na cidade de Tangará da Serra. Dona Maria Helena é filha de Petronilo Hywatyane (*in memoriam*) e Cirila Zomaezokal (*in memoriam*). Apresenta-se como indígena do povo Haliti-Paresi, da região do Rio Verde, mas nascida no município de Diamantino – MT. Ela é de estatura baixa, com seu cabelo liso, comprido e grisalho, e dona de um sorriso contagiante. Dona Maria Helena pediu para a entrevista ser em sua casa, devido ao problema com internet.

Ao chegar em sua casa, fui bem recebida, sentamo-nos em cadeiras de área em sua sala. Na sala, durante a entrevista, estavam também Jaqueline, filha da dona Maria Helena, sua neta Maria Eduarda, e sua outra filha. Coloquei as palavras no chão à sua disponibilidade para que pudesse escolher o caminho de nosso diálogo.

Nossa conversa foi regada de sorrisos, expressões de tristeza e, às vezes, de revolta. De forma geral, posso afirmar que a nossa conversa foi prazerosa, com duração de 49 minutos. Segue a seguir a entrevista:

Maria Helena Azumezuhero

Bom, tô aqui com a professora Daiane. Conheci ela através de uns netos. Hoje eu tô pessoalmente aqui com ela, uma excelente pessoa. Sou indígena do povo Haliti-Paresi. Eu sou da região daqui do Rio Verde. A aldeia que meus pais moravam era a aldeia Zanakua, mas sou nascida em Diamantino. Cresci no colégio interno de padres. No colégio Igreja do Rosário de Cuiabá de Rosário Oeste, Diamantino. E tinha um colégio na reserva que hoje é Utiariti, que faz divisa com os Nambikuara com os Paresi. Nas férias ia para lá, que hoje não existe mais, hoje é a aldeia Utiariti dos povos Paresi. O cacique dessa aldeia é o Orivaldo Koremazokae. Ali era a sede de Marechal Rondon, linha telegráfica.

Então, eu infelizmente não conheci meus pais. Eu não conheci meus pais. Fui criada pelo colégio de padres de Missão Anchieta. A qual, em 1970, 71, eu voltei

para a minha origem. Quando eu voltei para a minha origem, eu não sabia o meu idioma, costume tradicional e espiritual. Ao que sempre coloco que eu voltei cega, surda e muda. Por quê? Por que cega? Cega porque eu não tinha conhecimento de visão da vivência cultural e espiritual do meu povo. Surda porque eu não ouvia e entendia a realidade do meu povo. Cega porque eu não conhecia nada. Então, eu vim embora para a minha origem através da Operação Amazônia Nativa (OPAN), uma instituição que foi criada através do CIME. Aí eu voltei para a minha origem, uma professora enfermeira. De 15 para 16 anos de idade. E é onde eu comecei a trabalhar na sala de aula com meus alunos. Então, os meus alunos foram meus professores. Hoje, meus alunos, todos são qualificados. Um filho de meu irmão, que era cacique-geral, conhecido pelo João Garimpeiro, João de Arrezumaré. Com o filho dele, Juvenal, eu pegava carona para atender outras aldeias na BR-364, e chamava as aldeias de: Juininha, Uirapuru, Areia Branca, era tudo na BR. E ali perto tinha as aldeias Boi Morto, onde eu me encontrava, mas era na BR.

E eu pegava carona no ônibus, na época era a viação Motta e a TUT. Então, eram esses que me davam carona. E ia de lá para cá, me trazia, eles já até me conheciam, eu fiquei sempre amiga deles. E na época era no 9° BEC (9° Batalhão, que hoje se encontra no Coxipó), que estava na construção da BR-364, onde eu tive o apoio de um sargento por nome de Sargento Brande, tem um índio por nome de Vitor Peruari Bakairi. Ano passado ele me disse que ele estava um senhor já bem de idade, ainda vive. E ele pergunta da gente, onde, como que a gente está. Porque ele me deu um grande suporte, como um pai que eu não tive. Então, eu tive muito apoio desse sargento, onde eu fazia atendimento dos motoristas, quando tinha acidente, óbito pelo acidente, eu que juntava, enfaixava e o corpo ele mandava para Diamantino, que, na época, não tinha Tangará da Serra. Então, depois eu dei continuidade na educação, pois fui a primeira professora indígena do município de Tangará da Serra, aí depois continuei aperfeiçoando na saúde. Continuei, primeiro era nos dois, depois eu fiquei só com a saúde, enfermeira. Onde, através dos projetos, comecei a fazer a preparação e a formação. Aí de lá para cá, em 1994 fiquei só na saúde. No ano 2000 trabalhei para o Instituto Trópicos, em 2003, trabalhei na Associação Halitinã e em 2004 entrei na Funai como Chefe de Posto.

Eu tenho as fotos da antiga prefeitura. Eu falo para o pessoal, onde é a rotatória, de frente com o Banco do Brasil, ali era o final da rua, ali era a igreja.

Muitos falam, nossa, sério? Aí o resto era só trilha que ia para os sítios, hoje é onde se tornou tudo bairro. Então, daí eu fui para Brasília, fiquei oito anos e meio, saí de lá, pedi para sair da Secretaria da Presidência, eu trabalhei com o ministro Edson Santos, onde ele trabalhou com o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPiR). Aprendi muito, a diversidade, porque ali trabalhou com a diversidade, viajava muito em outros estados, conhecendo a realidade e a cultura de cada povo, cada segmento. Negros olhavam que nem os não índios, para mim, era tudo igual, cor morena, era da África, mas não é. Existe a diversidade. Angolano, quilombola, calonga, ribeirinho, enfim. E conheci um pouco da cultura dos ciganos. Alguém sabe o porquê que os ciganos, hoje, não sei como é agora, hoje eles estariam aqui, amanhã em outro lugar, assim por diante. Ninguém sabe o porquê. Aprendi um pouco. A terra deles, o local, a cidade onde eles viviam, foi invadida igual as nossas reservas indígenas. Se nós não tivéssemos alguns que olhassem para nós, e alguns indígenas do passado, que hoje muitos não existem mais, nós hoje não éramos para estar em nada mais.

Se hoje eu estou aqui na cidade, por causa da minha profissão, do meu trabalho, que era aqui na cidade, mas nunca deixei de trabalhar com o meu povo. Morando na cidade, mas trabalhando na Funai, na saúde, mas o meu vínculo sempre com a aldeia. Até hoje, no atual momento, eu moro aqui na cidade, essa casa é minha, ainda continuo trabalhando com o meu povo. Eu falo muito, eu falo, eu não sou mais da Funai, mas não tem como eu deixar de ajudar o povo, procuram a gente. Então, se eu deixar, eu não sei, porque acostumei. Tem vezes eu falo, cresci sem pai e sem mãe, mas o mundo me criou. Autoridades que muitos conhecem, juiz aqui de Tangará, me deu uma mão muito grande. No entanto, hoje o meu trabalho, se militar, civil, tem problema com índio, tem uma situação do índio. Se o juiz oficial tem alguma situação do índio, é a Maria Helena. Vem aqui, Maria, tem como localizar esse índio? Sim. Lá vai eu. Eles falam assim, não vamos dar o dia, quem vai definir o dia que vai, será você. Então, tá bom. É o dia que eu conseguir falar com esse indígena. Então, hoje é assim, o meu acompanhamento. Hoje, graças a Deus, nessa cidade, o meu povo não tem problema com militar, civil, com nada, com ninguém, muito pelo contrário. Então, muitas situações houve aqui dentro da cidade, mas a gente sempre resolveu em uma melhor qualidade, de forma mais pacífica para organizar, resolver.

Então, hoje, eu sou avó, bisavó, um orgulho que eu tenho. Minha filha foi professora, hoje ela tá aqui, a Jaqueline. O meu filho mais velho é coordenador da Funai em Campo Novo do Parecis, Joelson Kinizokemae. Outro, o segundo filho, Juscinei Ozoizaece, trabalha na lavoura mecanizada com o próprio povo também. E hoje eu tenho meu neto, ele tá lá em Cáceres, no quartel. Já vai fazer tempo que nós não vemos ele, se é pra ver ele, tem que ir lá. A mãe dele que fica com ele lá, o irmão da mocinha que esteve aqui com você, a Maria Eduarda. E, pra meu orgulho, o meu primeiro neto, odontólogo, o segundo, enfermeiro, o terceiro, em administração. Hoje, esses três netos estão conduzindo, estão trabalhando na lavoura mecanizada. Onde, com o apoio deles, essa minha casa foi reformada, construída e tudo. E, pra idade que eu tô, tô muito jovem, essa moça aqui, a Jaqueline, ela que cuida, vê e resolve as coisas pra mim. Não só pra mim, como pros demais também. É documento, é pedido de um tio, de um parente pra elaborar um documento, um ofício. E eu só não terminei, eu só fui na aula um mês de faculdade de Direito, parei, porque não tinha como. E a minha faculdade é experiência de visão de vida que eu tenho. E hoje, tô com meus netos e minhas netas. Essa mocinha aqui, ela tá no colégio Militar Tiradentes. Hoje, tenho dois netos, esse que eu falei, o enfermeiro que tá desviado da função, tá mexendo com lavoura. O Jefferson, eles tão aqui resolvendo assim, buscando recursos para melhoria de qualidade de vida do seu povo, que ele trabalha pra família. Então, tão buscando pra família. Todo acompanhamento da terra, das invasões, eu tive envolvimento. Muitas pessoas falam: Maria, você não tem medo? Aqui, era onde o filho chora e a mãe não vê. Era uma situação. Hoje, na saúde, tem os postos nas aldeias, só falta organização para poder ter um bom trabalho, um bom resultado.

Aprendendo a falar a língua: É que os meus alunos levavam folha, flores, alguma coisa, assim, coquinho, palmeirinha. Qualquer coisa eles levavam. Até água num copo para eles colocarem o nome. Eles, quando levavam água, levavam folha e colocavam em português. Levavam até animalzinho, cachorrinho, papagaio, essas coisas. Aí colocava no papel, com isso, aprendi o que que era aquilo, o que que era isso. E depois disso, na época, eu ganhei de atender os caminhoneiros. Um caminhoneiro que não aguentava mais seguir a viagem, com um problema de saúde, eu fiz remédio, deixei ele em repouso um pouquinho, daqui a pouco ele melhorou. Ele falou, não, eu já vou seguir. Mais de 40 dias, ele veio de Manaus. Aí,

ele chegou lá. Chegou de madrugada no posto, no restaurante do Rio Verde e pousou para ele poder me ver e trazer essa lembrança. Trazer o quê? Um gravadorzinho. Trouxe um gravadorzinho para mim. Que com esse aí que eu comecei a trabalhar. Eu ia na casa dos idosos. Que eram tios do meu pai, da minha mãe, avôs. Chegava lá com esse gravadorzinho. Alguns, quem vê, levava a figurinha, alguma coisa assim. Colocava para eles. Eu andava ali na beira da aldeia. Mostrava. Eles falavam no idioma e eu falava em português, aí eles confirmavam. E assim resgatei o meu idioma. Resgatei o conhecimento da minha cultura. As aldeias, quando eu ia atender, eu lembro até hoje que me falavam, achavam que eu não era indígena. Mas depois, fez uma tapioca de polvilho, um cafezinho, me levou. Toma esse aqui, seu cafezinho. Come primeiro para trabalhar, para nos atender. Aí eu falava para esse, o Juvenal, que é meu sobrinho. Fala para eles, fala para eles que eu sou indígena. Aí eles falavam não, ela não é.

Ela é boliviana, paraguaia. O olho dela, é japonesa, misturado, falavam. Aí eu falava para ele, fala para eles quem é meu pai, quem era meu pai. Assim, consegui um senhor de idade, daquela região. Quando esse menino falou o nome do meu pai, como que meu pai morreu. Ah, ela é parente, ela é minha sobrinha. Nossa, é parente. Então, é verdade que ela é índia. Aí começaram a falar no idioma. Quando eu chegava para atender, eles já falavam no idioma e traduziam pra mim. Assim, eu recuperei a fala. Hoje eu falo, conheço a realidade da cultura espiritual do meu povo. Conheço a realidade do meu povo. Onde eu comecei a lutar pelo território do meu povo. Prática de falar, de tradutor. Às vezes você entende o idioma que é falado, mas se você não praticar, você acaba perdendo tudo. Quando eu voltei... Sabe quantas aldeias que tinha? Só nove. Hoje, 365 pessoas. E hoje, 73 aldeias. Dividido em cinco municípios, nove reservas indígenas.

Hoje, inclusive, nós temos a associação Halitinã que tá fazendo o censo. Pedi para eles passarem para mim. Porque muita gente vem aqui e me pergunta. Que nem você aqui, conversando assim, pergunta. E daí eu falo para esses jovens, alguém de vocês sabe como que nasceu a aldeia Formoso? Não. Eu sei. Eu sei, porque foi no período que eu saí com essa instituição, a gente foi a pé. Nós achamos que estávamos chegando na aldeia. Como daqui lá no Alto da Boa Vista, mais ou menos assim. E nós achando que estávamos chegando, nós fomos encontrar a aldeinha lá na beira do rio. Aí, com isso, o Antônio Zonizaré, que era um senhor

mais velho, depois do Joãozinho Ezoimore, esse morreu, aí que vieram abrir a aldeia do Formoso. Ali na cachoeira, isso foi em torno de 1972, 73. Eu tenho as fotos de vários tempos. Falando nisso, eu tenho até em 2010, um Movimento Sem Terra (MST), me convidou uma pessoa do Lula. Como eles iam em relação a tratar do assunto de terra me convidou, eu fui. Tenho foto com ele na união. Ele me chamou para falar em plenária, em Brasília. Quem sabe por que é aldeia Queimada? Porque ali foi quartel do Marechal Cândido Mariano Rondon.

A aldeia Zanakua teve uma sede de padres do Rondon, que nem o Utiariti teve, uma estação dele lá. Foi uma pena não preservar isso, lá nesse Utiariti. Chegou lá, você não tem com quem falar no idioma, proibido. Ali tinha várias etnias, que todo mundo esqueceu. E o jovem começou a casar com outra etnia, começou a miscigenação de Paresi com Rikbaktsa, Manoki, Nambikwara, enfim. Então houve essa miscigenação de índios com outra etnia. Onde chegou um padre, que ele era mestre, Tomás, ele já faleceu. Ele voltou para o Utiariti para fazer visita, ele falou com o Dom Henrique, cada povo vai ter que voltar para a sua origem, é, eles que vão trabalhar com o seu povo. Onde eu, acho que você já ouviu falar, professora, do Daniel Cabixi, voltamos para o Rio Verde. Onde a missão Anchieta que os padres, junto com o OPAN, levantaram uma cooperativa. Hoje a cooperativa é diferente. Tipo assim, um mercado. Onde eles abasteciam com arroz, feijão, açúcar, óleo. Para trocar artesanato, onde os indígenas trocavam esse artesanato. Aí vendiam para fazer a reposição. Eu tenho foto. Hoje, professora muito jovem briga na política. Defende aquilo, defende isso. Gente, eu tenho a foto. Quando os padres abriram uma folha para plantar arroz. Os menininhos, tenho a foto dos meus irmãos. Desse Danielzinho que eu estou falando, ele que conduzia, ajudava, trabalhava, um rapazinho novo.

No plantio de arroz, cortavam com aquele cortelo que chamavam, para eles baterem. Aí tinha que comprar aquele batedor, para bater, para poder dividir para a família. Em saco, em saco, para socar na base de pilão, para poder se alimentarem. Não é hoje, não é o Bolsonaro que fez a lavoura. Hoje as lavouras nos povos indígenas Paresi, são lavouras que existiram no passado. Onde eles só estão renovando. Então, a nossa vida do povo Paresi, hoje tem aldeia. Onde era aldeia, não existe mais. Então, do Rio Verde até numa aldeia que chamava Makuatiakere, eu e uma enfermeira, Rosa. Hoje ela tá em Cuiabá, uma senhorinha bem de idade.

Nós saíamos a cavalo, que um índio (Chico Madaleno, tio) tinha. Nós pegávamos o cavalo para atender. Do Formoso, na região. Então, isso eu estou contando, não havia. A vida que eu já levei, o que eu já passei para poder conquistar para o meu povo.

Pesquisadora: E como que foi esse processo para a senhora enquanto mulher, indígena, para chegar nesses locais de luta? A senhora foi para Brasília, participou da Funai, como que foi para a senhora?

Dona Maria Helena: Olha, para mim, como uma mulher, como indígena, foi um avanço. Por quê? Porque a gente começou a aliar com outras mulheres indígenas. Começamos no ECO-92 no Rio de Janeiro. Nós fomos com o Marcos Terena na época, tenho foto dele também, fazendo o documento à mão. No ECO-92, pedido de apoio, de fortalecimento à Funai e aos povos indígenas. Aonde, quando em 2009, tenho no papel, onde houve aquele evento no Rio de Janeiro, nós tivemos o prazer de participar. Depois desse Rio Mais Vinte, onde eu sou uma das indígenas, com essa luta toda. Por mais que a gente seja mulher, aonde a gente quer ir, nada é difícil. É difícil, mas nada é impossível. Eu participei da construção da Conselho Nacional das Mulheres Indígenas (Conami). Aonde também, depois de muita conversa, muita luta, daqui e dali, criamos uma Federação dos Povos Indígenas do Estado de Mato Grosso (Fepoimt). Que hoje ela figurou. Fiz parte do primeiro Grupo de Mulheres (Grumim). Aí nós falamos, não, grupo de mulheres não, vamos criar um conselho. Aí é onde criamos Conami. Eu faço parte da diretoria do comitê. Comitê Intertribal. Aonde nós temos vínculo assim, de apoio do exterior.

O Marcos Terena, finado Carlos Terena. Então, através hoje da defesa do meu povo, do povo indígena, sempre eu levo nos diálogos ao Ministério Público. E outra, a gente teve uma invasão aqui na Estação Rondon, onde era a Estação Rondon, que é a Estação Paresi, uma reserva que nós conquistamos de volta. Aí, por causa dessa invasão que teve, nós fomos lá. E foi uma luta muito grande. Eu à frente da situação da luta com os homens, eu fui para Cuiabá numa reunião, numa audiência com procurador, Doutor Roberto Cavalcante. Só eu vendo no papel, para eu saber o ano, o ano que ele era procurador do Estado. Aí a gente teve com ele, quando eu convidei três advogados, finado doutor Eudes, Mara Núbia e doutor César, que hoje ele é procurador da Funai, ele ainda é vivo. Esse Cavalcante não quis que eles falassem nada, não deixou. Não queria deixar eles entrarem. Aí a

gente ouviu ele, tudo. Se eu tivesse tirado a cópia dela, eu tinha a cópia dela. Um dia desse eu fui ver, ela debulhou, apodreceu. Quatro linhas escritas pelo comandante Vanine de Rosário Oeste. Foi com esse documento perante esse procurador Roberto Cavalcante: a gente já ouviu a vossa excelência. Agora, vossa excelência pode me ouvir? Sim! Peguei o envelope e tirei. O senhor tem conhecimento desse aqui? Não. Então, é por isso que eu pedi para os três advogados entrarem comigo. Sou Maria Helena Azumezuhero, não sei ler. Olha a professora falando (sorriu). Não sei ler, não sei assinar nome, muito mal sei carimbar o meu dedo e eu falando bem. Falei: Eu sou uma simples indígena, estou lutando e vou lutar pelo meu povo. Maria Helena, você é a primeira indígena que eu estou recebendo aqui no meu gabinete. Eu não conhecia indígena, índio, não sabia o que era índio, agora sei. A porta do Ministério Público está aberta, sou seu parceiro. Tudo bem, procurador, se vossa excelência for parceiro, marca comigo aí, semana que vem a sua visita em Tangará da Serra, na administração de Tangará da Serra, Funai. De lá o senhor pode chegar na aldeia.

Não foi nem o prazo que ele marcou, passaram o rádio para mim. Maria Helena, vem para cá, seu amigo está vindo. Falei: que amigo? Procurador está vindo. O Helena, falou que vinha semana que vem. Ele ia marcar e não é que o homem veio. Recebemos ele aqui, os índios vieram. Na época eram dois carros, encheu de lideranças. Viemos, receberam ele. Ele foi para a aldeia, onde cortava a estrada dentro da reserva. A mesma coisa do que passar no nosso quintal. Hoje, onde todo mundo reclama, eu tenho foto dele também. Nova Fronteira, onde hoje corta ali de Campo Novo a Sapezal. Que foi passado pelo Blairo Maggi.

Depois dessa nova fronteira que cortava, levamos ele lá e ele falou assim: é mais do que justo vocês cobrarem pedágio. Porque está entrando dentro das suas terras. Está entrando dentro das suas casas, dos seus quintais. Com meu apoio, como procurador, se vocês quiserem, nós vamos comprar. Eu vou com vocês em Campo Novo comprar corrente e esticar aí. Não! O cacique, não, nós vamos colocar madeira. Tá bom. Esse pedágio nasceu com o apoio do procurador. Que muitos reclamam, muitos empresários reclamam. Então, professora, hoje eu estou com essa idade de 65 anos, com faculdade de experiência, aprendizado. Com apoio de várias autoridades que me estenderam a mão. E hoje, o Ricardo Pael seguiu o mesmo caminho. Hoje ele se coloca um amigo, um companheiro nosso. Da Escola

do Indígena. Eu coloco assim, não importa, o índio errou, você está na lei de vocês, vocês estão fazendo o trabalho de vocês. Assim, é a minha vida. A minha vida que eu levei, sem pai, sem mãe. Sem poder conhecer meus pais. Sem poder ter o que é pai, o que é mamãe. Meus pais foram aqueles que me deram a mão, me estenderam a mão, muitas autoridades aqui nesse Tangará mesmo.

Quando começou a ter movimento aqui, eu vim aqui, morei aqui. Estava mostrando para minha filha e para o meu sobrinho. Ontem, Jaque, falei, ó esse aqui era um quartel. Um quartelzinho de madeira, de tábuas. Sério? Eu não sabia. Aqui era o primeiro quartelzinho. Como que Tangará evoluiu, tanto coisa ruim, como coisa boa. Então, professora, essas são minhas colocações. E demais pautas que queiram saber, tô aí à sua disposição.

(Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022, com dona Maria Helena, às 14h)

Maria Helena Azumezuhero é uma mulher indígena notável, cuja vida é marcada por uma jornada de resiliência, dedicação e liderança em prol de seu povo. Aqui estão alguns pontos fortes destacados em sua história: resiliência e determinação, liderança comunitária, educação e capacitação, atuação na Funai e outras instituições, ativismo, conexão cultural, resgate de idioma, colaboração intercomunitária e inspiração para gerações futuras.

4.4 Entrevista com Maria Eduarda de Freitas Azumezuhero

A quarta entrevista aconteceu com a estudante Maria Eduarda de Freitas Azumezuhero (15 anos), em sua residência, na cidade de Tangará da Serra. Em 2022, ela cursava o 9º ano do Ensino Fundamental. Maria Eduarda é de estatura mediana, tem cabelo preto e comprido. Apresenta-se como mestiça, pois sua mãe Suzinete Maria Azumezuhero Zumuizukae é indígena e seu pai, Carlos José de Freitas, não.

Ao chegar em sua casa, fui bem-recebida. Sentamo-nos em cadeiras de área em sua sala, mas Maria Eduarda preferiu se sentar ao chão. Na sala, durante a entrevista, estava também sua avó, dona Maria Helena. Coloquei as palavras no chão, à sua disponibilidade, para que pudesse escolher o caminho de nosso diálogo.

Nossa conversa foi tranquila, com sorrisos provindo de ambas. Em algumas narrativas fortes, em termos de afetamentos, houve expressões de tristeza. De forma

geral, posso afirmar que a nossa conversa foi prazerosa, com duração de 38 minutos. Segue a seguir a entrevista, com formato distinto das apresentações anteriores, devido à presença ativa da avó.

Maria Eduarda de Freitas Azumezuhero

Maria Eduarda se mostrou ser muito tímida. Precisou de orientação para conceder a entrevista. Sua avó esteve presente e colaborou, pois, quando ela ficava sem saber o que falar, a avó falava algo para ela, na direção de responder a demanda que a pergunta trazia. Eu precisei fazer perguntas, pois ela pediu que assim fosse o processo. Ela desejou deste modo, por não conseguir ir falando só de olhar as palavras.

