



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 EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM



SELMA MARIA SILVERIO DA SILVA CABRAL

**A DINÂMICA DO ENCONTRO DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS NOS ESPAÇOS
URBANOS DE MATUPÁ – MT E A ESCOLA COMO UM LUGAR
MULTICULTURAL**

Barra do Bugres – MT

2022

SELMA MARIA SILVERIO DA SILVA CABRAL

**A DINÂMICA DO ENCONTRO DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS NOS ESPAÇOS
URBANOS DE MATUPÁ – MT E A ESCOLA COMO UM LUGAR
MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGCEM), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *Campus* “Dep. Est. Renê Barbour” de Barra do Bugres, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. João Severino Filho

Barra do Bugres – MT

2022

C117a CABRAL, Selma Maria Silverio da Silva.
A Dinamica do Encontro das Famílias Indígenas nos Espaços Urbanos de Matupá-MT e a Escola como um Lugar Multicultural / Selma Maria Silverio da Silva Cabral - Barra do Bugres, 2022.

114 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, 2022.

Orientador: João Severino Filho

1. Indígenas na Cidade. 2. Aluno Indígena. 3. Políticas Públicas. 4. Dinamica do Encontro Cultural. I. Selma Maria Silverio da Silva Cabral. II. A Dinamica do Encontro das Famílias Indígenas nos Espaços Urbanos de Matupá-MT e a Escola como um Lugar Multicultural: .

CDU 376

SELMA MARIA SILVERIO DA SILVA CABRAL

**A DINÂMICA DO ENCONTRO DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS NOS
ESPAÇOS URBANOS DE MATUPÁ/MT E A ESCOLA COMO UM
LUGAR MULTICULTURAL.**

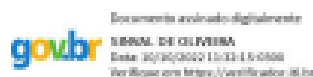
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, Câmpus Univ. Dep. Est. "Renê Barbours" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 29 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Severino Filho (PPGECM/UNEMAT)
Orientador

Profª. Drª. Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira (PPGECM/UNEMAT)
Examinadora Interna



Prof. Dr. Sinval de Oliveira (UFT)
Examinador Externo



Assinado com senha por JOAO SEVERINO FILHO - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 10/11/2022 às 07:27:42 e WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / JUA-FAECS - 10/11/2022 às 21:17:50.
Documento Nº: 5360165-340 - consulta à autenticidade em <https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/publico/app/autenticar?n=5360165-340>



UNEMAT/ID: 2022030779

Dedico este trabalho ao meu saudoso pai, pois, quando viajei para fazer o seletivo e ingressar-me nesse mestrado, deixei-o acamado, com uma doença incurável, mas senti forças quando ele me apoiou e disse: “vai fazer sua prova, o pai fica aqui te esperando”. Dedico, também, ao meu esposo Marcio e aos meus filhos Evelyn Pâmela e Wesley Rafael, que sempre me apoiaram, dizendo que eu era capaz. Agradeço pela compreensão e, principalmente, pela renúncia dedicada a esta pesquisa. A vocês, minha eterna admiração, meu absoluto respeito e meu infinito amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar essa graça de me ingressar no mestrado e voltar a me dedicar ao estudo. A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos Povos Terena e Kayapó.

Ao Prof. Dr. João Severino Filho, meu orientador, que, com todo seu profissionalismo e saber, dedicou-se integralmente à orientação deste trabalho. Obrigada por ter compartilhado seus saberes e fazeres de sua vida acadêmica e pelo apoio psicológico nos momentos de aflição, angústia e tropeços. Professor João, obrigada por ter acreditado em mim e por ter me dado essa oportunidade de voltar a estudar.

Aos professores do PPGECM, por acreditarem em nosso potencial, mesmo passando por uma pandemia, que nos mostrou que somos fortes, guerreiros e que lutamos por nossos ideais, mas que, ao mesmo tempo, somos frágeis, sensíveis e que precisamos um do outro para sobreviver neste mundo. Obrigada por compartilharem, nas aulas remotas, durante esses dois anos, conhecimentos e aprendizagens de diferentes maneiras. Em especial ao Prof. Dr. Adailton, que também contribuiu com seus conhecimentos com o povo indígena que agregaram neste trabalho. Obrigada por colaborar com sua experiência.