Maria Eduarda: Meu nome é Maria Eduarda de Freitas Azumezuhero. Tenho quinze anos, sou mestiça, minha mãe é índia e meu pai não é. Estudo na cidade, na escola militar Tiradentes. Bom, em questão da cultura, né... Fico um pouco perdida, acabei de acordar. Falei para ela ficar tranquila.

Avó: Você mesmo estando na cidade tem o vínculo através da família, com a cultura, não deixou de ser o que é, sempre tem fortalecimento.

Maria Eduarda: Sim. As pessoas não sabem que sou indígena, mesmo tendo este nome. Tenho que falar. Muitos ainda ficam surpresos por não parecer muito, sabe. Aí tenho que explicar por que eu sou, porque minha mãe é índia, porque eu aparentemente não pareço, né, que sou indígena. Aí eu falo, tem a questão do nome, que eles perguntam, o porquê é daquele jeito. Aí eu falo para eles também.

Avó: Ela tem três gerações: indígena, boliviano e paranaense.

Maria Eduarda: o meu nome é diferente. Eles perguntam se é algum nome estrangeiro, se é alguma coisa assim. Eu falo que não, que é indígena mesmo.

Avó: Como é a vida na cidade, rotina na escola? Como nós estamos falando da escola, sobre seus amigos perguntarem as coisas para você, você fala a língua materna?

Maria Eduarda: Bom, falar eu não falo, mas eu entendo tudo. E os colegas têm curiosidade. Eles perguntam.

Avó: Pode ir fazendo perguntas para ela ir respondendo. Acho que assim será melhor.

Pesquisadora: Então você não fala, mas entende tudo. Como sua avó e

you were talking about relationship with culture, do you participate in rituals, of everything that is inside the village?

Maria Eduarda: Yes, whenever there is, né. I participate in cultural festivals, these things. People go there. I like to participate. I grew up in this way, in reality. I find it interesting. And something that is in our lives, né? People don't lose this.

Researcher: And you try to show these things to your colleagues too?

Maria Eduarda: Good, it's more when they ask, né. Because there is a lot of people who post on social networks. We are using more communication through the internet, these things turned towards social networks. And they end up asking how it is. I explain to them. They find it strange [she smiles]. But at a point it is interesting for them. What they find strange are the dances, the talk, what happens in reality, that is everything new. Because they don't know, so they get intrigued by that.

Researcher: Do you have any question that they asked you and you said no, is that it?

Maria Eduarda: Ah, the question...[smiles] They always ask how it is to marry an Indian, do you know? Because they always joke about this subject. They talk about going behind the curtain, so I explain that it is not like that, né [smiles again]. It is not like that.

Researcher: Were you born in the city or in the village?

Maria Eduarda: In the city.

Avó: She was born and raised in the city.

Researcher: So in the village you go more for the events, for the parties?

Maria Eduarda: Yes.

Researcher: So you always studied in the city school?

Maria Eduarda: Yes.

Researcher: Do you see any difference studying here in the city in relation to your friends, relatives in the village?

Maria Eduarda: A little, because the teaching in the village is not as advanced as here in the city. Here it is more of a knowledge. And in the school

eu acho tranquilo. Não tenho dificuldade nenhuma.

Pesquisadora: Com relação ao preconceito, você já sofreu alguma vez?

Maria Eduarda: Quando eu era mais nova já aconteceu. Era direto. Minha avó, minha tia, era chamada na escola por conta dessas coisas. Falavam por conta de não ter dinheiro, que recebe do governo de graça. Falavam que eu era nojenta, um monte de coisa. Foi muito difícil. Na adolescência não é tão tranquilo, mas não me falam mais.

Pesquisadora: Mas alguém te olha torto por você ser indígena?

Maria Eduarda: Sim, sempre tem alguém.

Avó: Pode contar como olham para você.

Maria Eduarda: Falar não falam não, mas o fato de ser indígena acham que não sou capaz. Me olham assim... [silêncio]

Pesquisadora: E como você se sente em morar na cidade com relação à aldeia? Já passou na sua cabeça morar na aldeia?

Maria Eduarda: Já, eu fiquei lá um tempo também. Lá meu tio é professor. Ele me levava para escola. Por isso que eu falei que o ensino de lá não é avançado como o da cidade. Por exemplo, tinha coisas que eu já estudei, que eu já sabia, e as crianças de lá não sabiam ainda. Então é sobre isso.

Pesquisadora: Você mora com seus pais ou com a sua avó? Como que é?

Maria Eduarda: Agora eu moro com a minha avó, porque minha mãe está mais para Cáceres. Porque meu irmão está no exército, aí eu fico mais com ela agora. Mas meu pai e minha mãe são separados, e eu fico mais com a minha mãe.

Pesquisadora: E sobre a sua alimentação, você come o que o pessoal da aldeia come?

Maria Eduarda: Como sim. Inclusive é normal. O que a gente come aqui na cidade a gente come na aldeia, o que diferencia são os animais, que as pessoas aqui da cidade não conhecem. Por exemplo, faz quando tem oferenda, tem festas culturais, eles fazem pratos como a ema. Tem muitas que até gosto. Para mim é normal. Sempre que a gente fala que a carne de um bicho é bom, aí o povo já acha estranho, porque nunca comeu. Aí perguntam como que é. Porque para eles é nojento. Aí falo que não, que é normal. É porque é um bicho qualquer, né. Só são acostumados com carne de boi, galinha, que é mais comum na cidade.

Pesquisadora: *Mudando um pouquinho; professor marcante, você tem algum?*

Maria Eduarda: *Tem uma professora, que ela até levava eu e umas meninas na casa dela. Eu dormia lá, fazia um monte de coisa, tomava banho de piscina. A gente ia muito na casa dela. Foi a pessoa que mais marcou, porque tinha uma ligação com ela. Sempre levava a gente nos lugares. Ela era professora de português. Acho que ela me deu aula no quinto ano.*

Pesquisadora: *Como foi para você estudar na pandemia, teve aula on-line ou foi só por apostila, como foi?*

Maria Eduarda: *Meio que atrapalhou um pouco. Porque ficamos um ano praticamente meio que sem estudar. Era por apostila e atrapalhou muito o ensino. Depois voltar para escola e ver tudo novo, ficou meio complicado. Era só por apostila. Estudava na escola Manoel Pinheiro ainda, aí agora em 2021 que veio a Tiradentes.*

Pesquisadora: *Como foi a sua infância? Me conta um pouco.*

Maria Eduarda: *Bom, minha infância foi praticamente na aldeia. Quando pequena a gente ia mais para lá. Era muito bom. Eu preferia muito ir para aldeia a ficar na cidade. Tem o rio, gosto muito de ir ao rio de lá, na cachoeira. É no Formoso.*

Pesquisadora: *Eu conheço.*

Maria Eduarda: *Meu avô quem mora lá. Meu avô é cacique de lá, praticamente. Bom, meu avô morava lá com a irmã dele, com a minha falecida avó também. Aí como ela faleceu, ele está morando sozinho. Mas de vez em quando ele vem para cidade também, para fazer compra, ou alguma coisa assim; alguma coisa que ele está precisando. Aí ele vem de carona ou paga alguém para trazer ele.*

Pesquisadora: *Vocês conversam muito com relação às histórias antigas?*

Maria Eduarda: *Conversamos. Tem vez que está sentado ali e ele começa a falar de como ele vivia antigamente, de como que era, o que acontecia.*

Pesquisadora: *Você aprendeu a fazer artesanato ou alguma outra coisa da aldeia?*

Maria Eduarda: *Sim, minha tia tentou me ensinar a fazer tiara, brinco, colar, quando eu era pequena. E agora não faço mais.*

Avó: *A Maria Eduarda foi miss infantil desde os seis anos de idade. Tem fotos de quando ela ganhou miss Mato Grosso Mirim. A tia dela que acompanha. Ela é a Jaqueline. Ela ficou doente, não pode mais acompanhar. Aí ela parou.*

Maria Eduarda: *Tem fotos do meu desfile. No segundo desfile meu, eu desfilei de traje indígena. Eu ganhei. Teve umas mães que achou ruim, falou que era fantasia, não aceitou de jeito nenhum que eu tinha ganhado. Mas não era.*

Pesquisadora: *Não aceitaram por você estar com traje indígena?*

Maria Eduarda: *Sim.*

Avó: *Foi a professora que pediu para ela desfilarmos com traje indígena, para mostrar para a sociedade a diversidade, mas tem gente que não entende, ainda, essa realidade. Infelizmente. Para você ver, nós, do lado indígena, assim, que mostra o lado indígena, no meu período, a gente sofria um pouco de discriminação dos próprios povos, porque morava na cidade. Não era que o índio quando saiu da sua origem, não era mais indígena, que nem o caso dela. Ela tem miscigenação. Os irmãos dela, esse rapaz que passou aqui é irmão dela, quando ele foi servir quartel, e outro irmão dela que está no quartel, engajou, vai ficar lá em Cáceres. Que é antes dela, nasceu antes dela. São três irmãos. Então hoje eles têm o olhar de orgulho, né? Pros Paresi, nossa etnia, para eles é orgulho. Porque é raro. Só tem ela e mais uma menina com o irmão dela que está nesse colégio militar. É orgulho para os indígenas, né? Eles querem que seguem, por conquistar esse espaço que é difícil. E ela conseguiu e está indo.*

Pesquisadora: *A própria Jaqueline comentou no outro dia sobre esse preconceito, com relação ao povo.*

Avó: *Sim.*

Pesquisadora: *Por esse preconceito você não passou?*

Maria Eduarda: *Passei e passo até hoje. Tem muita gente que, por eu ser mestiça, também. Falam que eu não sou índia, por eu ser branquinha. Também falam que eu não sou índia por não estar na aldeia, falam um monte de coisa. As vezes eles falam no idioma, acham que eu não entendo, aí eu entendo tudo [deu risada].*

Avó: *Aí teve um dia que ela respondeu e a indígena ficou surpresa. Quando ela chegou não conheciam ela, porque aqui na minha casa é mais que uma Funai, né? Porque todos me procuram aqui. Aí ela (ela é uma mulher que me procurou)*

estava conversando comigo e a Maria Eduarda apareceu. Aí a mulher virou e falou assim: essa menina, vocês estão cuidando dela? Ela acostumou aqui? Aí falei: é minha neta, é filha dessa menina aqui. Sério!? Pensei que ela era não indígena, que é imuti, né? Aí a Maria Eduarda virou e falou para ela: imuti é você! Aí ela olhou assim assustada e disse: ela entende? Ela fala? Eu disse: Ela entende, ela tem dificuldade para falar, mas ela entende tudo. Ela falou: ah meu Deus, se tivesse falado mal dela. E deu risadas. Então é assim, sabe.

Pesquisadora: É complicado, porque às vezes alguém fala alguma coisa e a gente não sabe. Mas que bom que você entende, acredito que seja mais difícil sofrer preconceito dentro da sua família, do seu grupo, do que até de alguém de fora.

Avó: Sim.

Maria Eduarda: Sim.

Pesquisadora: É muito forte, é seu sangue, é alguém como você. Por mais que não tenha a mesma cor, isso não mostra que você é mais ou menos indígena. Isso não tinha que ser uma diferença, até entre nós. O ser humano, como um todo, nós somos humanos independente de qualquer coisa. Se é índio, branco, preto, amarelo. Isso não deveria ser importante.

Avó: Na minha família, a maior parte, já tem a miscigenação. É bem pouco de origem mesmo. Na minha família é assim.

Maria Eduarda: e mesmo assim eu sou “zoada”. Eu não gosto. Mas não falo nada, eu fico na minha. São mais os adultos que fazem isso. Fazem muito na brincadeira, sabe? Mas é uma brincadeira sem graça. Que me obriga a provar certas coisas.

Pesquisadora: Bom, você está no primeiro ano do Ensino Médio, já começou a pensar em alguma profissão para o futuro?

Maria Eduarda: Eu quero fazer medicina.

Avó: Ela está fazendo cursinho preparatório que a escola ofereceu para ela. Está fazendo preparação para saúde, medicina, né.

Maria Eduarda: É. E é um curso preparatório na UNIC. Tem três cursos, Home Care, Auxiliar de Farmácia e Auxiliar de Laboratório. Eu já estou no último módulo, faço todo sábado na UNIC.

Pesquisadora: Que bacana! Está gostando?

Maria Eduarda: *Sim. Sempre quis, desde pequenininha.*

Pesquisadora: *O que te motivou a querer ser médica?*

Maria Eduarda: *Bom, eu sempre cuidei da minha avó né [deu risada]. Sempre que ela ficava doente, passava mal, eu sempre cuidei dela. Aí meio que despertou.*

Pesquisadora: *Interessante. Isso é muito bom, desde nova já ter esse cuidado, ter esse olhar, é muito bom. Já sabe onde você quer fazer faculdade?*

Maria Eduarda: *Ainda não.*

Pesquisadora: *Tem na Unemat de Cáceres, na UFMT.*

Avó: *Bom que em Cáceres tem o irmão dela lá. Uma sobrinha minha fez lá e disse que é muito boa. A mãe dela é indígena e o pai é japonês. Olha que mistura né!*

Pesquisadora: *Interessante.*

Maria Eduarda: *Sim, tem muita mistura.*

Pesquisadora: *Sua mãe lá em Cáceres e você aqui, mas vocês sempre conversam?*

Maria Eduarda: *Sim, ela sempre me liga ou eu ligo para ela, ou por mensagem. Já com meu irmão nem tanto, porque ele trabalha bastante. Quando ele chega está cansado, quer dormir ou alguma coisa assim. Aí fica mais difícil falar com ele.*

Pesquisadora: *Mas vocês têm uma relação boa?*

Maria Eduarda: *Sim.*

Pesquisadora: *Ali tem escola dos sonhos, você já pensou em uma escola dos seus sonhos, em que você fala: nossa, queria que minha escola fosse assim?*

Maria Eduarda: *Acho que não. Podia melhorar, mas... A escola ser maior, porque por ser escola militar, tinha que ser maior. Fica bem no centro da cidade e é pequenininha.*

Pesquisadora: *O que te motivou a ir para uma escola militar?*

Maria Eduarda: *Na verdade, eu já estava naquela escola. Aí virou militar e resolvi ficar.*

Pesquisadora: *Na escola em que você estuda é falado sobre esse lado cultural. Você se vê em algum momento, em alguma coisa na escola?*

Maria Eduarda: *Cultural nem tanto, porque é escola militar. Antes sim,*

depois que virou escola militar não tem. Como no dia do índio fazem uma apresentação, fala sobre, ou quando tem uma data comemorativa, não comemora. É só sobre o militarismo mesmo. É diferente.

Pesquisadora: Então a base principal é o militar?

Maria Eduarda: É.

Pesquisadora: Você sente falta?

Maria Eduarda: Sinto, porque é diferente. Tudo é diferente.

Pesquisadora: Quando eu falo para você, quando a gente fala que sonha alguma coisa na escola, a gente tira aquilo que a gente já passou de ruim né? Eu particularmente gostaria que a escola olhasse para todos e por todos. Igual a militar, olha só para ela, só para o militar, mas não existe só o militar ali dentro da escola, existe você que é indígena, por exemplo. Existe o preto, existe o branco, algum japonês ou que é descendente, alguém com deficiência. Então, como essas pessoas são de fato incluídas? Mas isso eu falo por mim, que eu gostaria que na escola tivesse esse olhar geral, para todos, não tivesse nenhum problema, em a pessoa ser quem ela é. Vou citar meu exemplo, meu bisavô paterno é indígena. E mesmo eu não carregando sobrenome, que nos meus traços não tem nada que remeta a ele, mas sei que existe. E na minha família isso é apagado, porque ninguém fala. Eu só sei dessa informação porque eu já perguntei, e não porque conversando com algum familiar, este falou. Seus amigos vêm na sua casa, ou você vai na casa deles?

Maria Eduarda: Eu vou mais. Geralmente para fazer trabalho de escola, para sair.

Pesquisadora: Você faz alguma atividade extra, fora da escola, pratica algum esporte?

Maria Eduarda: Eu jogava futsal, faz pouco tempo que saí. Na verdade, eu só não quis jogar nesses jogos escolares que está tendo agora.

Pesquisadora: Tem alguma outra coisa que você queira falar?

Maria Eduarda: [Silêncio].... Queria falar que não é tão diferente da cidade como na aldeia. Eu sofro preconceito dos dois lados. Aí é mais complicado para mim, porque na aldeia, para eles, eu não sou índia, porque eu sou branca. Por isso e aquilo. E na escola é praticamente a mesma coisa. Então é meio que difícil para mim. Mas é a vida [sorriu].

Pesquisadora: *O que você faz e como faz para enfrentar tudo isso?*

Maria Eduarda: *Eu já me acostumei, na verdade, com isso. Aí agora eu já não ligo muito. Eu sei dos meus valores, o jeito que eu sou. eu sei da minha verdade, da minha cultura, da minha etnia, e aí para mim o que importa é a minha opinião. É isso!*

Pesquisadora: *O mais importante é isso, é você saber quem de fato você é, assumir a sua identidade independente do que falam, isso é muito importante.*

Maria Eduarda: *Tem gente que tem vergonha por ser índio. Eu não tenho. Muito pelo contrário, eu tenho orgulho. Sempre gostei, mesmo sendo mestiça. Sempre estou ali.*

Pesquisadora: *O seu contato é mais com os indígenas do que com os não indígenas, não é?*

Maria Eduarda: *Sim, porque eu moro com a minha mãe. Porque eu sou índia por parte dela. Porque minha mãe é índia e meu pai não é. Então tenho mais contato com o lado materno.*

Pesquisadora: *Obrigado por conceder a entrevista, agradeço por aceitar conversar comigo!*

(Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022, com Maria Eduarda, às 15h)

A entrevista com Maria Eduarda de Freitas Azumehero revela uma jovem corajosa e resiliente, que enfrenta desafios e preconceitos tanto na cidade quanto na aldeia. Sua determinação em preservar sua identidade indígena e sua cultura é notável, mesmo diante das pressões sociais e das expectativas de outros. Pontos fortes a serem ressaltados na entrevista incluem: identidade cultural, resiliência diante do preconceito, orgulho de suas origens, adaptação e respeito pela família. Esses pontos destacam não apenas as qualidades individuais de Maria Eduarda, mas também sua importância como representante de uma comunidade indígena que luta pela aceitação e pelo reconhecimento de sua identidade cultural na sociedade contemporânea.

4.5 Entrevista com Miguel Tan Huare

A quinta entrevista aconteceu com o estudante Miguel Tan Huare (16 anos), via Google Meet. Miguel estudava no 2º ano do ensino médio. Apresenta-se como pertencente à aldeia Umutina do município de Barra do Bugres-MT. Sua mãe, Silene, é natural da etnia Kurâ-Bakairi e seu pai, Valdomiro, Umutina. Rapaz tímido, de estatura alta, cabelo preto, liso, com corte “tipo” social, foi se soltando no decorrer da nossa conversa. Aos poucos foi percebendo o que sempre deixei claro, que gostaria de conversar com ele de forma que estivesse confortável. Construí um ambiente que pudesse lhe dar liberdade. Dessa forma, poderia ficar tranquilo e falar a respeito do que ele quisesse. Coloquei as palavras à sua disponibilidade para que pudesse escolher o caminho de nosso diálogo.

Miguel estava em sua casa e acessou o Meet pelo seu celular. Na tarde da nossa entrevista, o tempo fechou com sinais de chuva, fazendo com que, no início da entrevista, as nossas internetns ficassem oscilando. Com o tempo amenizando a possibilidade de chuva, a internet estabilizou e pudemos conversar tranquilamente.

Em alguns momentos quando estava conversando comigo, devido ao nervosismo, colocava a mão na cabeça, buscando na memória a melhor descrição. Uma marca de expressão de sua subjetividade é indicada junto à narrativa, normalmente sorria enquanto falava. De forma geral, posso afirmar que a nossa conversa foi prazerosa, com duração de 48 minutos. Um diálogo tranquilo e descontraído que segue a seguir.

Miguel Tan Huare

Bom, eu sou da aldeia Umutina, do município de Barra do Bugres. Moro na aldeia Bacalan. Fica dentro do território mesmo. Somos em umas doze aldeias por lá. Doze ou treze. Estão abrindo mais ainda.

Então, primeiro, vou começar pela minha vinda para a cidade. Na verdade, eu já morei em Tangará. Eu morei uns três anos aqui. O motivo de eu vir para cá foi em questão de estudo. Fazer curso e trabalhar também. Já tô bem na fase de terminar o Ensino Médio.

Pretendo fazer faculdade aqui mesmo, em Tangará, Enfermagem. Minha mãe também é enfermeira. Meu pai trabalha como motorista na saúde também. E é isso que eu pretendo aqui na cidade. Quem sabe um dia, voltar para a aldeia e trabalhar lá dentro.

Que hoje em dia, muitos índios estão saindo de lá e vindo para a cidade trabalhar, fazer faculdade e voltam para lá, para servir o povo. E isso é o que eu quero também para mim. Trabalhar na área indígena.

Moro com meus pais. Na verdade, estou com minha tia agora. Que meu pai fica na aldeia durante 15 dias e na folga dele, ele vem para cá. Minha mãe trabalha em Brasnorte agora. Trabalhando com os índios de lá, os Manoki e os Mÿky.

Morar na cidade está sendo muito bom para mim. O que eu posso te falar? Buscando mais conhecimento do que eu não tinha lá. Estudar, fazendo curso, essas coisas. Estou aprimorando os conhecimentos. Faço secretariado, aqui em Tangará mesmo, na Mega Cursos.

Estudei pouco tempo na aldeia. Eu tive que sair. Acho que eu saí de lá em 2017. Aí eu vim para cá. Morei aqui três anos. Aí eu voltei para lá de novo. Fiquei dois anos lá. Eu vim para cá no ano passado, em 2022. Tive que voltar de novo. Mas para isso mesmo, fazer curso. E pretendo voltar para lá um dia. Terminar os estudos aqui primeiro.

A vinda para cidade foi boa, eu saí de lá, como eu posso falar (fez uma pausa, colocou a mão na cabeça e disse que esqueceu o que ia falar, que dava um “branco” na hora de falar. Falei para ele que podia ficar tranquilo). A escola de lá foi vocacionada¹⁴, agora é tempo integral também. E eu acho que ter vindo para cá foi a melhor coisa, porque aqui a gente tem mais oportunidade. Lá, nós, indígenas, vivemos mais da pesca, da caça. Meu pai falou que não queria isso para nós, para os filhos dele. Na época dele era muito sofrido, principalmente dos meus avôs. Meu povo também sofreu muita coisa no passado. Muitas guerras. Assim, foi difícil naquela época.

Meu avô trabalhava na roça, e esse era o sustento deles. Roça, pesca e caça. Então a minha vinda para cá foi boa, porque aqui eu estou bem. Tô estudando, querendo terminar logo para eu poder trabalhar, porque quero voltar para aldeia um dia, ajudar o povo de lá. Minha família mora tudo lá, meus avôs, minhas tias, meus tios.

Incentivam bastante, porque, que nem eu falei, foi difícil para eles. Naquela época deles. Que eles não tinham estudo, tecnologia avançada, essas coisas. E

¹⁴ No Mato Grosso, na Rede Estadual de Educação, há escolas vocacionadas ao esporte, à linguagem etc.

hoje já tem. Então eles incentivam bastante. Porque eles mesmo falavam com a gente, meus irmãos também. Tenho três irmãos, estão estudando para cá também. Se sentem bem aqui. Final de semana minha tia os leva para aldeia. Eles são pequenos, eu mesmo fico mais para cá.

Lá na aldeia a gente é livre. Aqui a gente fica mais em casa. Descansando, estudando, trabalhando, e assim vivemos. Então, às vezes eu sinto saudade, mas às vezes não. Porque lá, tá certo que é calmo, é um lugar de paz, sabe? Mas você não vê o movimento que tem aqui. O que tem na cidade é o que não tem lá. É lá que a gente mora, mas fico mais para cá mesmo. A gente sente falta do rio também, e aqui é mais difícil (sorriu).

Aqui tenho bastante amigos. Quando cheguei aqui já conheci bastante, porque é uma intimidade muito forte com os amigos da escola. Acho que vai uns dois comigo nas férias para lá e um professor também, o Adriano. Ele está cobrando para mim levar ele, então “bora”.

Os amigos de lá também, às vezes eu sinto muita saudade. Mas eu quase não vejo muito eles na aldeia, porque muitos estão trabalhando na cidade. Alguns estão em Cuiabá. E é assim que vai ser daqui pra frente. Que eu acho lá na aldeia, que muitos alunos estão terminando, estão todos saindo pra fazer faculdade. Trabalhando na cidade.