Aos colegas da minha turma de mestrado “2020/1”, em especial ao meu colega, o saudoso Zezito, que foi vítima da Covid-19, mas deixou o legado de um ser humano maravilhoso, com o qual compartilhamos momentos de aprendizagem. Às minhas colegas Raimunda, Aurinete e Carla, que estiveram ao meu lado nesta caminhada, agradeço por dedicarem seu tempo nos meus momentos de fadiga ao ter que aprender a lidar com a máquina “computador”. Essa foi minha aflição, meu ponto fraco, mas aprendi muito com vocês. Muito obrigada pela paciência. Vocês foram essenciais na concretização desta etapa acadêmica. Gratidão eterna por fazerem parte desta turma de mestrado que estava sempre unida, mesmo à distância, por conta da pandemia.

Ao meu filho Wesley Rafael, que me apoiou principalmente nesse aprender a lidar com a máquina. Às vezes ele perdia a paciência, pois eu estava estagnada e traumatizada, com medo de não conseguir executar as atividades que exigiam o domínio da computação. Muito obrigada, filho, e me desculpe.

E, por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, à Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT, e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, UNEMAT – MT, que tornaram possível essa conquista formativa e profissional. Obrigada!

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo constituir um estudo sobre diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade, identificando o processo de sua adaptação à vida urbana e dos seus filhos na escola. Neste contexto, a questão que dirigiu essa pesquisa foi: Como alunos e famílias indígenas, perante o processo de migração no contexto cultural e social urbano, buscam se adaptar na cidade, no bairro e no âmbito escolar? Com isso, descrevemos os motivos que levaram as famílias indígenas a migrarem para a cidade e compreendemos, na visão dos indígenas e não indígenas, como acontece o encontro multicultural, o acolhimento e as características dos relacionamentos estabelecidos entre eles. Observamos o modo de vida das famílias indígenas na cidade e dos seus filhos nas escolas e, assim, compreendemos, também, as relações multiculturais entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, na visão do aluno indígena, do professor e do servidor. Pesquisamos, em sala de aula e no âmbito familiar, o desenvolvimento escolar dos alunos indígenas e sua socialização com os colegas não indígenas. Nossa fundamentação teórica foi alicerçada nos trabalhos de D'Ambrosio (2005, 2016, 2020), Severino-Filho (2015), Pimentel (2012), Freire (2021), Fonseca (2020), entre outras leituras que embasaram as discussões sobre o tema. Espera-se que este estudo contribua como fonte de informações aos profissionais da educação, pois a presença do aluno indígena nas escolas de Matupá é uma realidade, e não pode ser ignorada. A escola precisa se adequar para atender a multiculturalidade, considerando cada peculiaridade dos alunos. Perante isso, este trabalho poderá incentivar a criação de políticas públicas, tendo um olhar voltado para esses alunos que precisam de oportunidades, apoio e reconhecimento de que são alunos como os demais da cidade, contudo, com outras necessidades. Assim, esperamos que o poder público possa abrir caminhos para que essas crianças e jovens possam ter oportunidades de seguir em frente com suas escolhas e decisões sobre os lugares que querem habitar.

Palavras-Chave: Indígenas na Cidade; Aluno indígena; Políticas Públicas; Dinâmica do Encontro Cultural.

ABSTRACT

The present dissertation aims to constitute a study on different aspects of the dynamics of the cultural meeting, from the perspective of indigenous families who migrated to the city, identifying the process of their adaptation to urban life and that of their children at school. In this context, the question that guided this research was: How do students and indigenous families, faced with the migration process in the cultural and social urban context, seek to adapt in the city, in the neighborhood and in the school environment? With this, we describe the reasons that led indigenous families to migrate to the city and understand, in the view of indigenous and non-indigenous people, how the multicultural meeting, the reception and the characteristics of the relationships established between them happen. We observe the way of life of Indigenous families in the city and their children in schools and, thus, we also understand the multicultural relations between the different subjects of the school community, in the view of the indigenous student, the teacher and the server. We researched in the classroom and in the family environment the school development of indigenous students and their socialization with non-indigenous colleagues. Our theoretical foundation was based on the works of D'Ambrosio (2005, 2016, 2020), Severino-Filho (2015), Pimentel (2012), Freire (2021), Fonseca (2020), among other readings that supported the discussions about the theme. It is hoped that this study will contribute as a source of information to education professionals, since the presence of indigenous students in schools in Matupá is a reality, and cannot be ignored. The school needs to adapt to meet the multiculturalism, considering each peculiarity of the students. In view of this, this work will be able to encourage the creation of public policies, having a look towards these students who need opportunities, support and recognition that they are students like the others in the city, however, with other needs. Thus, we hope that the government can open paths for these children and young people to have opportunities to move forward with their choices and decisions about the places they want to live.

Key words: Indigenous people in the City; Indigenous student; Public policy; Dynamics of the Cultural Meeting.

LISTRA DE FIGURAS

Figura 1 - Jogos escolares de Matupá – MT.....	14
Figura 2 - Mapa do Brasil identificando a BR-163	26
Figura 3 - Abertura BR 163 com máquinas trabalhando.....	27
Figura 4 - Indígena Panará perto do Rio Peixoto, dentro do Município de Matupá – MT	28
Figura 5 - Indígenas do Povo Panará caçando ou pescando.....	29
Figura 6 - Os garimpos e a destruição	29
Figura 7 - Os Panará sendo transferidos para o Parque Indígena do Xingu.....	30
Figura 8 - Aldeia do Povo Panará.....	31
Figura 9 - Mapa do Mato Grosso onde está localizada Matupá – MT.	32
Figura 10 - Mapa do Município de Matupá.....	32
Figura 11 - Foto antiga da Cidade de Matupá - MT.....	34
Figura 12 - Imagem atual da Cidade de Matupá - MT	35
Figura 13 - Imagem da manchete de jornal com o saudoso Milton Rondon.....	43
Figura 14 - Casa do estudante e casa do Cacique Cirenio, na aldeia Kuxonety.....	45
Figura 15 - Cacique Raoni protesta contra a construção de usina Belo Monte (PA).....	49
Figura 16 - Aldeia Mokrore, hoje chamada aldeia Poreby, do Povo Kayapó.....	51
Figura 17 - Fotos dos anciãos Arisitdes e Angélica	54
Figura 18 - Imagem da Rua 01, denominada Rua dos Índios.....	55
Figura 19 - Imagem da casa da família de seu Aristides e Angélica.....	57
Figura 20 - Imagem da casa de Carmelita e Ari.....	58
Figura 21 - Imagem da casa da neta Angélica.....	58
Figura 22 - Casa de apoio do Cacique Cirenio e Cícera.....	59
Figura 23 - Crianças indígenas e não indígenas brincando	60
Figura 24 - Bairro União, Rua 06.....	65
Figura 25 - Casa alugada dos indígenas Kayapó na cidade de Matupá – MT.....	66
Figura 26 - Foto da pesquisadora Selma e o indígena Kayapó Karangré	67
Figura 27 - Imagem da Escola Municipal Jane Pereira Lopes	72
Figura 28 - Imagem da Escola Estadual Cecília Meireles.....	74
Figura 29 - Foto da Escola Estadual Bairro União.....	77
Figura 30 - Imagem da Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira	80
Figura 31 - Imagem da Escola Estadual Antônio Ometto.....	83

Figura 32 - Imagens das crianças indígenas com não indígenas brincando de casinha	87
Figura 33 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis	91
Figura 34 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis	91
Figura 35 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis	92
Figura 36 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis	92
Figura 37 - Imagem das atividades da aluna indígena Silviane	98
Figura 38 - Imagem das Atividades de Geografia do Aluno Indígena Takakigoti.....	99
Figura 39 - Imagem das atividades de Matemática do aluno indígena Kuperi	100
Figura 40 - Imagem do momento do lanche.....	101
Figura 41 - Imagem do momento do recreio	102
Figura 42 - Imagem do momento do lanche.....	103
Figura 43 - Imagem dos jogos interclasses.....	103
Figura 44 - Imagem dos jogos interclasses entrega de medalhas	104
Figura 45 - Imagem dos jogos interclasses entrega de medalhas	104

TRAJETÓRIA DA VIDA NA FORMAÇÃO DA PROFISSIONAL E A DESCOBERTA DO UNIVERSO CULTURAL DO ALUNO INDÍGENA

Para iniciar a pesquisa, conto minuciosamente minha história de vida familiar e escolar, seguidas pelas memórias profissionais, nas quais falo do envolvimento com o tema, relatando minhas inquietações em construir este estudo.