Quando eu estava na aldeia, nossos professores sempre conversavam com a gente. Até os anciãos também falavam com a gente. Os mais velhos, conversavam bastante com a gente. Eles falavam: estudem e nunca se esqueçam de onde vocês vieram, de onde vocês saíram.

Aí já tem bastante índio para fora trabalhando. Alguns alunos já estão na aldeia, já formados. Preparados para trabalhar dentro da área indígena. Meu irmão também já começou a trabalhar aqui mesmo, em Tangará. E em breve, eu. Vou fazer faculdade. Minha mãe sempre me incentivava a fazer enfermagem, e eu acho que é isso que eu quero para mim também. A maioria da família dos meus avôs maternos são formados em enfermagem, em técnico, e tem duas professoras também. Isso vem desde o meu avô, ele sempre conversa comigo também, e com meu irmão.

Quando eu vou na aldeia, eles sempre conversam com a gente. Eles perguntam como tá por aqui, como que nós estamos, como estão os estudos. E

sempre dão conselho pra gente também. Conversam bastante com nós, porque dentro da aldeia, precisa muito de jovens. Porque a maioria dos anciãos, dos mais velhos, estão indo, né? E precisa de jovem. Assim, como eles sempre falam. É liderança. Estuda bastante. E quando vocês vêm para cá, vocês já vão estar bem. Seus conhecimentos já vão estar bem aprimorados, sabe?

Porque às vezes é um choque ver alguns jovens saindo, porque os anciões que tinham lá na aldeia já se foram também. Alguns morreram na pandemia, e precisa de jovem na liderança. Meus tios mesmo falam comigo, vocês um dia vão ser cacique aqui da aldeia. E a relação que eu tenho com meu avô é assim também, conversa bastante comigo, com meus irmãos. Alguns anciãos conversam bastante, mas alguns não gostam de contar, porque é muito triste a história do passado. Tem muito sofrimento.

Sofreram muito na guerra, na doença. Perderam muitos índios também. Amigos deles, familiares. Uma perda da língua também. Na época que chegaram os brancos aqui, escravizaram muitos índios. Meu povo mesmo foi um dos que foram proibidos de falar a língua materna. Proibido de fazer suas danças, seus rituais. Tudo isso foi proibido na época. A língua materna conseguimos resgatar em 2012, eu acho. Mas, assim, são poucas pessoas que falam também, porque na época o Marechal Rondon trouxe outras etnias pra morar dentro do nosso território. Acho que teve umas oito etnias que moram lá. Virou uma mistura, e é por isso que eles não falam, porque cada um tem sua língua. De onde saiu já sabia falar. Fica difícil de comunicar com os outros. Falar a língua. Eu falo bem pouco, bem pouco. Mas entendo um pouco algumas coisas, porque como eu falei, é bem pouco o que eu falo. Eu tentei saber mais da língua, da história, como era aquilo, como que chamava isso. Aí eu parei, porque eu vim pra cidade. Aí fica difícil. Mas eu falo bem pouco, como os cumprimentos, as palavras que mais falam no dia a dia. Tentei aprender a língua da minha mãe também. Minha mãe não fala, mas meu avô fala. Mas não consegui aqui. A minha mãe é da etnia Kurâ-Bakairi lá de Paranatinga, ela veio de lá. Meu pai que é Umutina.

Meus avós falam, você nunca tenha vergonha de quem você é. Quando você chegar, não tenha vergonha, fala quem você é, tenha orgulho de quem você é. Mas assim, na escola a gente sofre preconceito às vezes, mas eu não ligo com essas coisas, é normal. Inclusive, eu até falei com uma professora. Ela mesmo passou nas

salas falando o que eu tinha falado para ela. A questão dos apelidos. Muitos me chamam de Pajé. Antes, quando eu cheguei no Ramon, na escola, me chamavam como índio. Índio ou índião, mas eu não ligava para essas coisas. Falei meu nome. Meu nome não é difícil de falar, é só Miguel mesmo.

Até falei com a professora Lucimar, ela está afastada da escola, porque foi ganhar neném, aí ela passou nas salas falando, mas muitos ainda continuam chamando assim, mas eu não ligo não. Às vezes eu falo com alguns, mas levam na brincadeira as coisas que a gente fala.

Alguns pararam de falar, porque eles chegaram em mim. Falaram: é verdade que você não gosta de ser chamado de Pajé? Eu falei: sim. Assim, no fundo, é, no fundo, eu não gosto que me chamem. Mas eu falo que é normal isso nas escolas, com os índios. Porque os índios que eu conheço, que estuda aqui em Tangará, falam que é a mesma coisa com eles. Mas, eu falei, ah, eu não ligo se me chamam assim, mas, meu nome é Miguel, você pode me chamar de Miguel mesmo. Aí, alguns me chamam já. Esse é meu maior desafio. É o preconceito. Porque no começo, estava bem forte, eu aguentei isso calado. Mas, até que uma professora chegou em mim, falou que não sabia o meu nome. Porque lá havia muitos me chamando de Pajé. Ela não sabia ler o meu sobrenome que é Tan Huare. Ela tinha lido errado. Ela chegou em mim e perguntou: seu nome é esse? Eu falei não. O meu nome é Miguel. Ela falou: ah tá, desculpa. E eu falei: tudo bem. Mas estamos aí, ainda tem “guri” que ainda chama por esse nome, a gente enjoa de ficar chamando o nome assim, de ficar cobrando.

Sobre lazer, aqui eu saio mais para jogar bola no final de semana, mas direto fico mais em casa. É da casa pra escola, e da escola pra casa, aí a noite faço curso, e final de semana fico em casa mesmo.

Disciplina que tenho mais dificuldade? Até agora com a matemática. Foi bem difícil no comecinho. Português é até mais ou menos, eu consigo lidar ainda. Mas o professor já viu as dificuldades que eu tenho. E quando eu tenho uma dificuldade, algumas contas, cálculos, ele me ajuda, ele vê que eu tenho dificuldade.

Aulas na pandemia. Na aldeia mesmo, foi só com apostila. Fiquei na aldeia, aí depois voltou as aulas e pouco tempo vim pra cá. Ajudei bastante o povo lá também. Como as aulas estavam paradas, fiquei lá na beira do rio, ajudando o povo, porque quando chegava da cidade, tinha que borrifar álcool nas compras pra

desinfetar o vírus. Ajudei bastante. Acabei pegando também, mas foi poucos dias. Tomei os remédios lá do mato mesmo, foi muito bom. Medicina tradicional. Eu não sabia dos remédios, mas eu procurei pra conhecer sobre eles. Eu andei pesquisando com o meu avô para ver o que ele serve. Porque eu achei que ele era mais pra outros problemas do corpo mesmo. Mas aí eu sentei perto do meu avô e fui perguntando algumas coisas sobre o remédio que a gente estava tomando. Aí ele me falou: esse remédio serve para mais coisas.

A cultura na aldeia; hoje em dia tá bem forte a cultura lá. Quando eu vou pra lá, eu participo bastante. Sinto falta de estar lá com o povo fazendo as apresentações. Gosto bastante. Quando eu vou lá, nem eu mesmo me reconheço. Às vezes eu sinto saudade de dançar, aí eu subo no pé de Jenipapo pra fazer uma tinta e me pintar. Eu mesmo que pinto meu corpo, me pinto sozinho. O significado das pinturas, tudo isso foi passado dentro da escola pra nós. Os anciãos mesmo vão lá e explicam o significado. Ensinar a cultura para os jovens.

Minha infância foi boa. Sinto saudade às vezes de brincar, ir ao rio todo dia. Hoje, quase não vou ao rio. O rio lá fica bem longe da aldeia, mas hoje em dia tem bicicleta, moto, né, a gente desce para lá às vezes.

Religião, não falam muito. Que lá hoje em dia é mais crente e católico. Isso lá na aldeia. Eu sou crente, a maioria da minha família é, meus avós também. Meu tio é pastor e meu avô também. Quando a gente vai para aldeia, meu tio senta com nós e conversa bastante sobre isso também. Meu tio é pastor da igreja lá da minha aldeia onde eu moro. De onde eu saí.

Sobre aula marcante, na verdade, aqui não teve nenhuma ainda. Na aldeia a que foi mais marcante, para mim, foi uma aula de campo. Nós fomos lá em Campo Novo do Parecis, com os índios de lá. Fizemos uma interação com eles. Andamos pesquisando um pouco sobre eles. Na história deles. Nós falamos um pouco da nossa também. E foi bem bacana, porque aconteceu ao redor da fogueira. Fizemos uma dança junto com eles, e eles fizeram uma dança deles, junto com a gente.

Sobre alimentação, a alimentação lá era mais um pouco tradicional. Lá é o beiju, que falam, de tapioca. Mingau de arroz, fubá, bolo de milho. A gente quase não come bolo de milho aqui, quase não como bolo de milho. Aqui é mais bolo de chocolate ou bolo recheado. Lá é bolo de milho bem caseiro, direto da roça. O povo diz assim, milho direto da roça. Mandioca assada também. É gostosa a mandioca

assada. Coloca ela direto na brasa com a casca, aí quando ela tiver bem mole pode tirar. A banana assada também, a batata doce. Aqui não, aqui já é diferente, é mais coisas do mercado. Que nem carne de caça, às vezes sinto falta também, porque é muito gostoso. Meu tio é caçador. Eu tenho dois tios, gostam bastante de caçar. Também fui caçar uma vez com ele. Me ensinou bastante algumas coisas. Não gostei muito. Porque às vezes eu fiquei com medo na hora. Porque no mato, pra andar no mato, você tem que saber os caminhos de onde você veio, porque é perigoso perder, é muita mata fechada.

Depois disso, Miguel preferiu encerrar a entrevista. Fechei a entrevista agradecendo-o por ter aceitado conversar comigo.

(Entrevista realizada em 01 de junho de 2023, com Miguel Tan Huare, via Google Meet, às 13h30).

Miguel Tan Huare compartilhou uma história rica e cheia de experiências significativas. Aqui estão alguns pontos fortes que se destacam em sua entrevista: determinação, foco educacional, respeito, conexão com a cultura indígena, resiliência, adaptação, participação ativa na comunidade, autoconhecimento e expressão. Esses pontos destacam Miguel como uma pessoa determinada, conectada com suas raízes e comprometida com o serviço à sua comunidade. Sua história é inspiradora e reflete a resiliência e a força da cultura indígena.

5 NARRATIVAS DE DAIANE

Nesta fase da pesquisa, abordo como o processo de catequização dos povos originários apresenta forte influência nas decisões atuais de algumas comunidades indígenas. Trago, baseada em uma rica história singular, enfrentamentos, aspectos da vida cotidiana, as marcas deixadas por outrora, que demarcam o território ontológico, epistemológico e idiossincrático dos envolvidos. Em forma de narrativa pessoal, inicio falando de um tempo de decisão, hostil, perverso e agressivo, projetado e executado pelos Padres Jesuítas. Finalizo articulando este tempo hostil com as decisões contemporâneas que demarcam a presença de alguns estudantes indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra – MT. Inicio com uma certeza: o passado não é só memória, ele determina muitas decisões e afrontamentos presentes.

5.1 Rompendo Barreiras e Abrindo Caminhos

Este trecho traz um contexto narrado articulando autores, ideias genuínas desta autora (Daiane), em articulação com as entrevistas acima. Há considerada sistematização que aborda o terreno fluido da constituição da identidade. Apresento, neste entrelugar vivido pelos indígenas, o quanto se forma um ambiente fronteiriço, capaz de promover constantes mudanças na vida das crianças indígenas, em que o passado tem forte influência.

Às vezes me pego pensando nos povos originários do Brasil; até me emociono, e vou me moldando com as histórias que vou ouvindo, lendo, assistindo. Por vezes não consigo articular tão bem os motivos de tanto genocídio e preconceito. De entender detalhes deste processo, desta marcha tão promotora de dor e luta. Muito menos consigo estender meus olhos neste horizonte e enxergar a capacidade e os meios de resistência. A sensação que tenho é que Hall (1997, p. 8) consegue dar traços de simplicidade para algo tão complexo, quando afirma que

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós (Hall, 1997, p. 8).

Este discurso de uma cultura, emergido por seus sujeitos, é demarcado por

tanta invisibilidade, por marcas sutis, envolto nas decisões, o que parece ser apenas um passo simples, mas que carrega um turbilhão de outras histórias, conceitos, definições, interpelações nem sempre evidentes. Cito, como exemplo, a narrativa do aluno Daniel, contando um pouco de suas vivências: “Sempre vou para a aldeia Wazare, que é uma aldeia Paresi. Não nasci lá, nasci na minha cidade mesmo, Tangará. Fico mais na cidade do que na aldeia, por conta dos estudos” (Daniel, 2022).

Quando começo a escavar esta narrativa, identifico a não existência de um eu único e verdadeiro na constituição desta identidade. Não é só um ato do tipo “vou passear na aldeia, mas fico na cidade, porque estudo aqui”. Começam a aparecer os motivos que levaram a migrações entre cidade e aldeia, demarcados por especificidades, até que passam a vir em definitivo para cidade:

Já estudei em escola da aldeia, mas foi por pouco tempo. Foi uma experiência bem curta, porque foi quando eu era bem jovem mesmo. Eu estudei lá, acho que um ano, não lembro. Saí de lá porque o estudo era muito fraco. Aí vim para cidade para ter melhores estudos. E sinto que teve diferença. Bastante, porque quando eu estudava lá, minha leitura era muito fraca, e quando eu vim para cá, a minha leitura melhorou bastante de um tempo para o outro. O tempo que estava lá, mesmo assim, um ano lá, a minha leitura não evoluiu nada, enquanto aqui, a leitura deu uma amenizada. Ficou bem melhor mesmo (Daniel, 2022).

Em uma leitura rápida, é possível depreender que, dado um estudo pouco produtivo, do ponto de vista da capacidade de aprender a ler, a família decide vir para a cidade, buscando que esta criança venha a alavancar seus saberes em linguagem. Todavia, o processo de vir para a cidade requer mais cuidado ao ser explicado. Não é um ato fácil de entender do ponto de vista histórico. Recorrendo à sua mãe, nascem outros elementos:

Sobre meu processo de vir para a cidade, sempre digo que quando a gente faz uma escolha, para cada escolha que a gente faz, tem uma perda, você nunca consegue ter tudo. E quando você sai da aldeia para vim ingressar/morar na cidade, você perde muito o lado cultural. Isso é inevitável, perde bastante. Também, se eu opto por ficar morando na aldeia, eu também tenho que ter a plena consciência de que os meus filhos podem até ter um progresso educacional e uma chance de crescer profissionalmente, só que vai ser com muito mais dificuldades (Nayara, 2022).

O que Nayara cita é um vasto repertório consciente de reflexões, marcado por perdas e alcances desejados, articulados num discurso fervendo de emoções. Inclusive me fez emocionar. Ouvir Nayara é entender que a teia cultural entre grupos sociais distintos, demarcados por uma relação de poder, faz nascer o inevitável, assim como o evitável. Este movimento de luta num trabalho fronteiro me faz lembrar do

esforço teórico de Bhabha (1998, p. 27), quando afirma que

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético ela renova o passado, refigurando-o como um "entrelugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (Bhabha, 1998, p. 27).

Embora o meio urbano-aldeia não fosse novo para Nayara, seu desprendimento parcial com a aldeia, neste tempo-espço vivido por Daniel, trazia o encontro com o novo. Sem demarcar a continuidade do passado e do presente. Esta não obediência da continuidade cultural reconfigura, em muitos termos e vivências, o futuro. E, ao se lançar neste entrelugares, sabe que vai interromper o presente em curso e sua biografia ancestral. Mesmo que ela valore, haverá perdas irreparáveis ao seu filho.

Nayara é uma mulher com considerada bagagem de compreensão cultural, econômica, política e cultural. Sua mãe e pai viveram nos aldeamentos jesuítas e ela passou pelo mesmo processo de colocar seus filhos num ambiente urbano. Esta consciência faz perceber que o passado-presente é mais que uma lembrança, é um ato de necessidade familiar, revestido de decisões difíceis. E mesmo mantendo a ligação com a aldeia, sabe que, neste movimento contemporâneo, muito se perderá. Ela tem em sua história as lembranças do que levou à retirada dela e dos irmãos da aldeia, e articula num discurso paciente que este seu processo, esta sua decisão, é uma continuidade do projeto de seu pai, cujas decisões somente agora ela foi capaz de entender:

Quando eu vim para cidade, como mãe, queria continuar o progresso com os estudos dos meus filhos. Mas isso não aconteceu somente agora. Antes de ter os filhos também já teve esse rompimento, essa perda, mas o cultural foi bem preservado. Mas sinto que hoje, com meus filhos, a perda foi gigantesca e que dificilmente vai ser recuperada. Aí eu falo assim: mas isso é um preço que eu estou pagando, que eu quero pagar. É uma escolha tentando acertar. Se eu errar foi tentando acertar. Eu sempre deixo claro para meus filhos, porque quando o meu pai fez esse mesmo processo comigo, quando a gente veio para continuar nossos estudos na cidade, eu condenei muito meu pai. Eu falava assim: ah, se eu não tivesse saído de lá a minha vida tinha sido outra, não seria essa realidade. Eu condenei muito. Hoje meu pai é falecido, eu própria falo para minha mãe, que ainda é viva, falo assim, infelizmente hoje meu pai não está aqui para eu falar: ó pai, eu sinto muito! Porque depois que eu tive os meus filhos, tomei a mesma decisão, de levar meus filhos para cidade. Então, hoje, eu, como mãe, entendo o meu pai. Mas ele não está mais aqui para eu dizer que hoje eu compreendo o que ele queria, quando ele tirou a gente de lá. Quando chegou a minha vez, eu fiz a mesma coisa. Por quê? Porque lá é o seguinte, os alunos já começam em grande

desvantagem. A série é multidisciplinar. O esforço do aluno tem que ser maior. O esforço da professora tem que ser maior. E o convívio é simplesmente com aquela comunidade que você já cresce todos os dias, diário. Você não tem contato com outras crianças. E esse contato com outras crianças já foi comprovado que, quanto mais a criança interage, mais ela evolui, mais ela desenvolve (Nayara, 2022).

Demarco que Nayara cita que seu pai foi fortemente influenciado pelo aldeamento vivido com os padres. Ela chega a relatar que o projeto do colonizador, desenvolvido em parte pelos padres, consegue concluir seu objetivo quando ela, após o ato decisório de seu pai de abandonar a aldeia, traz também seus filhos para cidade. Demorou três gerações, mas o projeto Jesuítico conseguiu seu alcance derradeiro. A escola é parte fundante deste mecanismo, pois a sua existência como estrutura de controle social, de acesso aos bens e produtos, é critério decisório para abandonar a vida na aldeia.

Algo muito similar aconteceu com Dona Maria Helena. Sua história é tão marcante que o convívio com seus pais foi negado. Nem este processo existencial básico, de respeito à vida, ela pode ter:

Sou indígena do povo Haliti-Paresi. Eu sou da região daqui do Rio Verde. A aldeia que meus pais moravam era a aldeia Zanakua, mas sou nascida em Diamantino. Cresci no colégio interno de padres. No colégio Igreja do Rosário de Cuiabá de Rosário Oeste, Diamantino. E tinha um colégio na reserva que hoje é Utiariti, que faz divisa dos Nambikuara com os Paresi. Nas férias ia para lá, que hoje não existe mais, hoje é a aldeia Utiariti dos povos Paresi. [...] então, eu infelizmente não conheci meus pais. Eu não conheci meus pais. Fui criada pelo colégio de padres de Missão Anchieta. A qual, em 1970, 71, eu voltei para a minha origem. Quando eu voltei para a minha origem, eu não sabia o idioma, costume tradicional e espiritual. Aonde sempre coloco que eu voltei cega, surda e muda. Por quê? Por que cega? Cega, porque eu não tinha conhecimento de visão da vivência cultural e espiritual do meu povo. Surda, porque eu não ouvia e entendia a realidade do meu povo. Cega, porque eu não conhecia nada. Então, eu vim embora para a minha origem através da Operação Amazônia Nativa (OPAN). Uma instituição que foi criada através do CIME. Aí eu voltei para a minha origem, uma professora enfermeira. De 15 para 16 anos de idade. E é onde eu comecei a trabalhar na sala de aula com meus alunos. Então, os meus alunos foram meus professores (Maria Helena, 2022).

Lendo o que foi dito por Dona Maria Helena, parece que ouço as falas de Bhabha: “Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente” (Bhabha, 1998, p. 15). Um presente de uma cidadã cega, surda e muda. Que teve sua biografia marcada pela impossibilidade de ser seu povo, de ser quem queria ser. Sua decisão foi transformar sua casa numa aldeia urbana, auxiliando os indígenas que precisam de ajuda com os processos institucionais. Aproveitou seus saberes de sujeito da cidade, adquirido no

aldeamento, e tomou sua profissão como meio de sobrevivência e contato, descobrindo onde há a necessidade que ela possa amenizar.

Se hoje eu estou aqui na cidade, por causa da minha profissão, do meu trabalho, que era aqui na cidade, mas nunca deixei de trabalhar com o meu povo. Morando na cidade, mas trabalhando na Funai, na saúde, mas o meu vínculo sempre com a aldeia. Até hoje, no atual momento, eu moro aqui na cidade, essa casa é minha, ainda continuo trabalhando com o meu povo. Eu falo muito, eu falo, eu não sou mais da Funai, mas não tem como eu deixar de ajudar o povo, procuram a gente (Maria Helena, 2022).

Há dois excertos de Pacine (1999) que coadunam as narrativas de Dona Maria Helena. Uma evidência de que seu relato é pertinente. O primeiro relata o conteúdo dos *folders* da Missão Anchieta, e diz:

Outro folder de divulgação mais modesto, devido ao novo tempo do missionarismo, falou da MIA que abrangia 354.494 Km² com 29 tribos conhecidas. A atuação indigenista parte das 6 bases missionárias em setembro de 1970: Utiariti, Eremetsaukê ou BVO (com 250 Rikbaktsa), Tatuí, Bakairí, Umutina, Paresí e Diamantino. E concluiu: “Nossas idéias não foram muitas. Menos ainda, extraordinárias. Mas, as poucas que aceitamos eram CLARAS, CERTAS, PATRIÓTICAS E EVANGÉLICAS: E ESSAS NÓS REALIZAMOS” (folder 2, s.d.). Aqui se demonstra a influência do SPI com o específico missionário (Pacine, 1999, p. 38).

O segundo excerto é mais incisivo no trato que os indígenas tiveram pelos Missionários. Pacine (1999, p. 38) afirma que “em 1968, após uma avaliação decidiram fechar o Internato de Utiariti que violentava as crianças, retirando-as dos seus grupos maternos”.

Dona Maria Helena reside junto com uma neta, Maria Eduarda, que não apresenta traços indígenas visíveis. Porém, foi criada em contato direto com a sua ancestralidade, participando de rituais na aldeia. Nasceu na cidade, mora na cidade, mas frequenta corriqueiramente a aldeia. Assim como Daniel, Maria Eduarda têm os pés cravados na cidade, dado o empenho dos padres jesuítas. Um projeto que conclui seu objetivo após algumas gerações, como mencionado por Nayara.

Diferentemente dos entrevistados acima, principalmente quando se lê as narrativas envolvendo Daniel e Maria Eduarda, Miguel não teve na sua biografia a força dos missionários, mas vem de uma etnia que já foi considerada extinta, dado o apagamento de seus integrantes. Oriundo de uma mãe Kura-Bakairi e pai Balatiponé-Umutina, ele assim se apresenta:

Moro na aldeia Bacalan. Fica dentro do território mesmo. Somos em umas doze aldeias por lá. Doze ou treze. Estão abrindo mais ainda. [...] Então, primeiro, vou começar pela minha vinda para a cidade. Na verdade, eu já

morei em Tangará. Eu morei uns três anos aqui. O motivo de eu vir para cá foi em questão de estudo. Fazer curso e trabalhar também. Já tô bem na fase de terminar o Ensino Médio (Miguel, 2023).

A visão de Miguel é enfrentar o preconceito, a falta de liberdade, a ausência de amigos e concluir o Ensino Superior e retornar para aldeia, para ajudar o seu povo.