Sou Selma Maria Silverio da Silva Cabral, nascida em 25 de junho de 1973, na cidade de Goioerê, estado do Paraná. Sou filha de Durval Silverio da Silva e Zélia Elias de Souza da Silva. Meu pai era agricultor e, minha mãe, dona de casa. Eles tiveram um casal de filhos: meu irmão Paulo Sérgio Silverio da Silva e eu.

Meus pais estudaram apenas a primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série. Acredito que, por sempre morarem na roça e terem pouco estudo, não viam a importância dos seus filhos estudarem. Minha mãe sempre dizia que no sítio tinha até a quarta série e não deixaria eu e meu irmão estudarmos na cidade.

Até meus 13 anos de idade, morávamos na zona rural da cidade de Goioerê – PR. Meu irmão e eu estudávamos na Escola Limoeiro, que era multisseriada. Lembro que nos sentávamos em duplas nas carteiras. A sala era dividida: de um lado, os alunos da 1ª e 2ª série e, do outro, da 3ª e 4ª série. Nessa escola, cursei até a 4ª série do Ensino Fundamental, e fui reprovada na 1ª e na 4ª série.

A professora, cujo nome era Lurdes, carinhosamente chamada de “Dona Lurdinha”, dividia o quadro ao meio com uma linha e, ali, parecia que se transformava em duas para dar conta de todas as atividades e alunos. Ela segurava uma régua de madeira enorme, que era utilizada toda vez que algum aluno se atrevia a olhar para o lado ou colocar as pernas para o lado da sala que ficava a outra turma para conversar. Só ouvíamos o “*chulap!*”, barulho da reguada nas pernas do aluno atrevido que, sorrateiramente, desvirava as pernas e abaixava a cabeça. Depois, o silêncio dominava a sala.

O professor era, de certa forma, um educador, considerado como membro da família, que se posicionava no direito de punir o aluno de várias formas, como: ajoelhar nos carcos de milho, ficar em pé atrás da porta, levar reguada nas mãos ou em outras partes do corpo, entre outras. Porém, eu que sobrevivi a tantos transtornos escolares de punições e reprovações, ainda posso dizer que amava, respeitava, idolatrava a professora Lurdinha, e até hoje sinto vontade de revê-la. Sempre procuro saber como ela está, por um sobrinho dela, com qual consegui contatá-la há pouco tempo. Ele me enviou uma foto dela e, ao vê-la, lembrei aquela sala de aula.

Em 1987, mudei-me, com meus pais, para a cidade de Novo Horizonte do Norte, no estado do Mato Grosso, onde cursei os anos finais do Ensino Fundamental, terminando aos 17 anos. Já namorando, fiquei grávida da minha filha Evelyn Pâmela. Mesmo assim, não abandonei os estudos. Tive minha filha enquanto cursava o 1º ano propedêutico do Ensino Médio. Levava e buscava minha filha todas as noites até a casa da minha mãe, empurrando um carrinho pelas ruas escuras da cidade. Mesmo com essas dificuldades, não desisti. Tudo isso me deu forças para continuar meus estudos.

Em meados de 1992, meu esposo Marcio, minha filha e eu viemos residir em Matupá – MT, onde cursei novamente o 1º ano, agora com o Magistério, pois a carga horária não batia. Estudando o magistério, encontrei a vontade de ser professora, e dei continuidade a esse sonho. Em 2005, terminei o curso de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), realizado por módulos no período de férias, as chamadas “Parceladas”. Éramos 50 professores, dentro de uma sala de aula, durante o dia todo. A maioria eram mulheres que se encontravam nas férias para estudar se aperfeiçoar no ato de ensinar.

Após a conclusão da graduação, senti a necessidade de fazer uma pós-graduação voltada para trabalhar as dificuldades de aprendizagem. Então, cursei Psicopedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba - IBPEX Pós-graduação, o que me deu suporte para trabalhar com meus alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade, buscando meios para solucioná-las ou amenizá-las.

Nesse sentido, Freire (2021, p. 30) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Isso mostra que o professor precisa estar sempre pesquisando e buscando conhecimento para contribuir na melhora do processo de ensino e aprendizagem. O ato de ensinar exige dedicação e amor pela profissão. Ser professor é uma dádiva, um presente, e precisamos fazer jus a esse privilégio, buscando sempre melhorar pelos nossos alunos. Dessa forma, busquei na minha profissão de professora, conversar com meus alunos para compreender suas angústias e anseios, sempre me preocupando com sua aprendizagem.

Em 1999, prestei o concurso para professores do município de Matupá. Passei e fui trabalhar na Escola Municipal Jane Pereira Lopes, com uma turma de 1ª série. Seria a primeira vez que eu iria alfabetizar crianças. Senti-me insegura, mas respirei e comecei a trabalhar tudo que tinha aprendido no magistério que, para mim, foi uma experiência muito rica de conhecimentos para quem pretendia seguir a carreira. Assim, consegui alfabetizar, digamos, 90% da turma. Senti muito orgulho de mim mesma, pois vi que era capaz de ensinar crianças a ler, escrever, somar e calcular. A realização desse trabalho é inexplicável.

No ano seguinte, fui transferida contra a minha vontade para uma Escola Agrícola Programa Xané, que ficava localizada a cerca de 5 quilômetros da cidade, e funcionava em período integral. No início, foi muito difícil me adaptar nessa escola, pois eu ficava por dois dias, em período integral, longe de minha família. Meu segundo filho, Wesley Rafael, tinha cinco anos, e minha filha Evelyn Pâmela, com 9 anos, ajudava a cuidar de seu irmão.

Essa escola, por ser um projeto novo, sofreu muitas adaptações. O ambiente era aberto, os professores não conseguiam monitorar os alunos na hora do recreio ou em aulas do projeto que era fora da sala de aula. Muitas vezes, os alunos fugiam para suas casas na cidade, porém, com algumas estratégias da direção e dos professores, conseguimos mostrar o compromisso deles com a escola.

Após três anos nessa escola, surgiu a oportunidade de voltar para a Escola Municipal Jane Pereira Lopes. Lá, trabalhei com uma turma de 4ª série e, no ano seguinte, fui coordenadora. Aprendi muito com meus colegas de profissão, que me apoiaram para candidatar-me à direção da escola, sendo eleita pelo voto democrático, com o qual todas as comunidades escolares puderam participar.

Ao longo dos meus vinte e três anos de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Matupá, sendo doze anos dedicados à direção da Escola Municipal Jane Pereira Lopes, tive a oportunidade de vivenciar algumas experiências no âmbito humano, ou seja, a dinâmica do encontro das diferenças, as quais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e me embasaram na elaboração do projeto de pesquisa de mestrado.

Aprendi muito com o compromisso de administrar uma escola. Vivenciei muitas experiências ao longo dos anos, com eventos que marcaram meu trajeto, como: festa junina, noite cultural e jogos escolares.

Os jogos escolares eram eventos para homenagear o município em seu aniversário. Duravam uma semana, e o secretário de esportes, o saudoso Sebastião Oliveira (popularmente conhecido como Tiãozinho), sempre buscava a socialização dos povos indígenas com os não indígenas que se hospedavam na Escola Municipal Jane Pereira Lopes, onde eram bem acolhidos e sempre pediam para ficar na mesma escola.

Na abertura dos jogos, era um esplendor: os povos indígenas entrando, todos de mãos dadas, com a pele pintada, e as mulheres que puxavam a fila, trajadas com cocares enormes, lindos. Todos olhavam, alguns com curiosidade, outros ainda com preconceito, mas muitos já viam com outros olhos, pois a valorização da cultura indígena já estava acontecendo nesses

momentos.