Pretendo fazer faculdade aqui mesmo, em Tangará, Enfermagem. Minha mãe também é enfermeira. Meu pai trabalha como motorista na saúde também. É isso que eu pretendo aqui na cidade. Quem sabe um dia, voltar para a aldeia para trabalhar lá dentro. [...] hoje em dia, muitos índios estão saindo de lá e vindo para a cidade para trabalhar, fazer faculdade e voltar pra lá, pra servir o povo. E isso é o que eu quero também para mim. Trabalhar na área indígena (Miguel, 2023).

Miguel tem em sua mãe um espelho. É guiado pelo propósito de contribuir com a saúde de seu povo. De buscar dias melhores aos seus. Miguel é focado e vive neste entrelugar, fronteiro, mas que apresenta a possibilidade dos estudos mais favoráveis aos objetivos pessoais.

Mesmo que os sujeitos indígenas sejam conhecedores das lutas e perdas, o estudo faz com que eles deixem as aldeias e passem a procurar a cidade como meio promissor. Todavia, há subjetivamente a continuidade do passado, do projeto de produção de identidade eurocêntrica, que tenta apagar o modo de ser e viver indígena. Em alguns casos, como de Miguel, há o desejo de contribuir com a ausência de condições básicas de vida, como o acesso à saúde. Não seria o caso de o Estado promover a formação de médicos e enfermeiros indígenas? Não seria o caso de o estado promover a formação em diversas áreas que são necessárias ao bem-estar destes povos, formando seus integrantes num projeto nacional? Sim. Isso reduziria este desgaste e sofrimento. Não só dos estudantes, mas da população que aproveitaria o retorno destes indígenas formados.

5.2 O Aldeamento na Missão Jesuítica sob a ótica de Daiane

Se há um tempo de perversidade na vida de alguns povos indígenas, este tempo pode ser definido a partir do processo desenhado e colocado em prática pelos padres jesuítas, que se interessaram por retirar os indígenas de seu mundo. Tal ação foi revestida de certa idealidade, que demarcava os indígenas como primitivos. A prática do aldeamento manteve um cativo para as crianças, retirando delas o direito de viver como povo originário. Tais crianças eram mantidas sob a ação da agressão

física e emocional. Tempo de opressão e de resistências.

Assim como eu, qualquer criança, adolescente ou jovem que tenha estudado no Brasil, certamente recebeu como informação sobre a História do Brasil que a Missão da Companhia de Jesus, orientada sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega, teve como missão catequisar os indígenas. Daí o nome Missionários, atribuído aos agentes religiosos católicos. Fato é que essa história marca narrativas recheadas de uma nobreza, geralmente com a imagem dada por uma assimetria de avanço em direção a retirar os indígenas do lugar primitivo onde viviam e como viviam.

Ao longo do tempo, tenho desbravado as florestas destas narrativas e tento, sempre que possível, alargar minha visão sobre este tempo tão propositivo de ampliação do que se entende sobre o cenário e como se estrutura os caminhos definidos pelos padres e os efeitos deste movimento de aculturação na vida dos sujeitos envolvidos. Assim como os resquícios deste processo.

Costumo viver arrodada de narrativas que trazem os indígenas como preguiçosos, como desprovidos de intelectualidade, quase que uma imagem animalesca. Raramente vejo sujeitos urbanos tendo uma visão de intelectualidade aos povos originários e, sem pesar a fala, usam termos como índio para colocar todos os mais de 260 povos com mais de 150 línguas num só pacote: o índio. Uma fixidez de identidade, geralmente eurocêntrica. Assim como é comum encontrar religiosos dispostos a mostrar aos indígenas que sua forma de conceber sua divindade é errada e que nós temos uma forma correta de apresentar uma cosmovisão aceita. Dentro deste contexto, para ler este cenário, parto da premissa que historicamente, a educação direcionada aos povos indígenas se iniciou em 1549, com a vinda da primeira missão jesuítica enviada pelo rei português D. João III, chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega, tendo como formadores os missionários da Companhia de Jesus, os quais tinham como objetivo a transmissão da fé católica, além do ensino do idioma e dos costumes portugueses (Rosendo, 2022, p. 58).

Os enfrentamentos dos jovens indígenas à ação dos Jesuítas apresentada neste texto recaem essencialmente sobre os aspectos educacionais, não exclusivamente aos aspectos da Educação Escolar. Contar esta etapa histórica demarca/caracteriza aspectos da história dos Padres com as missões de catequisar os povos originários, o que vai para além do objetivo já citado. Há uma dimensão de suas ações em forma de política da Coroa Portuguesa, que viveu certa temporalidade, em que os processos que determinam suas dinâmicas merecem ser escavados, ao ponto de delinear alguns modos, métodos dos missionários, as rupturas e as consequências desta ação. Estes aspectos têm me motivado.

Num primeiro movimento, os missionários tentaram transmitir de forma direta, nas aldeias, a sua cultura. A cultura eurocêntrica definida como padrão. Então,

durante muitos anos, esse foi o modelo utilizado no Brasil por religiosos e pelo próprio governo brasileiro, junto às comunidades indígenas, com a protagonização dos professores não indígenas. A imposição da alfabetização em outra língua e a utilização de materiais didáticos escritos em língua diferente da língua materna dos indígenas fez com que os objetivos educacionais, inicialmente pensados para as comunidades indígenas, não atingissem suas reais finalidades, pois era praticamente impossível

alfabetizar os indígenas dessa forma. Logo, tanto os órgãos do governo quanto as missões religiosas acabaram recorrendo ao Modelo Assimilacionista de Transição (Rosendo, 2022, p. 59).

Em princípio, os Missionários Jesuítas não tiveram êxito com a educação na própria comunidade, em que havia a perspectiva de educar o indígena para deixar de ser indígena. Este processo de ruptura dos comportamentos da cultura, assim como dos aspectos intrínsecos como a língua, das crenças e valores enfrentava a barreira da força de uma comunidade. Este processo definido por Assimilacionista de Transição via contato direto foi abandonado pelo processo de implementação do modelo Assimilacionista por submersão.

A Educação Escolar Indígena pode ser encaixada em dois paradigmas. Até muito recentemente – até o fim da década de 1970 – o paradigma predominante foi aquele denominado Paradigma Assimilacionista. Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (Maher, 2006, p. 19-20).

A saga das crianças torna-se ainda mais complexa do ponto de vista do respeito ao seu eu em termos de pertencimento, ao seu modo de ser e viver. Talvez as palavras aqui sejam duras, porém são enunciadas com quem está conduzindo a escrita com responsabilidade. Digo isso por afirmar que este processo se deu quase que como um sequestro. E foi conduzido por intervenções de ações de mudança de cultura, de identidade, que não são possíveis de serem defendidas em termos de aceitação do outro. Há uma cultura padrão, uma forma de existir padrão, que guiava a dinâmica deste novo modelo de. Dando um passo atrás,

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim, para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (Maher, 2006, p. 20).

Tal submersão deu início a uma mudança de estratégia, o aldeamento a ser utilizado. Os Padres construíram um local aonde as crianças eram levadas ao serem retiradas dos seus pais. A prática do aldeamento se estruturava em forma de

ambiente, em que as crianças eram colocadas, e a elas eram negados o direito de expressar a sua cultura, como a língua, por exemplo.

Partindo-se desse mecanismo, as engrenagens vão girando, funcionando, e a colonização e evangelização começam na América Portuguesa, no século XVI. Serafim Leite (1954) também destaca a parte que cabe à Companhia de Jesus em relação à administração pública, que é a catequese, a liberdade, e, também, o aldeamento dos índios e o ensino de seus filhos (Lopes, 2019, p. 40).

Costumes básicos, como manter com o corpo sem vestimentas europeias, eram negados, todavia havia resistência, como relata Lopes (2019, p. 63):

Em uma carta (XXXII), 1585, “Informação da Província do Brasil”, Anchieta (1933, p. 426) relata sobre a vestimenta no território (“Cousas que pertencem ad vestitum”), mas, volta a ideia do “mau costume” da nudez: “As mulheres trazem suas camisas de algodão soltas até o calcanhar sem outra roupa e os cabelos e quando muito entrançados com uma trançadeira de fita de seda ou de algodão; mas homens e mulheres de ordinário andam nus e sempre descalços.” Nota-se, neste fragmento, que já há certo costume de se vestir no aldeamento, mas que a nudez é algo recorrente, um hábito, uma inconstância dos nativos. Na mesma carta sobre a vestimenta, Anchieta relata uma imagem na qual a roupa é usada como adorno (Lopes, 2019, p. 63).

As dores e marcas deixadas nos jovens Indígenas Haliti-Paresi com a ação dos Jesuítas são relatadas pelo já falecido Daniel Cabixi à sua filha Nayara. Ela traz entre os relatos a seguinte enunciação:

Como nessa região, que é igual à que nós saímos, que é a aldeia Wazare, que fica no município de Campo Novo, se você andar lá, são poucas as regiões que possuem muito forte a língua materna. Mas tem uma explicação para isso. Um por quê? Porque os índios daquelas regiões foram afetados. Não sei se você já chegou ver com sua pesquisa, que teve a missão dos padres Anchieta, que foi forte. Teve o colégio deles na Terra indígena Utiariti. Então, quando chegaram os padres com essa missão de catequisar os indígenas, nessa região, eles passaram em todas as aldeias recolhendo as crianças. E no caso, na época, era o meu pai, minha mãe, que eram crianças. Meu pai relatou para mim diversas vezes. Pegaram várias, muitas crianças daquelas aldeias e levaram lá para esse colégio. Quando as crianças iam falar a língua materna eram punidos. Eles apanhavam, eram castigados, ou seja, isso atingiu, teve um impacto muito forte nessa região, e nessa região que eu falo, daqui de Tangará da Serra, que abrange muitas outras aldeias. Eles não aceitaram essa catequização, não aceitaram essa aproximação dos padres (Nayara, 2022).

As narrativas são sempre de desalinhamento com a cultura. Algo desejado pela incursão dos Jesuítas. Que, para tal fim, utilizava-se da violência. Violência que demarca uma necessidade de formação de políticas públicas atuais para reparar este período de modo que a justiça social seja colocada em prática antes da caridade. De (re)pensar o papel que a escola se coloca a desenvolver neste cenário histórico.

Nayara faz uma retrospectiva cheia de detalhes para explicar que o projeto dos Jesuítas continuou em curso, e hoje, a necessidade pelos estudos de seus filhos, que os retiram das aldeias, como fez seu pai em meio à revolta dos filhos, é a concretização deste projeto colonial, alcançado alguns anos depois, como venho reforçando.

Quando essas crianças foram devolvidas para as aldeias, que na época já eram adolescentes, que a missão foi encerrada, que o colégio foi fechado, elas já chegaram sem o domínio da língua. O que foi afetando todas as gerações, que no caso, chega até agora. Foi o que aconteceu lá. Já foi afetado historicamente. Então, pelo fato deles saírem de lá, só terminou o trabalho que começou tempos atrás pelos padres (Nayara, 2022).

A necessidade dos estudos, de fortalecer o alcance com os processos sociais do padrão social não indígena, faz com que estes jovens tenham que sair das aldeias. Sua família, na ânsia de trazê-los ao mundo social e econômico com mais tranquilidade, buscam na cidade uma oportunidade que na aldeia se faz muito difícil. Todavia, este movimento tem uma semente nas missões Jesuíticas, como conta Nayara:

Porque nada melhor do que quem viveu, não tem quem seja melhor para contar a história do que vocês mesmo. Igual essa história dos meus pais, a nossa infância, como foi sofrida! De ter sido tirado da sua casa na “marra”. Fomos forçados. E ainda ser punido por você falar a sua língua, né. É uma questão da identidade, que é muito forte, porque você perde o seu eu, né. É muito forte. E quando ele voltou, chegou para dentro da aldeia novamente, que já tinha 17 anos, ele sentiu que não se encontrava mais lá. Ele não se sentia mais ele. Ele ficou muito... Ele sofreu muito, sofreu muito para conseguir se adaptar de novo. Minha mãe conheceu ele nessa fase da adolescência, falou que ele sofreu demais. Ele próprio me contou muito deste período, tanto é verdade que meu pai se dizia ateu, por conta dessas coisas. Para você ver, eram padres, eram freiras que pregavam o nome de Deus. E assim, foi muito forte essas coisas que ele me contava de lá. Me falou assim, que só evitou um pouco mais o sofrimento porque meu pai sempre gostou de leitura. Então quando ele ficava sozinho, na hora do recreio, no momento de lazer, ele não tinha prazer de brincar, entrava na biblioteca e ficava lendo, lendo, e falava que ele queria conhecer o mundo, as outras coisas. Então quando ele voltou para dentro da aldeia com 17 anos, que eu te falei, ele havia ficado um período lá, onde sofreu demais (Nayara, 2022).

O senhor Daniel não era mais um homem com seus aspectos genuinamente Haliti-Paresi. Carregava as marcas da hibridização, da mudança forçada de hábitos e pensamentos, além de carregar na memória as lembranças de seu sofrimento, a ponto de não crer na existência de Deus. A leitura o salvou!

5.3 Narrativas de Daiane sobre o Enfrentamento ao Preconceito no Caminho

Trazer um filho ou filha para cidade, mesmo com propósitos e objetivos evidentes, não retira a certeza de que haverá preconceito. A escola é parte deste palco de horrores. Nosso imaginário popular ainda não venceu a dificuldade de atuar com quem não tem o perfil eurocêntrico. Em que alunos indígenas que utilizam de seu direito de estudar na cidade sentem na pele a força opressora do Brasil que temos. Há uma série de preparações para que estes alunos e alunas tenham estes efeitos mitigados, assim como alguns indígenas transformam sua aprendizagem em prol de benefícios ao seu povo e a todos os indígenas que precisam de tais conhecimentos.

Assim como muitos outros povos indígenas no Brasil e no mundo, os povos indígenas que habitam a região pesquisada, no Mato Grosso, enfrentam vários tipos de preconceito e discriminação. Estes preconceitos estão profundamente enraizados em questões históricas, culturais e sociais, tendo impacto significativo nas vidas e experiências destas comunidades. Isso pode resultar em estereótipos, medo ou falta de empatia por pessoas que são consideradas diferentes.

A incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas... Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes (Silva, 2000, p. 98).

O preconceito tem efeitos prejudiciais não apenas no grupo-alvo de pessoas, mas também na sociedade como um todo. Contribui para a desigualdade, a exclusão social, a segregação, a violência e, principalmente, cria o mecanismo de desperdiçar talentos. O preconceito pode prejudicar a saúde física e mental das pessoas afetadas, alterando seu alcance em prol de si e da humanidade.

Em todas as entrevistas, o preconceito se faz presente nas narrativas. Um exemplo forte está apresentado em múltiplas facetas na entrevista de Nayara. Ela fala que quando seus pais a trouxeram para a cidade, não a prepararam para o que poderia enfrentar diante da sociedade não indígena:

Porque eu falo assim, eu tentei passar isso para meus filhos. Talvez meu pai não imaginou. Talvez ele não soubesse o preparo que eu não tive. Porque assim, igual eu falei, a gente foi discriminada, você não sabia como reagir àquilo. Aí você sente mais saudade do lugar que você estava. Lá ninguém fazia isso comigo, ninguém me maltratava. Aqui eu tenho isso. Então para que eu tô aqui? Para eu ser maltratada! Isso eu venho.... O Daniel sofreu, em vista de mim, pouquíssimo. Em vista de mim, foi "fichinha". O que ele passou na escola, já estava bem-preparado. A única coisa que ele não gostava, que ele me relatava na época, ele tinha uns 8 a 11 anos, que os outros ficavam

falando assim: ah índio! Lá vem o cacique! Era isso que ele começava a falar. Depois de um tempo isso não afetou mais ele. Foi a única coisa. Mas na minha época, chegou a ter termos pejorativos. Eu vejo que o Zemo já não, ele nunca me relatou nada, nunca relatou nada. Hoje, o meu menino ele fala assim: ah mãe, eu tô cansado, as pessoas passam a mão no meu cabelo e fala: vamos trocar de cabelo? Dá seu cabelo para mim? Porque é cabelo de índio, né. Isso para você ver. O meu pequenininho nunca me relatou nada. É porque é diferente, o pequenininho teve menos contato com a aldeia. Bem menos que o Daniel. Ele praticamente cresceu aqui (Nayara, 2022).

Diante disso, do ponto de vista de Nayara, ela sofreu muito mais com o preconceito, com a discriminação no período que veio da aldeia para a cidade com seus pais do que quando trouxe seus filhos. Dado o seu contexto e a análise dos efeitos, ela os preparou para o que poderia acontecer.

Este preparo também é perceptível na narrativa de Miguel:

Meus avós falam, você nunca tenha vergonha de quem você é. Quando você chegar, não tenha vergonha, fala quem você é, tenha orgulho de quem você é. Mas assim, na escola a gente sofre preconceito às vezes, mas eu não ligo com essas coisas, é normal. Inclusive, eu até falei com uma professora. Ela mesmo passou nas salas falando o que eu tinha falado para ela. A questão dos apelidos[...] Antes, quando eu cheguei no Ramon, na escola, me chamavam como índio. Índio ou índião, mas eu não ligava para essas coisas. Falei meu nome. Meu nome não é difícil de falar, é só Miguel mesmo. Até falei com a professora Lucimar, ela está afastada da escola, porque foi ganhar neném, aí ela passou nas salas falando, mas muitos ainda continuam chamando assim, mas eu não ligo não. Às vezes eu falo com alguns, mas levam na brincadeira as coisas que a gente fala (Miguel, 2023).

Este preparo parece ser fundamental. Este diálogo tece uma consciência de pertencimento. É muito pertinente o relato de Miguel, sujeito que ama participar das atividades de sua comunidade, que tem um propósito, espelhado na mãe, como o seguir de sua profissão, e que reconhece no preconceito sua maior barreira. Ele deseja se formar em enfermagem e regressar à aldeia para ajudar seu povo. Para isso, luta contra o seu maior entrave na cidade, na escola: o preconceito.

Este preparo é algo que tenho identificado nas narrativas daqueles que conseguem superar a barreira dolorosa do preconceito, que não poupa nem mesmo as crianças, como cita Maria Eduarda ao falar do período escolar quando criança. Maria Eduarda relata em sua entrevista que sofreu muito preconceito:

Quando eu era mais nova já aconteceu. Era direto. Minha avó, minha tia, era chamada na escola por conta dessas coisas. Falavam por conta de não ter dinheiro, que recebe do governo de graça. Falavam que eu era nojenta, um monte de coisa. Foi muito difícil. Na adolescência não é tão tranquilo, mas não me falam mais (Maria Eduarda, 2022).

Num simples dialogar com Maria Eduarda, é perceptível seu desejo de superar

estes estereótipos. Sempre que aconteceram os problemas escolares, ela buscou resolver junto com sua família. Todavia, no silêncio dos provocadores de narrativas preconceituosas, ela convive com o olhar maléfico: “mas pelo fato de ser indígena acham que não sou capaz. Me olham assim” (Maria Eduarda, 2022). Após uma pausa, Maria Eduarda disse:

Passei e passo até hoje. Tem muita gente que, por eu ser mestiça, também. Falam que eu não sou índia, por eu ser branquinha. Também falam que eu não sou índia por não estar na aldeia, falam um monte de coisa. Às vezes eles falam no idioma, acham que eu não entendo, aí eu entendo tudo (Maria Eduarda, 2022).

Ela retrata situações em que sofre preconceito por não apresentar as características fenotípicas dos indígenas. Aspectos que demarcam este tipo de situação são citados por outros entrevistados, e carecem ser apresentados com mais detalhes.

5.4 Narrativas de Daiane sobre a Diversidade Cultural: Tradições, Valores e Identidade

O cenário desta pesquisa tem evidenciado que a escola atual está distante de ser uma escola acolhedora e capaz de utilizar a diferença como oportunidade. Este texto traz à tona aspectos da multiplicidade de identidade que força, via movimentos contemporâneos, principalmente intelectual na ciência, o processo de decolonialidade do ser, do poder, permitindo que outras epistemes, outras formas culturais possam fazer parte dos contextos econômicos, políticos e educacionais. Há uma luta contra o apagamento do diferente e a valorização da diferença como oportunidade. Há uma luta contra a desumanização como processo de apagamento de vidas.

Os aspectos culturais abrangem uma vasta gama de elementos que desempenham um papel fundamental na definição da identidade, dos valores e das tradições de uma sociedade ou grupo de pessoas. A cultura é um conceito complexo que engloba elementos como língua, religião, arte, culinária, música, dança, vestuário, comportamento social, rituais, mitos e muito mais. Para uma compreensão mais profunda, vamos explorar os aspectos culturais do povo indígena Haliti-Paresi, começando pelas suas tradições e culminando na construção da sua identidade.

É importante notar que, na literatura, a cultura não é estática e está sujeita a mudanças ao longo do tempo. Bhabha (2013), por exemplo, enfatiza que há uma

limitação para compreensão da cultura, dado que cada sujeito ou grupo apresenta sua organização social e uma gama de sistemas de significação. Inclusive, o autor propõe o uso do termo tradução cultural ao tentar ler algo de uma cultura, dada a existência destes aspectos.

Outro ponto, ao se tratar de cultura na perspectiva contemporânea, está no fato de que a globalização e a interconexão das sociedades é um dos aspectos percursores de parte da mudança cultural, que levam a uma maior diversidade ao compartilhamento de elementos culturais entre diferentes partes do mundo. Portanto, ao explorar aspectos culturais de um sujeito ou grupo, é fundamental considerar a dinâmica das relações, num cenário em constante alteração das culturas globais. Porém, neste aspecto, Walsh (2007) sugere a concepção de que há historicamente um lastro de submissão e subalternização de sujeitos em forma de políticas públicas, que estão arraigados à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental (colonial), demarcada como estrutura de transformação pela via monocultural. A autora supracitada sugere *decolonizar* o pensamento, romper com o lastro de leituras coloniais dos sujeitos e seus grupos, que imputam uma forma de poder, de saber e de ser, que é excludente, marcada por estereótipos e processos coloniais destrutivos de racialização.

Certamente, neste aspecto, entre os povos originários, perpassa com grande força essa influência, dado que, em muitos imaginários, o modo de ser de um grupo indígena deve ser alterado para tornar-se como um europeu. Esta não legitimidade do modo de ser, do corpo indígena, de seu saber, marca a força colonial para mudar sua cultura. Marca demolidora de cultura ameríndia que permeia desde os primeiros contatos:

Ao voltarmos no tempo, encontramos um Estado “brasileiro-europeu” que pensava numa escola, com a finalidade de “civilizar” os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. Nesse contexto, as línguas indígenas foram consideradas importantes pelos colonizadores para a condução desse processo de submissão, seja para a tradução das determinações e dos desejos do colonizador, seja como meio de facilitar a catequização dos povos. O pensamento de acreditar que os povos indígenas constituíam sociedades sem escrita, atrasadas e primitivas, que poderiam evoluir até a civilização, atravessou séculos e trouxe grandes consequências e perdas irreparáveis para os ameríndios. Essa teoria dava suporte para a política de colonização da época, seja para levar a dita “civilização” para eles, seja para levá-los, pela catequização, aos “reinos dos céus”. Quantos povos desapareceram baseados nesse entendimento eurocêntrico? Fomos julgados, ao longo da história, como selvagens e primitivos, tratados a ferro e a fogo. Acostumaram-se a nos tratar como se fôssemos todos iguais, como se não existisse a diferença entre os diversos

povos. Diante disso, surgiram variados tipos de preconceito, que justificaram o tratamento violento sofrido nesses séculos.

Daí surgiu o processo de escolarização, dentro de uma política indigenista integracionista, que estabeleceu, com os povos indígenas, relações com o Estado lusitano, numa prática de controle político e civilizatório, aliado ao proselitismo religioso dos missionários jesuítas (Ângelo, 2006, p. 207-208).

Como Walsh (2007) argumenta, há uma colonialidade do poder, do saber e do ser. Baseado nas concepções da autora, Nascimento (2019) afirma que os povos originários têm demarcado considerado protagonismo diante deste movimento opressor, que desterritorializa as relações de poder fomentada pela lógica colonialista:

Para Walsh (2009), o protagonismo desses sujeitos está na presença dos indígenas, que mesmo sendo subjugados, negados pela lógica do poder e considerados derrotados, se reorganizam, rompem com o processo de subordinação, medo e esparramos, e tornam-se protagonistas no processo de luta pela sua terra, e junto a terra, a sua ancestralidade, que é o fio condutor da sua existência e das futuras gerações. Colocam-se, então, em “pé de guerra” com a lógica colonialista de opressão e da desconstrução da dignidade humana indígena. Fortalecendo cada vez mais o seu “ethos” indígena, desconstruindo a visão “eurocêntrica” regional, mostrando seu poder, e as relações de poder que podem submeter ao não indígena, seja pelo poder econômico que exerce na cidade, o poder de voto que exerce nas urnas (Nascimento, 2019, p. 59).

O povo Haliti-Paresi se enquadra nesta semântica do fio condutor da criação de estruturas de luta para sobrevivência e existência de gerações futuras. Há muitas características demarcadas por esta luta, dado que parte deste grupo foi envolvido pelo poder da Igreja Católica via missão Jesuítica e parte resistiu ao processo de aculturação. O povo Haliti-Paresi é formado por várias comunidades indígenas da região amazônica legal do estado de Mato Grosso, com tradições ricas e diversas que constituem uma parte importante de seu patrimônio cultural. Como são várias comunidades, em algumas houve acirrado movimento de luta contra a missão da Igreja Católica. Uma forma de não aceitação do processo de assimilação cultural promovido pela imersão dos padres. Um exemplo foi citado por Nayara em entrevista, ao falar de seu pai e sua mãe, que sofreram o duro golpe das missões:

Eu vou te falar, porque assim, existem duas realidades, igual te falei, o território indígena, ele é dividido por regiões. Então, assim, existe a Terra indígena Paresi, a Terra indígena Utiariti, a Terra indígena Figueira. São microrregiões que pegam os municípios. Os indígenas da região aqui de Tangará da Serra, que vai aqui de Tangará da Serra, que vem aqui por dentro, até Nova Conquista, ali dentro dessas regiões, dessas aldeias, a língua materna é muito forte. Ela é preservada, muito forte! Você vai lá, só mais falando a língua do que o próprio português. Porém, muitos já dominam o português fluentemente. Como nessa região, que é igual à que nós saímos, que é a aldeia Wazare, que fica no município de Campo Novo, se você andar lá, são poucas as regiões que possuem muito forte a língua materna. Mas

tem uma explicação para isso. Um por quê? Porque os índios daquelas regiões foram afetados. Não sei se você já chegou ver com sua pesquisa, que teve a missão dos padres Anchieta, que foi forte. Teve o colégio deles na Terra indígena Utiariti. Então, quando chegou os padres com essa missão de catequisar os indígenas, nessa região, eles passaram em todas as aldeias recolhendo as crianças. E no caso, na época, era o meu pai, minha mãe, que eram crianças. Meu pai relatou para mim diversas vezes. Pegaram várias, muitas crianças daquelas aldeias e levaram lá para esse colégio. Quando as crianças iam falar a língua materna eram punidas. Eles apanhavam, eram castigados, ou seja, isso atingiu, teve um impacto muito forte nessa região, e nessa região que eu falo, daqui de Tangará da Serra, que abrange muitas outras aldeias. Eles não aceitaram essa catequização, não aceitaram essa aproximação dos padres. Isso fortaleceu muito mais a cultura deles, diferente de lá (Nayara, 2022).

Neste excerto, podemos notar que Nayara cita a divisão do território Haliti-Paresi pelo critério da língua, especificamente quem fala/comunica na língua materna e quem comunica em português. Atribui aos padres Jesuítas a destruição deste aspecto e apontou alguns motivos/meios operacionais do modo de agir destes. Motivo pelo qual a língua enfraqueceu em parte do território, já que era negada como direito pelas regras dos missionários. A retirada de um sujeito de seu grupo étnico é marcante, assim como a resistência de parte do povo Haliti-Paresi para permanecer sendo quem são. Algo ainda mais marcante são as consequências deste contato. Houve uma ruptura cultural, uma fissura na teia cultural, que criou entraves ao pertencimento cultural.

Pertencimento cultural se refere ao senso de identidade e conexão de um sujeito ou grupo com uma cultura específica. Esta identidade cultural é influenciada por uma variedade de fatores e é um componente fundamental da identidade individual e coletiva. Pensar sobre cultura é pensar sobre como ela surge, como é sistematizada e como valores, princípios, verdades e significados são compartilhados dentro de um determinado grupo social e entre este grupo e outros determinados grupos. Diante disso,

Podemos dizer que cultura é teia, é trama que se tece no cotidiano das relações sociais dos indivíduos e dos grupos. Portanto, não existe uma sociedade, uma economia, uma política, uma religião e uma cultura. Existem teias e tramas ordenadas e ordenadoras de significados e de orientação de conduta e das relações entre os homens e a natureza e entre eles (Silva, 2013, p. 34).

Toda a herança sociocultural Haliti-Paresi, como mitologia, religião, canções, danças, rituais é abrangente e inter-relacionada. Os fenômenos estão relacionados entre si por meio de conexões e contextos coerentes, capazes de serem justificadas pelos sujeitos. Contudo, compreender como essas expressões e conexões são

constituídas, organizadas e transmitidas/aprendidas/ensinadas dentro dos contextos em que estão inseridas é uma tarefa complexa, dada a diversidade de valores e crenças específicas de indivíduos e/ou grupos, suscitando discussões que permeiam a diversidade de saberes que existem em cada teia cultural. Nesse sentido, Nayara caracteriza a forma como se dá a aprendizagem na sua aldeia de origem, atribuindo como um modelo epistemológico específico de seu povo, em que a prática prevalece sobre a teoria:

É igual eu falo, o que eu aprendi culturalmente foi na vivência, no dia a dia, minha mãe não chegava e falava: olha isso, filha! Só para você ver a questão familiar, tenho uma irmã que é casada com não índio. Mora também fora da aldeia, mas não em Tangará. Os filhos dela, hoje, são mais afetados que os meus, porque tem a questão da alimentação. Assim, meus filhos, hoje, comem carne de caça, comem muitas comidas tradicionais, porque isso eu consegui manter dentro de casa. Foram crescendo e comendo isso, nas oportunidades que tivemos. Mas no caso dela, como o marido dela não tem essa aceitação, nem isso eles possuem, entendeu? Então, pela questão disso, pela vivência mesmo, porque tudo que você aprende lá é no dia a dia, não tem, por exemplo, um dia que o Pajé pega e fala: hoje nós vamos lá aprender um canto, ou, hoje quando chegar lá vamos fazer isso. Não tem. Igual os meus sobrinhos que moram lá, a minha cunhada faz artesanato, a filha dela já começou a desenvolver o artesanato, mas não é porque a mãe dela pega e ensina, é porque ela vê a mãe fazendo e começa a fazer aquilo. Questão do espelho. Coisas que dificilmente vai acontecer aqui. Que aconteceu aqui (Nayara, 2022).

Sem generalizações, quando pensamos na aprendizagem em comunidade urbana, principalmente escolar, há uma espécie de teatro, em que simulamos realidades. Vamos discutir e sistematizar aplicações financeiras ou calcular a quantidade de tijolos de um muro, passamos a teatralizar este processo. Não há o muro, nem o dinheiro para simular, ou seja, não há o espelho narrado por Nayara. Ela ainda enfatiza que este processo preso ao modo de organizar a aprendizagem na aldeia faz com que a criança tenha, na sua trajetória de constituição social, a produção de ferramentas subjetivas que permitem lidar com as demandas de sobrevivência.

Então, por conta disso que eu falo. Tudo é exemplo mesmo, visto diariamente. Para você ver, o Daniel pesca hoje em dia porque, quando a gente vai lá, ele vai pega a vara e pesca. Só para você ver o impacto grande. Nossa, Daniel quando pequenininho começou a nadar perfeitamente! Se visse um riozão lá, ele cruzava de um lado ao outro. Você ficava até apreensiva, né, uma criança daquele tamanho nadando num rio grande. E hoje o meu pequeno – porque quando eu cheguei com o Daniel aqui o meu caçula era bebê, e o meu caçula vai fazer nove anos – não sabe nadar até hoje. Para você ver como que é... Então é assim, é o impacto, né (Nayara, 2022).

Há um conhecimento epistemológico e ontológico nesta passagem enunciada

pela mãe Nayara que demarca o impacto da cultura na produção de saberes que permeia o solo da vida destes sujeitos. Como cita Silva (2013, p. 28-29), “nesse sentido, podemos dizer ainda que este é o chão matricial da pavimentação dinâmica do solo que pisamos e que vai sendo refletido em diferentes espelhos suscetível de nos darem outras imagens”.

Nesse contexto, podemos afirmar que essa é a base fundamental que sustenta o caminho em constante evolução do solo em que pisamos, e suas repercussões são visíveis em várias perspectivas. Tem potencial para fornecer novas interpretações. Em outras palavras, essas diversas manifestações validam a existência de conhecimentos, demonstrando uma habilidade e perspicácia que nos motivam a continuar explorando a compreensão do processo de geração, organização e disseminação do saber desse povo.

Um dos processos de quebra, de destruição de uma cultura, ocorre quando o outro é tido como o diferente e não olhado pela diferença. Numa relação de poder, um pode ser visto como o diferente, diferente do padrão hegemônico. Por exemplo, dos padrões eurocêntricos. Então, quando alguém é visto como diferente, não é legitimado como um modo de ser, de viver, de estar no mundo. Não é visto como um modo aceitável. Quando você olha pela diferença, quando se relaciona pela diferença, aproveitando-a como uma oportunidade, aí sim temos uma relação em que aquilo que representa enquanto identidade é vinculada, apreciada ou até mesmo tomada como algo a ser considerado na relação. Retomo a fala da Nayara quando expressa o sentimento de pesar ao afirmar a não aceitação dos hábitos indígenas vivenciado pela irmã:

Só para você ver a questão familiar, tenho uma irmã que é casada com não índio. Mora também fora da aldeia, mas não em Tangará. Os filhos dela, hoje, são mais afetados que os meus, porque tem a questão da alimentação. Assim, meus filhos, hoje, comem carne de caça, comem muitas comidas tradicionais, porque isso eu consegui manter dentro de casa. Foram crescendo e comendo isso, nas oportunidades que tivemos. Mas no caso dela, como o marido dela não tem essa aceitação, nem isso eles possuem (Nayara, 2022).

Há uma perspectiva outra quando você trabalha a partir da diferença e não do diferente, pois quando se analisa o outro como o diferente, é diferente do padrão, e precisa ser negado, combatido, obrigado a assumir uma nova roupagem cultural. Algo tão específico e comum, que pode ser determinado inclusive pelas/nas relações conjugais entre indígenas e não indígenas, como no caso exposto.

Bauman (1998), em seu livro “Modernidade e Holocausto”, enfatiza o lado extremo deste processo. Para o autor, a negação dos aspectos culturais dar-se-á pela convicção de que o sujeito com esta cultura causa desordem. O diferente é um problema e seu extermínio é desejável. Ele vai além, diz ser definido como necessário pelo sujeito detentor do poder.

Diferente de Bauman, dando um tom mais ameno, temos as concepções de Silva (2000, p. 84). O autor afirma que “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”.

A posição intelectual de Silva me fez lembrar da entrevistada Maria Eduarda ao falar de si. Ela se apresenta da seguinte forma:

Meu nome é Maria Eduarda de Freitas Azumezuhero. Tenho quinze anos, sou mestiça, minha mãe é índia e meu pai não é (Maria Eduarda, 2022).

Para ela, é uma situação um tanto delicada. Tanto indígenas quanto os não indígenas não a veem como pertencente aos povos originários. Quando ela se posiciona como indígena as pessoas ficam surpresas, e sempre vem a necessidade de explicar que ela é mestiça e o porquê se considera indígena. Durante a entrevista, sua avó, dona Maria Helena, que a acompanhava, disse que ela possui três gerações: indígena, boliviana e paranaense. Como muitos da sociedade ainda não tem o conhecimento sobre os nomes e sobrenomes indígenas, esse aspecto também é delicado para Maria Eduarda, pois as pessoas a questionam se seu sobrenome não seria estrangeiro ou algo do tipo, mas não imaginam que pudesse ser indígena.

Assumindo, em minhas considerações, as concepções de Silva (2000), há processos que tendem a estabilizar e fixar Maria Eduarda como mestiça e negar seus direitos de pertença. Todavia, ela subverte este movimento e desestabiliza ao definir sua posição identitária em defesa deste modo de ser e viver, preso às suas escolhas.

Participo das festas culturais, essas coisas. A gente vai para lá. Gosto de participar. Eu cresci nesse meio, na verdade. Acho interessante. E algo que está na nossa vida, já, né? A gente não perde isso (Maria Eduarda, 2022).

Aproveitando alguns aspectos do Estudos Culturais¹⁵, penso que Nayara

¹⁵ Os Estudos culturais [...] tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. O impulso inicial do Centro partia de

rompe com a fixidez e é ela quem determina sua forma de vida e classificação, considerado por ela como indígena. Suas memórias, atitudes e desejos expressam uma identidade, marcada por expressões culturais genuínas.

Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de "descolonização" do conceito de cultura. Cultura não mais entendida como o que de "melhor foi pensado e dito", não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias etc.) (Costa, 2011, p. 105).

Maria Eduarda narra que este processo de não a ver como indígena acontece inclusive com sujeitos indígenas, que, ao tratá-la como não indígena, falam dela em língua materna (imuti) e se assustam quando ela se posiciona cobrando respeito, por entender o que foi dito. Entre os casos, há um específico, contado por sua avó:

Aí teve um dia que ela respondeu e a indígena ficou surpresa. Quando ela chegou não conheciam ela, porque aqui na minha casa é mais que uma Funai, né? Porque todos me procuram aqui. Aí ela (ela é uma mulher que me procurou) estava conversando comigo e a Maria Eduarda apareceu. Aí a mulher virou e falou assim: essa menina, vocês estão cuidando dela? Ela acostumou aqui? Aí falei: é minha neta, é filha dessa menina aqui. Sério! Pensei que ela era não indígena, que é imuti, né? Aí a Maria Eduarda virou e falou para ela: imuti é você! Aí ela olhou assim assustada e disse: ela entende? Ela fala? Eu disse: Ela entende, ela tem dificuldade para falar, mas ela entende tudo. Ela falou: ah meu Deus, se tivesse falado mal dela. E deu risadas. Então é assim, sabe (Maria Helena, 2022).

O posicionamento de Maria Eduarda ao definir sua identidade, sua cultura, coaduna com Hall (1997, p. 37) ao caracterizar o conceito de raça. O intelectual afirma que "raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica".

Inclusive, nesta direção, o povo Haliti-Paresi tem em sua cosmovisão aspectos singulares na escolha dos nomes. Algo extremamente diferente do modo como os não indígenas realizam a escolha de como vamos chamar um sujeito ao longo de sua vida. Algo que demarca a identidade, o modo de ser e viver deste povo. Em sua entrevista, Nayara explica como é dado este processo de escolha do nome indígena, seguindo a tradição:

um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica" (Silva, 2017, p. 131).

Assim, eu já vi brancos indo lá e querer o ritual, querer fazer o ritual do batizado para ter sobrenome indígena, o nome né. Aqui fora se torna sobrenome, mas dentro da comunidade culturalmente é o nome da pessoa. Vou explicar um pouco da relação que eu estava falando aquela hora dos meninos terem essa curiosidade, de você ter que explicar para ele o nome. Porque assim, vou falar da minha família, nós somos em cinco/seis irmãos do meu pai e da minha mãe. Cada um tem um nome. Para você ver, o meu irmão mais velho é Zonai (nome dos irmãos). Então para você ver que nem o nome pode parecer a mesma coisa. E não é. E o que era isso lá antigamente, quando os Paresis ainda não tinham contato com o homem branco? Esse era o nosso nome, igual o seu é Daiane. Esse era o nome lá, ou seja, o Zokezokenai é um nome feminino. Um homem, por exemplo, se quisesse dar meu nome para o meu filho, Daniel, eu não poderia, porque é um nome feminino. E para você receber um nome, é feita toda uma festa né, aí é colhida uma mandioca, que simboliza um alimento sagrado. É feita uma massa, caça, tem pesca, várias fabricações e aí que você chama o Pajé e é feito o ritual de dança. Toda uma comemoração. E esse Pajé faz todo um trabalho à noite. Aí quando for na parte da manhã, que terminou todo aquele ritual de cântico de festa, começa a chamar as crianças. Ele já vai chamar pelo nome. É ele que dá seu nome. Então, por isso, cada um tem seu nome. Os nomes são escolhidos dessa maneira (Nayara, 2022).

Nayara narra que o nome está atrelado ao lugar onde cada sujeito Haliti-Paresi vai habitar no plano espiritual. E que este nome é uma identificação para com o lugar habitável em outros mundos.

E o porquê do nome, e por que a criança tem que ter um nome? O nome, ele se destina o lugar que você for morar no plano espiritual, tipos de mundo. [...] as culturas, elas têm suas maneiras diferentes, mas o significado é praticamente o mesmo. Igual para vocês, se a criança não for batizada ela é uma alma pagã, não vai aos céus. Então se eu sou uma criança indígena e não tenho o meu nome, se eu for para o plano espiritual, para que mundo que eu vou? Então não tem um destino (Nayara, 2022).

Em sua narrativa, Nayara argumenta que fora da aldeia o sobrenome do homem prevalece na nomenclatura dos filhos do casal. A identidade indígena da mulher se perde no nome dos filhos após duas ou três gerações. Então, com a saída da aldeia há a perda cultural e da cosmovisão de haver tipos de mundo que se habita após cumprir a jornada neste mundo chamado Terra. Além disso, aos que ficaram, tem a perda cultural por na cidade haver um sobrenome indígena (que na aldeia é o nome principal, identificado no ritual). Algo que se intensificará se for mulher.

A teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação. Têm sido analisadas, assim, as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, as identidades raciais e étnicas. Embora estejam em funcionamento, nessas diversas dimensões da identidade cultural e social, ambos os tipos de processos, eles obedecem a dinâmicas diferentes (Silva, 2000, p. 84).

Por ser filha de pais aprisionados pelos Jesuítas, Nayara consegue demarcar

muito bem como ao longo da sua história ela estava presente entre a luta para ser indígena e luta para ser uma mulher urbana. Demarca a gama de situações envolvendo o que ela caracteriza como perdas e positivities. Todavia, em sua narrativa, destaca o que Silva (2000, p. 6) chama de “movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade”. O autor sugere um olhar acentuado para estes movimentos, dado que são os aglutinadores de mazelas.

Analisando sob uma outra ótica, temos em Bhabha (2013) a visão do terceiro espaço. A cultura indígena como um espaço, a cultura urbana como um segundo espaço, e a criação do terceiro espaço vivenciado por Nayara, caracterizado em forma de narrativa. É nesta terceira via, chamado de espacialidade por Bhabha, que nascem as fixações, resistências e a pavimentação do solo que reflete outros significados, como afirma Silva (2013). Segundo aponta Silva (2000, p. 86), “embora de forma indireta, as metáforas da hibridização, da miscigenação, do sincretismo e do travestismo também aludem a alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade”.

Silva (2000, p. 86) aponta que há uma dinâmica neste processo, que não se prende simplesmente ao teórico, tem ação prática:

As metáforas que buscam enfatizar os processos que complicam e subvertem a identidade querem enfatizar em contraste com o processo que tenta fixá-las-aquilo que trabalha para contrapor-se à tendência a essencializá-las. De acordo com essas perspectivas, esses processos não são simplesmente teóricos; eles são parte integral da dinâmica da produção da identidade e da diferença (Silva, 2000, p. 86).

Uma coisa em comum percebida nos adultos entrevistados é o eurocentrismo como pano de fundo das saídas das aldeias, inicializado com os Padres Jesuítas. Uma espécie de consequência/efeito do hibridismo forçado pelas dinâmicas da colonialidade, e que ainda deixam marcas na ruptura e composição de novas identidades.

Algo que atualmente ganha força com a propositura de narrativas expostas na grande mídia é que os direitos indígenas devem ser limitados pelo Estado. Mencionam principalmente que a demarcação de terras indígenas deve ser abolida e que, sobretudo, órgãos como a Funai, o Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica (CIMI) e outros atores sociais que lutam, trabalham para que a justiça social seja feita, e não a caridade, atuam para prejudicar os produtores rurais, que alimentam a

nação¹⁶.

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo, a mistura, a conjugação, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (Silva, 2000, p. 87).

Fato é que há uma assimetria de força, demarcada pelas relações de poder vigente, ao qual o Estado é partícipe. Não se move de fora. Às vezes, é preciso ir por dentro, entendendo o processo, como fez dona Maria Helena, com seu discurso longo e potente em seus detalhes:

Eu tenho as fotos da antiga prefeitura. Eu falo para o pessoal, onde é a rotatória, de frente com o Banco do Brasil, ali era o final da rua, ali era a igreja. Muitos falam, nossa, sério? Aí o resto era só trilha que ia para os sítios, hoje é onde se tornou tudo bairro. Então, daí eu fui para Brasília, fiquei oito anos e meio, saí de lá, pedi para sair da Secretaria da Presidência, eu trabalhei com o ministro Edson Santos, onde ele trabalhou com o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR). Aprendi muito, a diversidade, porque ali trabalhei com a diversidade, viajava muito em outros estados. Conhecendo a realidade e a cultura de cada povo, cada segmento. Negros olhavam que nem os não índios, para mim, era tudo igual, cor morena, era da África, mas não é. Existe a diversidade. Angolano, quilombola, calonga, ribeirinho, enfim. E conheci um pouco da cultura dos ciganos. Alguém sabe o porquê que os ciganos, hoje, não sei como é agora, hoje eles estariam aqui, amanhã em outro lugar, assim por diante. Ninguém sabe o porquê. Aprendi um pouco. A terra deles, o local, a cidade onde eles viviam, foi invadida igual as nossas reservas indígenas. Se nós não tivéssemos alguns que olhassem para nós, e alguns indígenas do passado, que hoje muitos não existem mais, nós hoje não éramos para estar em nada mais. Se hoje eu estou aqui na cidade, por causa da minha profissão, do meu trabalho, que era aqui na cidade, mas nunca deixei de trabalhar com o meu povo. Morando na cidade, mas trabalhando na Funai, na saúde, mas o meu vínculo sempre com a aldeia. Até hoje, no atual momento, eu moro aqui na cidade, essa casa é minha, ainda continuo trabalhando com o meu povo. Eu falo muito, eu falo, eu não sou mais da Funai, mas não tem como eu deixar de ajudar o povo, procuram a gente. Então, se eu deixar, eu não sei, porque acostumei. Tem vezes eu falo, cresci sem pai e sem mãe, mas o mundo me criou. Autoridades que muitos conheci, juiz aqui de Tangará, me deu uma mão muito grande. No entanto, hoje o meu trabalho, se Militar, Civil, tem problema com índio, tem uma situação do índio. Se o juiz oficial tem alguma situação do índio, é a Maria Helena. Vem aqui, Maria, tem como localizar esse índio? Sim. Lá vai eu (Maria Helena, 2022).

¹⁶ Segue um exemplo, um vídeo que retrata um debate oportunizado pela CNN, entre um representante da pasta ministerial do governo atual (que é indígena) e um deputado ruralista: https://www.youtube.com/watch?v=93_cz-boVCw

Maria Helena aponta que as relações assimétricas de poder demarcam enfrentamentos raciais entre diferentes grupos, e que em cada grupo há os motivos de suas hibridizações. Cita o exemplo dos povos ciganos do Brasil, que, por necessidade atribuída ao movimento colonial, necessitaram deixar suas casas e passaram a ser nômades. Há uma hibridização forçada, que demarca a existência do terceiro espaço observado por Bhabha, e que serve de referência para Silva (2000) ao ler os processos que institui o poder como fomentador dos conflitos, mas que também sofre as suas confusões, dado os processos e a dinâmica de subversão e resistência.

Não se pode esquecer, entretanto, que a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder. Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada. O que a teoria cultural ressalta é que, ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder. O “terceiro espaço” (Bhabha, 1996) que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento (Silva, 2000, p. 87).

Os povos originários, tanto do ponto de vista coletivo quanto individual, como demarcado quando Nayara fala do seu pai e sua mãe, quanto nas narrativas demonstradas por dona Maria Helena ao tratar de sua ação de acolhimento ao outro, apresentam conhecimentos nascidos nas lutas, nas resistências, que trazem componentes produtivos para se pensar as relações coloniais e seus efeitos, para se pensar numa educação e educação escolar urbana mais acessível à diferença, ao respeito pelos conhecimentos não eurocêntricos. Assim como utilizar a diferença como uma oportunidade de construção de uma teia marcada pelas singularidades de cada povo, ao ponto de ampliar a construção social como um solo de significações que ampliam nossa capacidade de ver o mundo e de ampliar nosso repertório individual na construção dos processos políticos, econômicos e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a proposta para o desenvolvimento desta pesquisa, eu disse não conseguir demarcar os motivos de meus movimentos profissionais serem tão divergentes e que, com isso, fui me colocando entre culturas, formas de vida, meios de sobrevivência, identidades múltiplas, histórias, que me fazem ter uma visão analítica sobre o que chamamos de Educação Escolar Básica. Dentre todos os movimentos, o que sempre me causou certa desorganização em minha práxis, curiosidade, uma grande incógnita, me trazendo até aqui, foram os alunos indígenas.

Ver meus alunos(as) indígenas, em sua maioria tímidos, mas querendo aprender, e eu, muitas vezes, não sabendo como realmente ajudá-los, foi encarado como um desafio. Percebi que minha prática não era efetivamente o problema, pois nas escolas não indígenas, em forma de normatização, o ensino é direcionado tendo como base a mesma forma para todos. Não se trabalha as diferenças como oportunidades, respeitando o conteúdo e o tempo que cada um tem para aprender. As formas diferenciadas de aprender, o lado cultural de cada povo, as singularidades dos sujeitos que ali se encontram são praticamente desconsideradas.

Neste cenário, identifiquei que muitos alunos indígenas vivem na cidade com sua família, mas também vivem na aldeia. Algo que foi verificado nesta pesquisa. E nesse ir e vir sofriam e sofrem muito preconceito. Este preconceito carece de detalhes. Primeiro, por ser indígena, e, segundo, por estudarem em escolas não indígenas, sendo apontados como pessoas sem instrução, que não conseguem aprender o mesmo que os não indígenas. É notório que alguns não indígenas acham que por serem indígenas eles devem viver somente nas aldeias, presos, isolados. Algo que incomoda. Por outro lado, ao sair da aldeia, a comunidade de origem passa a ter certo preconceito, dada a fuga dos aspectos ontológicos. É neste entremeio que esta pesquisa se deu, ao qual denomino de entrelugares.

Como Bhabha (2013) nos mostrou, nós perpassamos entrelugares no processo de constituição cultural. Neste lugar não demarcável, sem cercas, o indígena não tem que ficar na aldeia, se desejar. Ao sair da aldeia, ele não deixa de ser indígena. Como também não deixamos de ser brasileiros ao sair do Brasil. Tampouco somos impedidos de sair do Brasil. Simplesmente estamos transitando no local da cultura. Nós, simplesmente, estamos transitando por outros lugares, pelos entrelugares. Não

há um limite aldeia/cidade/país, mas movimentos que cada um tem ao ir e vir como de direito.

Diante disso, senti a necessidade de entender melhor este universo envolvendo alunos indígenas que saem das aldeias para estudar. Sentia necessidade de entender os movimentos de exclusão de que a escola é partícipe. Assim, surgiu a seguinte problemática constitutiva desta pesquisa: Quais contextos e condições levam alunos indígenas a estudar na cidade?

Após ouvir as vozes dos entrevistados, deparei que as problemáticas, bem como os objetivos, foram alcançadas. Ouvir histórias do passado que falam sobre o processo de catequização dos povos originários evidencia a forte influência nas decisões atuais de algumas comunidades indígenas. Os enfrentamentos, os aspectos da vida cotidiana, são marcados pela história sentida na pele pelo povo. Se perfazem como movimentos de ruptura cultural. São exemplos que fazem com que alguns indígenas saiam de suas aldeias para estudarem na cidade.

Essa decisão vem com sonhos e medos. Os sonhos de ter oportunidade de emprego, de um salário melhor para sustentar a família, de ter oportunidade de estudar e posteriormente cursar o ensino superior, para quem sabe depois de graduado voltar para sua origem e trabalhar junto de seu povo. Os medos são mais perceptíveis. São perversos, pois vêm marcados pelo enfrentamento do preconceito, da rejeição, do medo de sair do seu lar, sair de perto da sua família em busca do desconhecido. Vêm com a sensação de deixar sua cultura, suas tradições. Porém, o medo é um fator que constitui a potencialidade de desenvolver ferramentas para enfrentar as forças antagônicas da vida fora da aldeia e ao regressar nesta. Neste ponto, os medos são vistos como incentivos para vencer, vencer o preconceito e a ignorância intelectual que descaracteriza a beleza latente da diferença.

Há uma lacuna na escola quanto a este aspecto. Lacuna que vem da sociedade. Esta pesquisa aponta que a sociedade e a educação ainda não reconhecem quem são os alunos indígenas e suas famílias. Não sabem como vivem, quais as expectativas, processo histórico e necessidades deste público. Há fatores determinantes que conduziram estes alunos para a cidade ou para uma escola no/do Campo que atenda alunos não indígenas. Estes precisam ser (re)conhecidos, analisados e tomados como referência para se pensar uma educação que efetivamente seja promotora de aprendizagem significativa, respeitando os seus

aspectos culturais e tangendo uma educação que visa o respeito à diferença.

Esses motivos não poderiam (deveriam!?) existir, pois somos iguais dentro de nossas diferenças. Não cabe à escola apenas inserir o estudante. Reconhecendo seus limites, esta precisa criar possibilidades de ampliar seu horizonte cultural, com respeito, responsabilidade e cidadania. Pelo outro lado, deve ser constante a resignificação de suas funções.

Um primeiro passo de qualquer escola é saber quem são seus estudantes. Nesse sentido, a contribuição fundamental dessa pesquisa é pertinente, por ouvir a voz de quem é sujeito de direito de ter uma escola multicultural. Sei que podem ser minoria, mas falam por muitos povos originários que passaram ou passam pelos mesmos desafios que eles. Assim, posso dizer que, ouvindo e conhecendo de perto a história desse povo, vejo que pouco sabemos realmente da vida dos povos originários, pois estão longe das histórias dos livros didáticos, estão longe da verdade que muitos dizem ser verdade, que são contadas por aí. Que possamos respeitar as diferenças, viver e aprender com elas cada vez mais. Que possamos constituir uma escola acolhedora! Uma escola em que o passado de genocídio epistêmico e físico possam ser retratados como mecanismo de aperfeiçoamento dos processos políticos, econômicos, educacionais e culturais, que perpassam a existência da função da escola.

Ao ler esta pesquisa, este leitor identificará aspectos que demarcam que as crianças se sentem prisioneiras na cidade e livre na aldeia. Que seus processos existenciais, marcados como identidade, são profanados na escola. Às vezes revestidos por brincadeiras. Também se percebe que a família deseja um futuro mais próximo dos aspectos da cidade, como ter uma profissão e uma renda aceitável, ajustada às necessidades criadas pelo modelo de sociedade com padrões eurocêntricos. Neste bojo, dada a ruptura cultural, a família assume a responsabilidade do processo de avanço escolar, sendo presente na criação de espaços de aprendizagem. Em alguns casos, o aluno e a aluna são preparados emocionalmente para enfrentar o desassossego do mundo fora da aldeia. Pois o foco é que estes se preparem para exercer uma função social no futuro, dentro ou fora das aldeias. Algo já presente com os exemplos de outros indígenas que estão na cidade ou na aldeia, ocupando cargos e funções públicas.

Tomar uma decisão de ir para cidade é colher movimentos de desequilíbrio,

notadamente marcado por subjetividades. Entre elas, a sensação de que está se distanciando de quem é, como sujeito cultural. Este aspecto demarca uma consciência perversa: os filhos do desafio vão perder suas identidades. Vão perder a força do seu nome e da sua identidade revestida em ritos e proposições individuais e coletivas que os constituem. Viver na cidade, querer comprar tudo, requer conviver com a violência, requer deixar de ser bem-visto pelo seu povo. Acima de tudo, requer viver com a escola homogeneizadora, produtora de um entrelugar com mecanismos bem engendrados de apagamento da diferença. Principalmente da cultura, que não é a idealizada como padrão. Algo que pode ser mais intenso se a criança ou jovem tiver um dos pais não indígena, deixando de ter traços fenóticos deste povo. Este movimento é demarcado como se tal sujeito perdesse o direito, inclusive, de se autodeclarar indígena.

Há muitas possibilidades para o mundo fora da idealidade dos conhecimentos fixos. O mundo tem passado por tantas destruições. Inclusive de humanos. Se a escola fosse multicultural, poderíamos entender que não faz sentido a meritocracia quando se pensa em quem tem o direito de comer, beber água limpa, ter acesso à saúde, a um lar seguro, ter acesso aos espaços públicos de direito e aos seus serviços. A meritocracia não serve para tudo. Ter a diversidade na escola é a oportunidade de ter outras lógicas, outras produções de significados, outras epistemologias. O trato pedagógico é perverso com os alunos indígenas. No cenário que pesquisamos, muitos dos conhecimentos fora do padrão escolhido vem sendo menosprezado. O que impacta fortemente no alcance do desenvolvimento de uma educação que tenha equidade e impacte na percepção do outro. Este outro que merece, acima de tudo, acesso ao básico.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, F. N. P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 207-215.
- ÂNGELO, F. N. P. de. **Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: Cinco casos, cinco estudos**. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glauce Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANOVA, L. **Doces bárbaros: imagens dos índios Paresi no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso (1719-1757)**. 2001. 105 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, [2001].
- COSTA, M. V. Estudos culturais e educação - um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2 ed. Canoas: ULBRA, 2011. p. 103-116.
- FERREIRA, W. A. de A.; ZONIZOKEMAIRÔ, N. **Educação específica e diferenciada: complexos culturais da língua materna Haliti-Paresi**. Revista Observatório, [S. l.], v. 7, n. 1, p. a4pt, 2021. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a4pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11416>. Acesso em:
- GARNICA, A. M. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.
- GARNICA, A. M. História oral e educação matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (orgs). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GARNICA, A. M. História oral e educação matemática - um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 2, n. 1, p. 137-160, 2006.
- GARNICA, A. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e sociais em Revistas**, v. 32, p. 20-35, 2010.
- GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de

nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GONZALES, K. G.; REIS, A. C. de S. R. dos. Reflexões Acerca da História Oral e suas Potencialidades em Pesquisas do Campo da História da Educação Matemática. **Revista JIEEM**, v. 12, n. 2, p. 164-171, 2019.

HALL, S. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HALITI-PARESI, P. **Plano de Gestão Haliti-Paresi**: território Indígena Haliti-Paresi. Mato Grosso, Brasil, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Indígenas. Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018> Acesso em: 17 jun. 2024.

LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. Rio Claro: UNESP, 1999. p. 75-94.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. *In*: ANGELO, C. L. *et al.* (orgs.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática**: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

MONZILAR, E. B. Território Umutina: Vivências e Sustentabilidade. **R. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 14, n. 34, p. 122-143, out./dez. 2018.

NASCIMENTO, M. C. **A escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020.

PACINI, A. **PACIFICAR – Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

PARESI. **Povos Indígenas no Brasil**, 2009. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD> Acesso em: 17 jun. 2024.

PARESI, E.; PAES, M. H. R. Contribuições de Daniel Matenho Cabixi e João Arrezomãe para a formação continuada de professores Haliti Paresi: fortalecendo a autonomia de um povo. *In*: **Revista de Comunicação Científica – RCC**, v. 1, n. 7, p. 195-207, jan./maio 2021.

PINTO, T. P.; SILVA, C. R. M. da S.; SOUZA, L. A. de. Movimentos político-epistêmicos na produção de histórias da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. **REnCiMA – Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 5, p. 1-23, 2021.

QUANTOS são? **Povos Indígenas no Brasil**, 2022. Disponível em:
https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F Acesso em: 17 jun. 2024.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática** – (im)possibilidades de leitura. 2006. 298 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2006.

SANTOS, E. S. dos. **Efeitos das avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática**. 256 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

SILVA, A. A. da. S. **Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do danhono**: por dentro do octógono sociocultural A'uwẽ/Xavante. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências, 2013.

SILVA. **O que podem as narrativas na Educação Matemática Brasileira**. 2020. 403 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2020.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, M. dos S.; FILLOS, L. M. Alguns modos de operar no grupo de pesquisa história oral e educação matemática. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 7, n. 2, p. 74–98, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.30681/relva.v7i2.5065> Acesso em:

TERRAS indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/> Acesso em: 17 jun. 2024.

UMUTIMA. **Povos Indígenas no Brasil**, 2009. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina> Acesso em: 17 jun. 2024.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: Memórias del Seminario Internacional “**Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 17-19.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-sugir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2009. p. 12-42.

APÊNDICE A



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



	Será assegurado 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 – financeiro; Será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar, sem autorização, o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Na análise de dados, serão utilizados elementos simbólicos.
Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento	Será garantido explicações necessárias para responder as questões e terá o tempo que achar necessário. Será mantido um clima de empatia, confiança e tranquilidade, de modo que os entrevistados possam se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral e intelectual para falar durante a entrevista.

O desafio é muito denso, entretanto, considerando os possíveis riscos citados, buscaremos tomar as devidas precauções para que estes sejam extintos ou minimizados, visando preservar a integridade do participante da pesquisa.

No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixá-lo ciente de todo movimento metodológico, em que a historiografia dá-lhe o direito de suprimir falas já enunciadas ou de acrescentar aquilo que é relevante, mas que não foi lembrado no momento inicial da entrevista.

Eu, Joniel Rosâmuzimigale aceito participar da pesquisa "TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas". Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento,

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 – Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





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



posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 14/10/2022

Daniel Raíma Zumbakal

Assinatura da criança/adolescente

Diane S. Pereira

Assinatura da pesquisadora

Márcia Simone Zokozokanoio

Assinatura do Responsável pela criança/adolescente



APÊNDICE B



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu Mayara Simone Zokozokemano, autorizo a participação do (a) meu/minha filho (a) na presente pesquisa, a utilização de seu nome e as narrativas feitas através dos seus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento ao/a meu/minha filho (a) em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 14/10/2022

Mayara Simone Zokozokemano
Assinatura do participante



Daiane S. Pereira
Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)
Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. René Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM, Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APÊNDICE C

	 <p>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</p> 
	<p>Será assegurado 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 – financeiro; Será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar, sem autorização, o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Na análise de dados, serão utilizados elementos simbólicos.</p>
Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento	<p>Será garantido explicações necessárias para responder as questões e terá o tempo que achar necessário.</p> <p>Será mantido um clima de empatia, confiança e tranquilidade, de modo que os entrevistados possam se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral e intelectual para falar durante a entrevista.</p>

O desafio é muito denso, entretanto, considerando os possíveis riscos citados, buscaremos tomar as devidas precauções para que estes sejam extintos ou minimizados, visando preservar a integridade do participante da pesquisa.

No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixar o participante ciente de todo movimento metodológico, em que a historiografia dá-lhe o direito de suprimir falas já enunciadas ou de acrescentar aquilo que é relevante, mas que não foi lembrado no momento inicial da entrevista.

Eu, Mário Eduardo de Almeida Aguiar, aceito participar da pesquisa “TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento,



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



posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 19/10/2022

maria luanda de feites Aguiar
Assinatura da criança/adolescente

Diane S. Pereira
Assinatura da pesquisadora

[Assinatura]
Assinatura do Responsável pela criança/adolescente

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM**

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM, Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APÊNDICE D



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP1), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Assim, ressaltamos que os riscos presentes nessa pesquisa serão evitados/minimizados de modo que não venham ferir ou desrespeitar os seus direitos, suas condições sociais, culturais, suas concepções e opiniões, entre outras características que se fizerem presente. Ainda, buscaremos manter contato com os (as) senhores (as) e dispor de aconselhamento em toda e qualquer dúvida ou manifestação que deseja expressar.

Diante das situações expostas destacamos que você enquanto participante tem plena liberdade para decidir a respeito de sua participação voluntária na atividade proposta. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, será guardada em sigilo. Caso concorde em participar, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento.

Ao final da pesquisa, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os resultados junto com os pesquisadores. Na necessidade de contatar os profissionais acima descritos, poderá fazê-lo a qualquer momento com a mestrandia Daiane Silva Pereira, telefone (65) 9 9987-0987, e-mail daiane.pereira1@unemat.br e com o Dr. Adailton Alves da Silva, telefone: (65) 9 9988-8518, e-mail adailtonbbg@unemat.br. Desde já agradecemos pela sua participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu Maria Helena Azumzuber declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação, nas narrativas feitas através dos meus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações,

¹ <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM**

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM, Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



também autorizo a utilização do meu nome, podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 19/10/2022

Assinatura do participante

Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)
Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. René Barboux - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APÊNDICE E



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu Maria Gabriela Azevedo autorizo a participação do (a) meu/minha filho (a) na presente pesquisa, a utilização de seu nome e as narrativas feitas através dos seus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento ao/a meu/minha filho (a) em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 19/10/2022

Assinatura do participante

Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)



Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barboux - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APÊNDICE F

	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	
	Será assegurado 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 – financeiro; Será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar, sem autorização, o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Na análise de dados, serão utilizados elementos simbólicos.	Será garantido explicações necessárias para responder as questões e terá o tempo que achar necessário. Será mantido um clima de empatia, confiança e tranquilidade, de modo que os entrevistados possam se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral e intelectual para falar durante a entrevista.
Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento		

O desafio é muito denso, entretanto, considerando os possíveis riscos citados, buscaremos tomar as devidas precauções para que estes sejam extintos ou minimizados, visando preservar a integridade do participar da pesquisa.

No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixa-lo ciente de todo movimento metodológico, em que a historiografia dá-lhe o direito de suprimir falas já enunciadas ou de acrescentar aquilo que é relevante, mas que não foi lembrado no momento inicial da entrevista.

Eu, Miguel Tan Huose Oriolô Kalamigá aceito participar da pesquisa "TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas". Entendi os coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento,




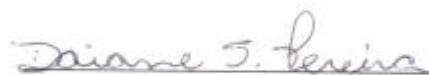
ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA




posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 01/07/2023


Assinatura da criança/adolescente


Assinatura da pesquisadora


Assinatura do Responsável pela criança/adolescente

APÊNDICE G



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu Valdomiro Fabrizio, autorizo a participação do (a) meu/minha filho (a) na presente pesquisa, a utilização de seu nome e as narrativas feitas através dos seus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento ao/a meu/minha filho (a) em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 01/07/2023



Assinatura do participante



Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)
Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbour - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Rua A, s/n. Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APÊNDICE H



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP1), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Assim, ressaltamos que os riscos presentes nessa pesquisa serão evitados/minimizados de modo que não venham ferir ou desrespeitar os seus direitos, suas condições sociais, culturais, suas concepções e opiniões, entre outras características que se fizerem presente. Ainda, buscaremos manter contato com os (as) senhores (as) e dispor de aconselhamento em toda e qualquer dúvida ou manifestação que deseje expressar.

Diante das situações expostas destacamos que você enquanto participante tem plena liberdade para decidir a respeito de sua participação voluntária na atividade proposta. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, será guardada em sigilo. Caso concorde em participar, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento.

Ao final da pesquisa, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os resultados junto com os pesquisadores. Na necessidade de contatar os profissionais acima descritos, poderá fazê-lo a qualquer momento com a mestrandia Daiane Silva Pereira, telefone (65) 9 9987-0987, e-mail daiane.pereira1@unemat.br e com o Dr. Adailton Alves da Silva, telefone: (65) 9 9988-8518, e-mail adailtonbbg@unemat.br. Desde já agradecemos pela sua participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu Dayna Simone Zokozokenaino, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação, nas narrativas feitas através dos meus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações,

¹ <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



também autorizo a utilização do meu nome, podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, 14/10/2022

Majara Simone Zokozokemaro
Assinatura do participante

Daiane S. Pereira
Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)
Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT, Fone: (65) 3361-1413. e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

APÊNDICE I



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 ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA “CRIANÇA” E/OU “ADOLESCENTE”

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidade a partir do encontro de culturas**”. Seus pais permitirão que você participe da pesquisa se você aceitar, pois você quem será entrevistado, e se sentir mais confortável com seus pais ao lado no momento da entrevista, está tudo bem, não tem problema. Queremos investigar o processo de inserção dos alunos indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT, com a intenção de contribuir para o fortalecimento da cultura. As crianças/adolescentes que poderão participar dessa pesquisa, estarão frequentando o Ensino Fundamental Inicial/Final e Ensino Médio. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na cidade de Tangará da Serra-MT, onde as crianças/adolescentes residem.

A entrevista será por meio do Google Meet devido a nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, impossibilitando assim encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos.

Essas entrevistas não terão formalidades, ou seja, o entrevistado ficará a vontade para falar o que desejar, para não estabelecer um diálogo na vertical, em que o entrevistador se coloque acima dos entrevistados. A entrevista não será por meio de perguntas fechadas, ela será feita por meio do uso de fichas de palavras, por exemplo, INFÂNCIA; FAMÍLIA; ESCOLA; VIDA NA CIDADE; etc. A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração máxima de 2 horas, para não fadigar o depoente.

Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP1), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de

Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP1), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de

¹ <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>





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



Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Segue os dados de contato da CONEP: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. Segue os dados de contato do CEP: Endereço: Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG. Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavallhada II Cáceres-MT, CEP: 78.200-000; Telefone: (65) 3221-0067 (65) 99944-3605 – WhatsApp.

Finalizando o processo investigativo da pesquisa, tomando como referências as noções da História Oral, todo conteúdo é transcrito e textualizado. É encaminhado ao depoente que pode suprimir ou acrescentar. São movimentos de idas e vindas até que o texto seja visto pelo participante como uma versão que este se veja, sinta-se representado. Neste processo de ajuste, o depoente/participante irá avaliar constantemente todo o material produzido, para identificar se houve qualquer pontuação que usurpou a si, os povos indígenas e sua cultura. Caso haja qualquer incômodo, a pesquisadora será flexível para dialogar à respeito e se o desejo for a exclusão, assim será feita.

Você não será exposto a nenhum constrangimento e garantimos não divulgar nada sem o seu consentimento e principalmente de seus pais. Caso aconteça algo, você pode nos procurar pelo telefone (65) 9 9987-0987 da pesquisadora Daiane Silva Pereira. Mas há coisas positivas que podem acontecer como os benefícios desse trabalho, que são: servirão de referência para (re)pensar a forma em que a sociedade não indígena enxerga, acolhe e ensinam os alunos indígenas, visando o fortalecimento da identidade e da cultura.

Neste contexto, com base na resolução 510/2016 ressaltamos que toda pesquisa contém riscos, destacamos a seguir possíveis riscos reais e/ou em potencial e as medidas mitigadoras cabíveis.

Riscos	Medidas mitigadoras
--------	---------------------



Av. Tancredo Neves – 1095 – Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





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



<p>Com a possibilidade de uma nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, a pesquisadora fica impossibilitada de encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos;</p>	<p>Os roteiros serão encaminhados com antecedência aos depoentes via e-mail e/ou WhatsApp, para a produção dos depoimentos, que serão marcados com antecedência e acontecerão de forma remota.</p> <p>As gravações serão transcritas e textualizadas, sendo devolvidas via e-mail ou WhatsApp aos entrevistados para validação e autorização de uso. Se o desejo do participante for chamada de vídeo e leitura das textualizações de forma síncrona, este movimento será reralizado.</p>
<p>Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação;</p>	<p>Não haverá uso de imagens dos participantes da pesquisa. O uso do vídeo é um recurso adotado para transcrição e textualização das entrevistas. Durante esta etapa todo material ficará em sigilo com o pesquisador. Após a transcrição e textualização este material será destruído. Será enunciado ao entrevistado o direito de não utilizar a câmera durante a gravação, deixando sua imagem não captada.</p>
<p>Se houver revelações de abuso sexual, bullying, vulnerabilidade alimentar, descaso na escola, etc.</p>	<p>Será garantido a liberdade para não responder ou aprofundar em situações e questões constrangedoras;</p> <p>Em caso de relatos de revelações de perca da integridade, de casos que colocam em vulnerabilidade, será encaminhado para autoridades competentes ou será mantido em segredo, conforme o desejo e o consentimento do entrevistado.</p>
<p>Invasão de privacidade</p>	<p>Será garantido aos entrevistados o respeito ao direito de responder ou não as perguntas durante as entrevistas;</p> <p>Será garantido aos entrevistados o direito de autorizar ou não a utilização do material na pesquisa;</p> <p>Será encaminhado o TCLE aos participantes por intermédio do link disponibilizado pela pesquisadora via e-mail e/ou whatsApp;</p>



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



	<p>Será assegurado 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 – financeiro; Será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar, sem autorização, o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Na análise de dados, serão utilizados elementos simbólicos.</p>
Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento	<p>Será garantido explicações necessárias para responder as questões e terá o tempo que achar necessário. Será mantido um clima de empatia, confiança e tranquilidade, de modo que os entrevistados possam se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral e intelectual para falar durante a entrevista.</p>

O desafio é muito denso, entretanto, considerando os possíveis riscos citados, buscaremos tomar as devidas precauções para que estes sejam extintos ou minimizados, visando preservar a integridade do participar da pesquisa.

No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixa-lo ciente de todo movimento metodológico, em que a historiografia dá-lhe o direito de suprimir falas já enunciadas ou de acrescentar aquilo que é relevante, mas que não foi lembrado no momento inicial da entrevista.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas”. Entendi os coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e



PRPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3321-0067
E-mail: cep@unemat.br





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



conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Barra do Bugres - MT, ____/____/____

Assinatura da criança/adolescente

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Responsável pela criança/adolescente



APÊNDICE J



GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Daiane Silva Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT Campus Deputado Estadual Renê Barbours - Barra do Bugres-MT, sou responsável pelo projeto intitulado **“TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidade a partir do encontro de culturas”** o qual será desenvolvido no município de Tangará da Serra-MT. A presente pesquisa conta com a orientação do Professor Dr. Adailton Alves da Silva, docente do PPGECM. Convidamos seu/sua filho/filha a participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, a qual tem por objetivo investigar o processo de inserção dos alunos indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT.

Os aspectos metodológicos devem percorrer caminhos permeados pelos objetivos da pesquisa, assim sendo, a conexão deve ser concebida como elo direcionador de todo esse processo investigativo. Uma proposta de análise que se constitui em construir a partir da narrativa, de histórias que contemplam aspectos de interesse do pesquisador e que também são de intenção expositiva do depoente, culminando num material que promove a possibilidade de construção de um cenário, que complementa para além do que já se sabe sobre a temática, contada sobre outras fontes históricas e metodologias outras. A nosso ver, é uma proposta desafiadora, que toma a escola como lugar de observação dos sentidos, para que possamos estabelecer uma relação do conhecimento com a teoria. O olhar estabelecido será sim investigativo, mas também de aprendiz, com a certeza do respeito canalizado ao processo cognitivo do ser humano.

A pesquisa com abordagem qualitativa, e para o desenvolvimento das ferramentas que oportunizarão ter acesso e realizar análise, tomo como direção os caminhos delineados pela História Oral (HO), com entrevistas, análises de documentos, interagindo constantemente com os sujeitos de estudo que serão interpretados em sua singularidade. Repousando na essência da Etnomatemática como âncora da pesquisa, adjetivando-a como fonte de criticidade, compreender aspectos que potencialize a ressignificação da educação escolar oportunizada em escolas urbanas que atendem alunos indígenas, nas escolas de Tangará da Serra – MT, o que tende a alavancar considerações plausíveis na reconstrução dos projetos pedagógicos em curso, tornando-o mais inclusivo.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECEM



Entretanto, ainda que a definição do corpus parta da delimitação de documentos oficiais que possam representar, de forma legítima, a composição do referencial teórico para análise será constituída após o conteúdo de cada entrevista ser identificado. Este referencial teórico precisa potencializar a capacidade de desvelar aspectos sobre os fenômenos citados pelos entrevistados.

Para tanto, dentre os procedimentos metodológicos que comporão o conjunto de ações a serem realizadas no percurso da pesquisa, será feito o uso de fontes orais e registros documentais a ser analisado à luz da teoria, o que implica na seleção de alunos indígenas presente nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT e pressupostos teóricos da Educação Escolar Indígena e Etnomatemática.

Teremos como sujeitos da pesquisa alunos indígenas presentes em escolas urbanas no município de Tangará da Serra-MT. Espera-se entrevistar dois alunos do Ensino Fundamental, dois alunos do Ensino Médio e dois pais. Optamos por entrevistar dois alunos (Ensino Fundamental e Médio), sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, pois queremos contemplar ambos os gêneros. Totaliza assim, seis entrevistados. Contudo, não teremos vínculo com a escola, o contato com a mesma foi por e-mail, apenas para contatar esses alunos, e a partir daí o contato com os participantes da pesquisa se deu através do aplicativo WhatsApp. Nós não usaremos nomes de escolas, pois o nosso foco são os alunos indígenas presentes nas mesmas.

A entrevista será por meio do Google Meet devido a nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, impossibilitando assim encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos.

Essas entrevistas não terão formalidades, ou seja, o entrevistado ficará a vontade para falar o que desejar, para não estabelecer um diálogo na vertical, em que o entrevistador se coloque acima dos entrevistados. A entrevista não será por meio de perguntas fechadas, ela será feita por meio do uso de fichas de palavras, por exemplo, INFÂNCIA; FAMÍLIA; ESCOLA; VIDA NA CIDADE; etc. A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração máxima de 2 horas, para não fadigar o depoente.

Os procedimentos metodológicos adotados serão pautados pelos caminhos delineados pela História Oral (HO). Uma estrutura metodológica que tende a ampliar, utilizando a historiografia, o que se sabe sobre a temática em estudo.

Pretende-se então, estabelecer uma parceria com os participantes, onde percorremos um caminho juntos, a fim de consolidar a unificação da pesquisa, caminhando junto torna o caminho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM

Campus Universitário Dep. Est. Rená Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM. Rua A, 4/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecem@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



ainda mais prazeroso. Desse modo, buscaremos compreender a dinâmica vivida por estes alunos que optam ou são forçados a estudar em escolas urbanas, com foco na identificação da imersão cultural, investigando os entraves e as possibilidades existentes.

A participação de seu/sua filho (a) será essencial, pois será levado em consideração toda experiência e conhecimento a respeito da sua cultura. Este movimento de pesquisa é de suma importância, pois há poucos registros sobre o processo cultural, sobre os desafios enfrentados pelos alunos indígenas ao acessar a escola não indígena, promovidos nos distintos espaços socioeducativos da nossa sociedade. Existindo assim uma carência de estudos acadêmicos que as associem às raízes culturais e sociais ao seu desenvolvimento cognitivo. “São muitos poucos os estudos sobre as crianças indígenas das terras baixas sul-americanas e ainda mais raros os que adotam tal perspectiva” (COHN 2002, p. 117). Ainda assim, sentimos a necessidade de aprofundar nesse pilar, a criança indígena.

Esperamos como benefícios da pesquisa potencializar a ressignificação da educação escolar oportunizada em escolas urbanas que atendem alunos indígenas, nas escolas de Tangará da Serra - MT.

Finalizando o processo investigativo da pesquisa, tomando como referências as noções da História Oral, todo conteúdo é transcrito e textualizado. É encaminhado ao depoente que pode suprimir ou acrescentar. São movimentos de idas e vindas até que o texto seja visto pelo participante como uma versão que este se veja, sinta-se representado. Neste processo de ajuste, o depoente/participante irá avaliar constantemente todo o material produzido, para identificar se houve qualquer pontuação que usurpou a si, os povos indígenas e sua cultura. Caso haja qualquer incômodo, a pesquisadora será flexível para dialogar à respeito e se o desejo for a exclusão, assim será feita.

Neste contexto, com base na resolução 510/2016 ressaltamos que toda pesquisa contém riscos, destacamos a seguir possíveis riscos reais e/ou em potencial e as medidas mitigadoras cabíveis.

Riscos	Medidas mitigadoras
Com a possibilidade de uma nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, a pesquisadora fica impossibilitada de encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos;	Os roteiros serão encaminhados com antecedência aos depoentes via e-mail e/ou WhatsApp, para a produção dos depoimentos, que serão marcados com antecedência e acontecerão de forma remota. As gravações serão transcritas e textualizadas,



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECEM



	sendo devolvidas via e-mail ou whats.App aos entrevistados para validação e autorização de uso. Se o desejo do participante for chamada de vídeo e leitura das textualizações de forma síncrona, este movimento será realizado.
Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação;	Não haverá uso de imagens dos participantes da pesquisa. O uso do vídeo é um recurso adotado para transcrição e textualização das entrevistas. Durante esta etapa todo material ficará em sigilo com o pesquisador. Após a transcrição e textualização este material será destruído. Será enunciado ao entrevistado o direito de não utilizar a câmera durante a gravação, deixando sua imagem não captada.
Se houver revelações de abuso sexual, bullying, vulnerabilidade alimentar, descaso na escola, etc.	Será garantido a liberdade para não responder ou aprofundar em situações e questões constrangedoras; Em caso de relatos de revelações de perca da integridade, de casos que colocam em vulnerabilidade, será encaminhado para autoridades competentes ou será mantido em segredo, conforme o desejo e o consentimento do entrevistado.
Invasão de privacidade	Será garantido aos entrevistados o respeito ao direito de responder ou não as perguntas durante as entrevistas; Será garantido aos entrevistados o direito de autorizar ou não a utilização do material na pesquisa; Será encaminhado o TCLE aos participantes por intermédio do link disponibilizado pela pesquisadora via e-mail e/ou whats.App; Será assegurado 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 – financeiro; Será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar, sem autorização, o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM

Campos Universitário Dep. Est. Renê Barbour - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecem@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



	permita a identificação individual. Na análise de dados, serão utilizados elementos simbólicos.
Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento	Será garantido explicações necessárias para responder as questões e terá o tempo que achar necessário. Será mantido um clima de empatia, confiança e tranquilidade, de modo que os entrevistados possam se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral e intelectual para falar durante a entrevista.

O desafio é muito denso, entretanto, considerando os possíveis riscos citados, buscaremos tomar as devidas precauções para que estes sejam extintos ou minimizados, visando preservar a integridade do participante da pesquisa.

Pretende-se não estabelecer uma presença inibidora, na vertical. A horizontalidade das relações é o melhor caminho para deixar as crianças/adolescentes e os pais a vontade, sem constrangimento e seguros. As conversas com os alunos não serão durante as aulas, não acontecerão nas escolas, para não causar nenhum tipo de prejuízo as crianças/adolescentes e ao professor. Não há elo da pesquisa com a escola. Ela apenas forneceu o acesso aos alunos que poderiam ser participantes da investigação em curso. Todo trâmite acontece diretamente com os alunos e os pais por meio de contato externo à escola, sem vínculo institucional.

Em processo de orientação, apresentamos ao participante que é de suma importância que guarde o e-mail com o qual entramos em contato. E que também será enviado o link para que possa fazer o download de todo processo de diálogo.

No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixá-lo ciente de todo movimento metodológico, em que a historiografia dá-lhe o direito de suprimir falas já enunciadas ou de acrescentar aquilo que é relevante, mas que não foi lembrado no momento inicial da entrevista.

Todavia ressalta-se ao participante a sua importância enquanto integrante do processo de construção do conhecimento, visto que suas percepções, conhecimentos, experiências, afetos, sentimentos e apontamentos permitirão aprimorar as discussões e desenvolver um trabalho que irá contribuir com o fortalecimento da cultura do povo indígena e do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma,

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. René Barboux - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM, Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecm@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECEM



encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Segue os dados de contato da CONEP: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. Segue os dados de contato do CEP: Endereço: Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG. Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavalhada II Cáceres-MT, CEP: 78.200-000; Telefone: (65) 3221-0067 (65) 99944-3605 – WhatsApp.

Assim, ressaltamos que os riscos presentes nessa pesquisa serão evitados/minimizados de modo que não venham ferir ou desrespeitar os seus direitos, suas condições sociais, culturais, suas concepções e opiniões, entre outras características que se fizerem presente. Ainda, buscaremos manter contato com os (as) senhores (as) e dispor de aconselhamento em toda e qualquer dúvida ou manifestação que deseja expressar.

Diante das situações expostas destacamos que você enquanto participante tem plena liberdade para decidir a respeito de sua participação voluntária na atividade proposta. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, será guardada em sigilo. Caso concorde em participar, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento.

Ao final da pesquisa, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os resultados junto com os pesquisadores. Na necessidade de contatar os profissionais acima descritos, poderá fazê-lo a qualquer momento com a maestranda Daiane Silva Pereira, telefone (65) 9 9987-0987, e-mail daiane.pereiral@unemat.br e com o Dr. Adailton Alves da Silva, telefone: (65) 9 9988-8518, e-mail adailtonbbg@unemat.br. Desde já agradecemos pela sua

¹ <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu _____, autorizo a participação do (a) meu/minha filho (a) na presente pesquisa, a utilização de seu nome e as narrativas feitas através dos seus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento ao/a meu/minha filho (a) em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, ____/____/____

Assinatura do participante

Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE K



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECEM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Daiane Silva Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECEM), da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT Campus Deputado Estadual Renê Barbours - Barra do Bugres-MT, sou responsável pelo projeto intitulado **“TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidades a partir do encontro de culturas”**, o qual será desenvolvido no município de Tangará da Serra-MT. A presente pesquisa conta com a orientação do Professor Dr. Adailton Alves da Silva, docente do PPGECEM. Convidamos você para participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, a qual tem por objetivo investigar o processo de inserção dos alunos indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT.

Os aspectos metodológicos devem percorrer caminhos permeados pelos objetivos da pesquisa, assim sendo, a conexão deve ser concebida como elo direcionador de todo esse processo investigativo. Uma proposta de análise que se constitui em construir a partir da narrativa, de histórias que contemplam aspectos de interesse do pesquisador e que também são de intenção expositiva do depoente, culminando num material que promove a possibilidade de construção de um cenário, que complementa para além do que já se sabe sobre a temática, contada sobre outras fontes históricas e metodologias outras. A nosso ver, é uma proposta desafiadora, que toma a escola como lugar de observação dos sentidos, para que possamos estabelecer uma relação do conhecimento com a teoria. O olhar estabelecido será sim investigativo, mas também de aprendiz, com a certeza do respeito canalizado ao processo cognitivo do ser humano.

A pesquisa com abordagem qualitativa, e para o desenvolvimento das ferramentas que oportunizarão ter acesso e realizar análise, tomo como direção os caminhos delineados pela História Oral (HO), com entrevistas, análises de documentos, interagindo constantemente com os sujeitos de estudo que serão interpretados em sua singularidade. Repousando na essência da Etnomatemática como âncora da pesquisa, adjetivando-a como fonte de criticidade, compreender aspectos que potencialize a ressignificação da educação escolar oportunizada em escolas urbanas que atendem alunos indígenas, nas escolas de Tangará da Serra – MT, o que tende a alavancar considerações plausíveis na reconstrução dos projetos pedagógicos em curso, tornando-o mais inclusivo.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM

Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbours - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecem@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECEM



Entretanto, ainda que a definição do corpus parta da delimitação de documentos oficiais que possam representar, de forma legítima, a composição do referencial teórico para análise será constituída após o conteúdo de cada entrevista ser identificado. Este referencial teórico precisa potencializar a capacidade de desvelar aspectos sobre os fenômenos citados pelos entrevistados.

Para tanto, dentre os procedimentos metodológicos que comporão o conjunto de ações a serem realizadas no percurso da pesquisa, será feito o uso de fontes orais e registros documentais a ser analisado à luz da teoria, o que implica na seleção de alunos indígenas presente nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT e pressupostos teóricos da Educação Escolar Indígena e Etnomatemática.

Teremos como sujeitos da pesquisa alunos indígenas presentes em escolas urbanas no município de Tangará da Serra-MT a partir do sexto ano do ensino fundamental e dois dos pais (pai/mãe) dos mesmos. Optamos por entrevistar dois alunos de cada segmento, sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, pois queremos contemplar ambos os gêneros. Totalizando assim, seis entrevistados. Contudo, não teremos vínculo com a escola, o contato com a mesma foi por e-mail, apenas para contatar esses alunos, e a partir daí o contato com os participantes da pesquisa se deu através do aplicativo WhatsApp. Nós não usaremos nomes de escolas, pois o nosso foco são os alunos indígenas presentes nas mesmas.

A entrevista será por meio do Google Meet devido a nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, impossibilitando assim encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos.

Essas entrevistas não terão formalidades, ou seja, o entrevistado ficará a vontade para falar o que desejar, para não estabelecer um diálogo na vertical, em que o entrevistador se coloque acima dos entrevistados. A entrevista não será por meio de perguntas fechadas, ela será feita por meio do uso de fichas de palavras, por exemplo, INFÂNCIA; FAMÍLIA; ESCOLA; VIDA NA CIDADE; etc. A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração máxima de 2 horas, para não fadigar o depoente.

Os procedimentos metodológicos adotados serão pautados pelos caminhos delineados pela História Oral (HO). Uma estrutura metodológica que tende a ampliar, utilizando a historiografia, o que se sabe sobre a temática em estudo.

Pretende-se então, estabelecer uma parceria com os participantes, onde percorremos um caminho juntos, a fim de consolidar a unificação da pesquisa, caminhando junto torna o caminho ainda mais prazeroso. Desse modo, buscaremos compreender a dinâmica vivida por estes alunos



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



que optam ou são forçados a estudar em escolas urbanas, com foco na identificação da imersão cultural, investigando os entraves e as possibilidades existentes.

A plena participação dos entrevistados será essencial, pois será levado em consideração toda experiência e conhecimento a respeito da sua cultura. Este movimento de pesquisa é de suma importância, pois há poucos registros sobre o processo cultural, sobre os desafios enfrentados pelos alunos indígenas ao acessar a escola não indígena, promovidos nos distintos espaços socioeducativos da nossa sociedade. Existindo assim uma carência de estudos acadêmicos que as associem às raízes culturais e sociais ao seu desenvolvimento cognitivo. “São muitos poucos os estudos sobre as crianças indígenas das terras baixas sul-americanas e ainda mais raros os que adotam tal perspectiva” (COHN 2002, p. 117). Ainda assim, sentimos a necessidade de aprofundar nesse pilar, a criança indígena.

Esperamos como benefícios da pesquisa potencializar a ressignificação da educação escolar oportunizada em escolas urbanas que atendem alunos indígenas, nas escolas de Tangará da Serra - MT.

Finalizando o processo investigativo da pesquisa, tomando como referências as noções da História Oral, todo conteúdo é transcrito e textualizado. É encaminhado ao depoente que pode suprimir ou acrescentar. São movimentos de idas e vindas até que o texto seja visto pelo participante como uma versão que este se veja, sinta-se representado. Neste processo de ajuste, o depoente/participante irá avaliar constantemente todo o material produzido, para identificar se houve qualquer pontuação que usurpou a si, os povos indígenas e sua cultura. Caso haja qualquer incômodo, a pesquisadora será flexível para dialogar à respeito e se o desejo for a exclusão, assim será feita.

Neste contexto, com base na resolução 510/2016 ressaltamos que toda pesquisa contém riscos, destacamos a seguir possíveis riscos reais e/ou em potencial e as medidas mitigadoras cabíveis.

Riscos	Medidas mitigadoras
Com a possibilidade de uma nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, a pesquisadora fica impossibilitada de encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos;	Os roteiros serão encaminhados com antecedência aos depoentes via e-mail e/ou WhatsApp, para a produção dos depoimentos, que serão marcados com antecedência e acontecerão de forma remota. As gravações serão transcritas e textualizadas, sendo devolvidas via e-mail ou whatsapp aos



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECM



	entrevistados para validação e autorização de uso. Se o desejo do participante for chamada de vídeo e leitura das textualizações de forma síncrona, este movimento será realizado.
Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação;	Não haverá uso de imagens dos participantes da pesquisa. O uso do vídeo é um recurso adotado para transcrição e textualização das entrevistas. Durante esta etapa todo material ficará em sigilo com o pesquisador. Após a transcrição e textualização este material será destruído. Será enunciado ao entrevistado o direito de não utilizar a câmera durante a gravação, deixando sua imagem não captada.
Se houver revelações de abuso sexual, bullying, vulnerabilidade alimentar, descaso na escola, etc.	Será garantido a liberdade para não responder ou aprofundar em situações e questões constrangedoras; Em caso de relatos de revelações de perda da integridade, de casos que colocam em vulnerabilidade, será encaminhado para autoridades competentes ou será mantido em segredo, conforme o desejo e o consentimento do entrevistado.
Invasão de privacidade	Será garantido aos entrevistados o respeito ao direito de responder ou não as perguntas durante as entrevistas; Será garantido aos entrevistados o direito de autorizar ou não a utilização do material na pesquisa; Será assegurado 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 – financeiro; Será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar, sem autorização, o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Na análise de dados, serão utilizados elementos



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECEM



	simbólicos.
Disponibilidade de tempo para responder ao instrumento	Será garantido explicações necessárias para responder as questões e terá o tempo que achar necessário. Será mantido um clima de empatia, confiança e tranquilidade, de modo que os entrevistados possam se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral e intelectual para falar durante a entrevista.

O desafio é muito denso, entretanto, considerando os possíveis riscos citados, buscaremos tomar as devidas precauções para que estes sejam extintos ou minimizados, visando preservar a integridade do participante da pesquisa.

Pretende-se não estabelecer uma presença inibidora, na vertical. A horizontabilidade das relações é o melhor caminho para deixar as crianças/adolescentes e os pais a vontade, sem constrangimento e seguros. As conversas com os alunos não serão durante as aulas, não acontecerão nas escolas, para não causar nenhum tipo de prejuízo as crianças/adolescentes e ao professor. Não há elo da pesquisa com a escola. Ela apenas forneceu o acesso aos alunos que poderiam ser participantes da investigação em curso. Todo trâmite acontece diretamente com os alunos e os pais por meio de contato externo à escola, sem vínculo institucional.

Em processo de orientação, apresentamos ao participante que é de suma importância que guarde o e-mail com o qual entramos em contato. E que também será enviado o link para que possa fazer o download de todo processo de diálogo.

No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixá-lo ciente de todo movimento metodológico, em que a historiografia dá-lhe o direito de suprimir falas já enunciadas ou de acrescentar aquilo que é relevante, mas que não foi lembrado no momento inicial da entrevista.

Todavia ressalta-se ao participante a sua importância enquanto integrante do processo de construção do conhecimento, visto que suas percepções, conhecimentos, experiências, afetos, sentimentos e apontamentos permitirão aprimorar as discussões e desenvolver um trabalho que irá contribuir com o fortalecimento da cultura do povo indígena e do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM

Campus Universitário Dep. Est. René Barboux - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP
78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413, e-mail: ppgecem@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGECCM



Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP1), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Assim, ressaltamos que os riscos presentes nessa pesquisa serão evitados/minimizados de modo que não venham ferir ou desrespeitar os seus direitos, suas condições sociais, culturais, suas concepções e opiniões, entre outras características que se fizerem presente. Ainda, buscaremos manter contato com os (as) senhores (as) e dispor de aconselhamento em toda e qualquer dúvida ou manifestação que deseje expressar.

Diante das situações expostas destacamos que você enquanto participante tem plena liberdade para decidir a respeito de sua participação voluntária na atividade proposta. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, será guardada em sigilo. Caso concorde em participar, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento.

Ao final da pesquisa, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os resultados junto com os pesquisadores. Na necessidade de contatar os profissionais acima descritos, poderá fazê-lo a qualquer momento com a mestrandia Daiane Silva Pereira, telefone (65) 9 9987-0987, e-mail daiane.pereira1@unemat.br e com o Dr. Adailton Alves da Silva, telefone: (65) 9 9988-8518, e-mail adailtonbbg@unemat.br. Desde já agradecemos pela sua participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação, nas narrativas feitas através dos meus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações,

¹ <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA – PPGECM



também autorizo a utilização do meu nome, podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

Assim sendo, declaro o meu consentimento em participar como sujeito desta pesquisa.

Barra do Bugres - MT, ___/___/___

Assinatura do participante

Daiane Silva Pereira (CPF: 025.575.781-69)
 Pesquisadora Responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO DE
 CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

Campus Universitário Dep. Est. Romê Barbour - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
 Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Rua A, s/n, Bairro Colibá São Raimundo, CEP
 78.390-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-1413. e-mail: unecm@unemat.br

UNEMAT
 Universidade do Estado de Mato Grosso

ANEXO A

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE TANGARÁ DA SERRA: desafios e possibilidade a partir do encontro de culturas.

Pesquisador: DAIANE SILVA PEREIRA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 5

CAAE: 56258322.9.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.693.860

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas das Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896973.pdf).

INTRODUÇÃO

Este projeto visa estruturar uma pesquisa envolvendo educação escolar indígena, com foco em alunos indígenas que estudam em escolas urbanas. Considera o momento atual envolvendo o contexto de pandemia, em que houve sérias dificuldades de assegurar práticas educativas com respeito aos direitos de cada sujeito, principalmente quando este pertence a um grupo minoritário em sua população. Neste contexto, o estado do Mato Grosso propôs algumas direções que escancarou o quanto a educação escolar indígena proposta em escolas híbridas, que atende outros públicos, elimina da prática curricular a possibilidade do envolvimento dos aspectos culturais e transcendentais de cada povo. Este aspecto é percebido por Troquez e Silva (2020, p.25): Os dados dos estudos mostram que os docentes desconhecem as histórias de vida relativas aos alunos que frequentam suas escolas, existindo, assim, uma ruptura no diálogo intercultural. Fato digno de nota foi a inexistência de oferta de capacitações e formações para atender a essas demandas, bem como o pouco conhecimento relativo à história e cultura dos povos indígenas que vivem na Reserva Indígena de Dourados e em outras regiões de Mato Grosso do Sul (SILVA, 2013),

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

por parte de professores e gestores locais. As menções das interlocutoras com a pesquisadora evidenciam que em algumas situações o diálogo entre aluno e professor não ocorre de forma horizontal. Expressam, de forma a pedir ajuda, que alguns alunos indígenas, cuja língua materna não é o português, ficam em silêncio durante os primeiros anos da alfabetização, até se familiarizarem com a Língua Portuguesa. Isto impõe-nos a necessidade urgente de preparar ambientes realmente inclusivos nos contextos inter/multiculturais. O cenário onde esta pesquisa pretende se desenvolver é a cidade de Tangará da Serra - MT, município que recebe em sua região urbana indígenas da Etnia Paresí, Nambikuara e Umutina, devido sua proximidade com as aldeias. Com esta proximidade, é comum que o município atenda alunos indígenas em suas escolas urbanas. Como professora que atuou muitos anos em escolas do município, enfrentei forte demanda com este público, fruto da padronização escolar, em que os modos de vida dos alunos tendiam a ser menosprezados, sendo os alunos não indígenas o mote do currículo. Este propósito educativo proporciona uma desistência dos alunos indígenas, por reconhecerem ausência de finalidade no ensino proposto. Esta pesquisa visa compreender a dinâmica vivida por estes alunos que optam ou são forçados a estudar em escolas urbanas, com foco na identificação da imersão cultural, investigando os entraves e as possibilidades existentes.

HIPÓTESE

O Brasil é marcado pela existência atual de aproximadamente 220 etnias, sendo grande parte destes povos identificados e com contato frequente com sujeitos não indígenas. Algumas cidades do Brasil apresentam em seu território a existência de algumas etnias. A cidade de Tangará da Serra-MT tem esta característica, em que é comum o convívio com sujeitos indígenas em sua área Urbana. Este movimento social faz com que famílias indígenas passem a residir na cidade, colocando novas demandas para as escolas, que recebem as crianças e jovens em processo de educação escolar. A maioria destes alunos são oriundos da etnia Haliti Paresi, devido o grande contingente de indígenas residindo no município e região. Entender o cenário/contexto/vivência dos alunos indígenas em escolas não indígenas é a tônica desta pesquisa, com foco em compreender demandas, entraves e possibilidades vivenciadas por estes alunos. Diante deste cenário, trago as seguintes problemáticas constitutivas desta pesquisa: Qual o contexto que envolve alunos indígenas que optam ou são forçados a estudar em escolas urbanas? Quais as semelhanças e diferenças entre estes contextos? Ao esboço desta pesquisa algumas hipóteses surgem e são, de certa forma, inconclusa, dado a vastidão de situações que podem levar uma família ou um indivíduo indígena a residir na cidade. Porém, apresentamos as seguintes hipóteses:

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

há uma multiplicidade de demandas, entraves e possibilidades vivenciadas pelos alunos indígenas que estão sendo atendidos por escolas urbanas. Além disso, deduzimos que uma semelhança entre o atendimento escolar oportunizados aos alunos é a não compreensão de suas idiossincrasias e identidades no contexto escolar.

METODOLOGIA

Devido a vivência e percepções que deram origem a esse pré-projeto e ao modo como produzi os dados, realizei uma pesquisa com abordagem qualitativa. Aceitar este tipo de abordagem, de acordo com Garnica (2004, p.88), é aceitar: (a) transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma análise a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re) configuradas; (e) a impossibilidade de se estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. Aceitar esses pressupostos é reconhecer, em última instância, que mesmo eles podem ser radicalmente reconfigurados à luz do desenvolvimento das pesquisas. Para o desenvolvimento das ferramentas que oportunizarão ter acesso e realizar análise, tomo como direção os caminhos delineados pela História Oral (HO). É preciso dar um passo atrás para entender esta metodologia: História Oral é, já, uma expressão simplificada. Melhor seria dizermos: a História (re)construída a partir da Oralidade, numa clara complementação a partir da Oralidade, numa clara complementação (alguns prefeririam, aqui, "oposição") àquela concepção de História pautada somente em documentos escritos ou, mais radicalmente, em fontes primárias. (GARNICA, 2004, p. 80). Atuar com HO é se colocar como construtor de outras histórias. Indo além, é ter a intenção que outras histórias devam compor a visão sobre os fatos/fenômenos/momentos situações. É uma fuga da história clássica, que traz a visão hegemônica, que apaga a vida daqueles que efetivamente vivem o ato. São desterritorializados, colocados como quem não tem legitimidade para falar de tal, de si, de produzir seus passos. Atuar com HO é uma decisão política. A HO é uma oportunidade de produzir com e não sobre. Ouve, dialoga, negocia, (re)cria modos em que os depoentes sejam partícipes do processo. Estes depoimentos são fontes históricas latentes, que trazem como possibilidade de leitura do cenário outras narrativas. Esta metodologia tem como uma de suas bases não produzir juízo de valor sobre as vivências. Fugindo do ideário positivista, a HO atua com base nos depoimentos e documentos, permitindo a

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

composição de outras histórias. Nesta pesquisa em específico, a HO será utilizada como forma de estruturar um roteiro de entrevistas com cada aluno e pais, que será gravada e textualizada. Entrevista que será por meio do Google Meet devido a nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, impossibilitando assim encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos e transcrever as respostas considerando o desejo de se produzir fontes. Com base na resolução 510/2016 ressaltamos que toda pesquisa contém riscos, mas se preciso for, serão tomadas as medidas mitigadoras cabíveis. Não será tomada qualquer ação que venha colocar em risco a integridade dos participantes. Em contrapartida, os alunos terão a oportunidade de ampliar sua percepção social e cultural sobre seu povo, seus processos e sua intelectualidade, sistematizando suas concepções e refletindo como partícipe de uma social que, por natureza, é plural. Essas entrevistas não terão formalidades, ou seja, é uma roda de conversa, para não estabelecer um diálogo na vertical, onde o entrevistador se coloque acima dos entrevistados. A entrevista será conduzida após o consentimento dos pais e assentimento dos alunos. Num processo de transcrição e textualização, os depoimentos serão encaminhados aos estudantes. Em processo de diálogo, estes poderão suprimir ou complementar as narrativas. Que poderão ser complementadas com imagens e documentos.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Conforme indicado nos Registros de Consentimento/Assentimento, "alunos indígenas presentes em escolas urbanas no município de Tangará da Serra-MT a partir do sexto ano do ensino fundamental, os pais dos mesmos e alunos que recém terminaram o ensino médio (egressos das escolas públicas concluintes nos dois últimos anos)".

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Investigar o processo de inserção dos alunos indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os desafios enfrentados pelos alunos indígenas ao acessar a escola da cidade;
- Caracterizar a acolhida do aluno indígena em uma sociedade não indígena;
- Investigar o motivo que traz o aluno indígena a estudar nas escolas não indígenas;
- Apontar especificidades que devem ser consideradas no trato pedagógico, ao promover uma

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

educação escolar com alunos indígenas em escolas urbanas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

A realização das entrevistas utilizando a metodologia História Oral, geralmente ocorre em formato presencial, em que o pesquisador e depoente se mantêm em proximidade. Dado o momento atual, há risco de contaminação de ambos, que será mitigado com a utilização de meio eletrônico, com base numa comunicação por meio síncrono, como a plataforma Google Meet, por exemplo. Outro aspecto relevante que impõe riscos aos participantes é a estrutura de relação de poder, que pode colocar em risco a integridade dos participantes, dado o conteúdo de suas narrativas. Para neutralizar este aspecto, a pesquisa manterá a identidade dos participantes em sigilo, guardando o anonimato dos depoentes.

BENEFÍCIOS

Resguardando a integridade dos participantes, envolvendo integralmente a presença do adulto responsável pelos alunos, tomando como premissa que há o consentimento e assentimento, a pesquisa terá como foco problematizar aspectos que potencialize a ressignificação da educação escolar oportunizada em escolas urbanas que atendem alunos indígenas, nas escolas de Tangará da Serra - MT. A tônica desta pesquisa não está em alavancar aspectos que venham colocar juízo de valor cultural, mas de possibilitar uma maior compreensão dos aspectos envolvendo a inserção destes alunos em ambiente escolar desenvolvido para alunos não indígenas, o que tende a alavancar considerações plausíveis na reconstrução dos projetos pedagógicos em curso, tornando-o mais inclusivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, de abordagem qualitativa, baseada em História Oral, com o interesse de problematizar a inserção de alunos indígenas em escolas urbanas do município de Tangará da Serra (MT), equipamentos de educação escolar construídas para não indígenas. A entrevista abordará questões de ensino-aprendizagem de matemática e das demais disciplinas, assim como o relacionamento com outros estudantes. As entrevistas serão realizadas de forma online via Google Meet.

Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de Ensino de Ciências e Matemática em Universidade do Estadual de Mato Grosso – UNEMAT.

Financiamento próprio.

Número de participantes incluídos no Brasil: 20.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

Apresentou compromisso de dar início ao estudo somente após aprovação final do sistema CEP/Conep (arquivo COLETA.pdf, submetido em 21/02/2022).

Apresenta declarações de compromisso da pesquisadora, do orientador e do responsável pela infraestrutura institucional de apoio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de resposta ao parecer pendente nº 5.580.975, emitido pela Conep em 14/08/2022.

1. Quanto à metodologia do estudo, seguem considerações:

1.1. Nas Informações Básicas do Projeto na Plataforma Brasil (arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896973.pdf, gerado na Plataforma Brasil em 17/03/2022), no campo "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", a pesquisadora indicou que o procedimento de entrevista seria "Individual". No entanto, no Projeto Detalhado e nos Registros de Consentimento/Assentimento fala-se em "rodas de conversa", o que poderia pressupor um momento coletivo com os estudantes participantes. Solicita-se esclarecer o procedimento metodológico que será adotado e adequar a redação nas Informações Básicas do Projeto, no Projeto Detalhado e nos Registros de Consentimento/Assentimento, de modo a informar os participantes e seus responsáveis. RESPOSTA: A entrevista individual será por meio do Google Meet devido a nova onda da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil, impossibilitando assim encontrar os depoentes pessoalmente, pois há risco de contaminação de ambos. Não haverá o momento "roda de conversa" como procedimento metodológico. Essas entrevistas não terão formalidades, ou seja, o entrevistado ficará a vontade para falar o que desejar, para não estabelecer um diálogo na vertical, em que o entrevistador se coloque acima dos entrevistados. A entrevista não será por meio de perguntas fechadas, ela será feita por meio do uso de fichas de palavras, por exemplo, INF NCIA; FAMÍLIA; ESCOLA; VIDA NA CIDADE; etc. A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração de no máximo 2 horas, para não fadigar o depoente.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

1.2. O estudo refere-se a escolas do perímetro urbano de Tangará da Serra, sem, no entanto, identificar em quais escolas fez/fará a abordagem e o recrutamento de participantes. Solicita-se a apresentação de Termo(s) de Anuência devidamente assinado(s) pelo responsável direto ou indireto por essas escolas, autorizando a realização da pesquisa, respeitando o fluxo institucional, ou a justificativa da sua ausência. RESPOSTA: Não teremos vínculo com a escola. O contato com a mesma foi por e-mail apenas para contatar esses alunos. A partir daí o contato ocorreu com os participantes da pesquisa, que se deu através do aplicativo WhatsApp. Nós não usaremos nomes de escolas, pois o nosso foco são os alunos indígenas presentes nas mesmas. Segue em anexo no Projeto o ofício encaminhado para as escolas referente a este primeiro e único contato.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao critério de inclusão de participantes, nos Registros de Consentimento/Assentimento informa-se o interesse de ouvir "alunos indígenas presentes em escolas urbanas no município de Tangará da Serra-MT a partir do sexto ano do ensino fundamental, os pais dos mesmos e alunos que recém terminaram o ensino médio (egressos das escolas públicas concluintes nos dois últimos anos)." No entanto, esta informação não está presente no Projeto Detalhado ou no item "Critérios de inclusão" nas Informações Básicas do Projeto, na Plataforma Brasil. Solicita-se adequação, de modo que a pesquisadora indique como definirá os participantes, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 12. Solicita-se, ainda, apresentar essa divisão no tópico "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896973.pdf.

RESPOSTA: Teremos como sujeitos da pesquisa alunos indígenas presentes em escolas urbanas no município de Tangará da Serra-MT a partir do sexto ano do ensino fundamental e dois dos pais (pai/mãe) dos mesmos. Optamos por entrevistar dois alunos de cada segmento (Ensino Fundamental e Médio), sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, pois queremos contemplar ambos os gêneros. Totaliza assim, seis entrevistados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A resposta da pesquisadora não contempla o solicitado na pendência. Pela nova redação, não fica claro como se chegou ao total de participantes (6), tendo em vista que a pesquisa contará com estudantes dos ensinos fundamental e médio e seus pais (ou 2 pais?) – os grupos não foram informados corretamente na Plataforma Brasil. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Teremos como sujeitos da pesquisa alunos indígenas presentes em escolas urbanas no

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

município de Tangará da Serra-MT. Serão entrevistados dois alunos do Ensino Fundamental, dois alunos do Ensino Médio e dois pais. Optamos por entrevistar dois alunos (Ensino Fundamental e Médio), sendo um do sexo feminino e outro do sexo masculino, pois queremos contemplar ambos os gêneros. Totaliza assim, seis entrevistados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Ressalta-se que, apesar do estudo incluir pais de alunos, a pesquisadora continua afirmando "Teremos como sujeitos da pesquisa alunos indígenas presentes em escolas urbanas no município de Tangará da Serra-MT." Na Plataforma Brasil, no tópico "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", mantém o número de indivíduos (1) e a intervenção (entrevista via Google Meet), não caracterizando os diversos grupos (alunos do ensino fundamental-2; alunos do ensino médio-2; pais de alunos-2).

3. Quanto ao Registro do Consentimento de pais/responsáveis, arquivo TCLE1.pdf, submetido em 17/03/2022:

3.1. A Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não informa aos pais/responsáveis sobre o TEMPO estimado para a participação no estudo. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração máxima de 2 horas, para não fadigar o depoente.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. Considerando que o protocolo foi analisado também na Conep, solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP1), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A pesquisadora não inseriu os dados para contato com a Conep nem para contato com o CEP-UNEMAT. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: "Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP2), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Segue os dados de contato da CONEP: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. Segue os dados de contato do CEP: Endereço: Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG. Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavalhada II Cáceres-MT, CEP: 78.200-000; Telefone: (65) 3221-0067 (65) 99944-3605 – WhatsApp."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.3. Considerando o campo de coleta do "CPF/ou RG" dos pais/responsáveis, na página 5 de 6, ressalta-se que o Registro do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa. Solicita-se justificar a necessidade do número do documento de identificação e, se não for necessário, retirar esse campo.

RESPOSTA: Foi retirado.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.4. Na página 1 de 6, lê-se: "Convidamos o Sr. para participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, a qual tem por objetivo Investigar o processo de inserção dos alunos..." Tendo em vista que se trata de Registro de Consentimento para que pais ou responsáveis autorizem a participação da criança ou adolescente na pesquisa, solicita-se a adequação do texto para essa finalidade.

RESPOSTA: Convidamos você para participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, a qual tem por objetivo investigar o processo de inserção dos alunos indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT.

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A resposta da pesquisadora não contempla o solicitado na pendência. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: "Convidamos seu/sua filho/filha à participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, a qual tem por objetivo investigar o processo de inserção dos alunos indígenas nas escolas urbanas de Tangará da Serra-MT."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.5. Na página 5 de 6, lê-se: "...declaro para os devidos fins que cedo os direitos da participação do/da meu/minha filho (a), nas narrativas feitas através dos diálogos, nas fotografias produzidas pela pesquisadora, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações, podendo inclusive torná-las pública para os projetos acima descritos." Solicitam-se esclarecimentos sobre o registro fotográfico das crianças e adolescentes participantes da pesquisa, do qual não consta descrição, nem justificativa, nos demais documentos do protocolo de pesquisa. Caso tal registro se faça necessário, a pesquisadora deve esclarecer como estarão garantidos o sigilo dos dados coletados e o anonimato dos possíveis participantes. Além disso, considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS 510/2016, artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz") nos Registros do Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos.

RESPOSTA: Não será usado imagens dos entrevistados, por isso a fala anterior foi alterada,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

vigorando com a seguinte redação: Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação, nas narrativas feitas através dos meus diálogos, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações, podendo inclusive torná-las pública para o projeto acima descrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. O registro de consentimento livre e esclarecido (no caso, tcle) emitido pelo responsável tem a função de autorizar que a criança ou adolescente participe da pesquisa, não tendo a função de cessão de direitos. Ainda, a redação continua equivocada ao expressar: "declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação (destaque nosso)", uma vez se deve autorizar que a criança ou adolescente participe da pesquisa. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: "Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu _____, autorizo a participação do (a) meu/minha filho (a) na presente pesquisa."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Quanto ao Registro de Consentimento, arquivo TCLE.pdf, submetido em 17/03/2022:

4.1. A Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não informa aos pais/responsáveis sobre o TEMPO estimado para a participação no estudo. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração máxima de 2 horas, para não fadigar o depoente.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.2. Na página 4 de 5, lê-se: "Caso concorde em PARTICULAR, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento" (destaque nosso). Recomenda-se uma revisão do trecho destacado, conforme as normas gramaticais de português.

RESPOSTA: Caso concorde em participar, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.3. Considerando que o protocolo foi analisado também na Conep, solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP2), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. A pesquisadora não inseriu os dados para contato com a Conep nem para contato com o CEP-UNEMAT. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: "Tomamos todas as medidas cabíveis para que essa pesquisa possa tomar forma, encaminhamos todos os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil, que após sua aprovação foi encaminhada automaticamente para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP4), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP possui autonomia para a análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade (e de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional) e em projetos de pesquisa propostos pelo Ministério da Saúde, enquanto o CEP é responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Segue os dados de contato da CONEP: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. Segue os dados de contato do CEP: Endereço: Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa - Pró-Reitoria de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG. Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavalhada II Cáceres-MT, CEP: 78.200-000; Telefone: (65) 3221-0067 (65) 99944-3605 – WhatsApp.”

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.4. Considerando o campo de coleta do “CPF/ou RG”, na página 5 de 5, ressalta-se que o Registro do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa. Solicita-se justificar a necessidade do número do documento de identificação e, se não for necessário, retirar esse campo.

RESPOSTA: Foi retirado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5. Quanto ao Registro do Assentimento, arquivo TALE.pdf, submetido em 17/03/2022:

5.1. Na página 1 de 3, lê-se: i. “Seus pais permitiram que você participe”; Solicita-se que o trecho destacado seja apresentado junto, de modo que a criança/adolescente não se sinta pressionada e entenda que a decisão cabe a ela.

RESPOSTA: Seus pais permitirão que você participe da pesquisa se você aceitar, pois você quem será entrevistado, e se sentir mais confortável com seus pais ao lado no momento da entrevista, está tudo bem, não tem problema.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5.2. Onde se lê “TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MENOR”, “Assinatura do menor” e “Assinatura do Responsável pelo menor”, solicita-se substituir o termo “menor” por “criança” e/ou “adolescente”, com o objetivo de evitar a estigmatização e/ou constrangimento do participante de pesquisa, considerando as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

RESPOSTA: Foi alterado conforme solicitado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5.3. A Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter “a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

pesquisa". O documento apresentado não informa aos participantes sobre o TEMPO estimado para a participação no estudo. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A entrevista se dará em dois momentos, sendo agendado conforme a disponibilidade do depoente. A mesma terá duração máxima de 2 horas, para não fadigar o depoente.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

6. Sobre os documentos TALE.pdf, TCLE.pdf e TCLE1.pdf:

6.1. Segundo o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, os itens abaixo precisam ser contemplados:

- (Item - 1.2.1) Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Solicita-se informar esse risco e como o pesquisador fará para diminuí-lo.

- (Item - 2.2) Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE), o pesquisador deve enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Nesse sentido solicita-se que seja disponibilizado um link para que o participante da pesquisa possa fazer o download do TCLE.

- Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder à pergunta. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: (Vide tabela na carta-resposta).

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. A pesquisadora não incluiu todos os itens destacados na pendência. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: "Será encaminhado o TCLE aos participantes por intermédio do link disponibilizado pela pesquisadora via e-mail e/ou whatsapp".

Vide tabela completa na carta-resposta.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

6.2. Solicita-se que conste nos TCLE a garantia de que o/a Pesquisador/a Responsável irá divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos (Item 3.4.1.14, da Norma Operacional CNS 001/2013).

RESPOSTA: Finalizando o processo investigativo da pesquisa, tomando como referências as noções da História Oral, todo conteúdo é transcrito e textualizado. É encaminhado ao depoente que pode suprimir ou acrescentar. São movimentos de idas e vindas até que o texto seja visto pelo participante como uma versão que este se veja, sinta-se representado. Neste processo de ajuste, o depoente/participante irá avaliar constantemente todo o material produzido, para identificar se houve qualquer pontuação que usurpou a si, os povos indígenas e sua cultura. Caso haja qualquer incômodo, a pesquisadora será flexível para dialogar à respeito e se o desejo for a exclusão, assim será feita. Ao final da pesquisa, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os resultados junto com os pesquisadores. Na necessidade de contatar os profissionais acima descritos, poderá fazê-lo a qualquer momento com a mestranda Daiane Silva Pereira, telefone (65) 9 9987- 0987, e-mail daiane.pereira1@unemat.br e com o Dr. Adailton Alves da Silva, telefone: (65) 9 9988-8518, e-mail adailtonbbg@unemat.br.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

7. Sobre o documento Projeto.pdf: O Processo de Comunicação do Consentimento Livre e Esclarecido e do Assentimento Livre e Esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, evitando modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 5º, Inciso 1). Solicita-se descrever como se dará esse Processo (ou seja, descrever o processo pelo qual as pessoas serão contatadas para participar da pesquisa) e adequação nos documentos pertinentes.

RESPOSTA: Ao contatar a escola por e-mail, identificamos que há considerado número de alunos indígenas que estudam em escolas urbanas em Tangará da Serra, o que viabiliza a condução da pesquisa. Ao receber o número de telefone dos pais, entrei em contato prévio. Foi explicado para os mesmos sobre o que se trata a pesquisa, a sua importância, como será o processo de entrevista e tratamento dos dados. Alguns pais e/ou alunos se sentiram motivados em participar.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896973.pdf	19/09/2022 17:47:02		Aceito
Outros	Carta0.pdf	19/09/2022 17:46:25	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CONEP_5580975.pdf	31/08/2022 17:42:53	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Carta.pdf	31/08/2022 17:39:29	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE01.pdf	31/08/2022 17:36:53	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE00.pdf	31/08/2022 17:36:39	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	31/08/2022 17:34:20	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE0.pdf	31/08/2022 17:34:00	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto1.pdf	31/08/2022 17:28:38	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto0.pdf	31/08/2022 17:28:23	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE1.pdf	31/08/2022 17:25:45	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.693.860

Ausência	TALE1.pdf	31/08/2022 17:25:45	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE0.pdf	31/08/2022 17:24:57	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	15/07/2022 19:26:32	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Pedido.pdf	17/03/2022 18:26:06	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	17/03/2022 18:24:32	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Daiane.pdf	21/02/2022 10:57:08	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Lattes.pdf	21/02/2022 10:55:24	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ORIENTADOR.pdf	21/02/2022 10:50:16	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Individual.pdf	21/02/2022 10:49:38	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	21/02/2022 10:47:55	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADOR.pdf	21/02/2022 10:17:42	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	COLETA.pdf	21/02/2022 10:05:04	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	oficio.pdf	21/02/2022 10:01:25	DAIANE SILVA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br