Nesse sentido, mostramos abaixo uma imagem (Figura 1), retratando os Jogos Escolares Estudantis no Ginásio Municipal de Esportes de Matupá - MT.

Figura 1 - Jogos escolares de Matupá – MT



Fonte: Dados da Prefeitura de Matupá – MT (2010)

Eu acompanhei vários jogos. Os indígenas e não indígenas eram adversários em quadra, e tanto as mulheres como os homens jogavam futsal muito bem. Nossos alunos tinham medo de pegar, na tabela, o time dos alunos indígenas, pois eles sempre saíam vencedores. Uma pena que, com a morte do secretário, em 2013, não houve mais essa valorização e socialização cultural. Nessa perspectiva, D'Ambrosio (2020, p. 34-35) afirma que:

O comportamento de cada indivíduo, associado ao seu conhecimento, é modificado pela presença do outro, em grande parte pelo conhecimento das consequências para o outro. Isso é recíproco e, assim, o comportamento de um indivíduo compatibilizado com o comportamento do outro.

Durante meu trajeto administrativo, recebemos, na escola, alunos indígenas que apresentavam dificuldades na aprendizagem e na socialização por serem bastante tímidos. Também nos deparamos com a situação de uma aluna indígena que só falava a língua materna. Não conseguíamos compreendê-la, mas ela procurou se comunicar com colegas e professores através de gestos. Os professores não sabiam como lidar com isso, e perguntavam para direção e coordenação, porém não obtinham respostas.

Essa necessidade de encontrar respostas para as indagações dos professores e para minhas inquietações culminou na realização do processo seletivo para o mestrado. Empreendi essa decisão com a elaboração do projeto de pesquisa para constituir um estudo sobre

diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade de Matupá – MT. Submeti o projeto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Barra do Bugres. Tudo deu certo com esforço, otimismo e estudo, então, nos propusemos a buscar esses conhecimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I.....	22
OS ENCONTROS: NO PROCESSO METODOLÓGICO	22
1.1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	26
CAPÍTULO II.....	36
AS HISTÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS QUE HABITAM A CIDADE DE MATUPÁ	36
2.1. O PERCURSO HISTÓRICO CONTADO POR INDÍGENAS TERENA: VIVÊNCIAS E TRUCULÊNCIAS PELO CAMINHO	36
2.2. O PERCURSO HISTÓRICO CONTADO POR INDÍGENAS KAYAPÓ: OS SABERES E FAZERES DE UM POVO.....	47
CAPÍTULO III.....	54
A DINÂMICA DO ENCONTRO DE FAMÍLIAS INDÍGENAS COM OS NÃO INDÍGENAS EM MATUPÁ – MT: O OLHAR DA PESQUISADORA E O OLHAR TERENA	54
3.1. INDÍGENAS KAYAPÓ NA CIDADE DE MATUPÁ – MT: O ENCONTRO DE OLHARES.....	64
CAPÍTULO 4.....	71
OS INDÍGENAS NA ESCOLA COMO UM LUGAR MULTICULTURAL.....	71
4.1. AS ESCOLAS QUE FIZERAM PARTE DESSA PESQUISA E OS DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO	71
4.2. A ETNOMATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O COTIDIANO DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS	85
4.3. O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E O ISOLAMENTO INDÍGENA	87
4.4. O ENCONTRO MULTICULTURAL.....	90
4.5. O ENCONTRO NA HORA DO LANCHE E RECREIO	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXO I	112
AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A TERRAS INDÍGENAS	112
ANEXO II	114
ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO.....	114

INTRODUÇÃO

Ao constituirmos essa pesquisa sobre os diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade de Matupá – MT, com enfoque nos processos de sua adaptação à vida urbana e dos seus filhos na escola, buscamos descrever os motivos que levaram as famílias estudadas a migrarem para a cidade e mostrar a visão dos indígenas sobre como os habitantes não indígenas os acolhem, e as características dos relacionamentos estabelecidos até então.

Para isso, observamos o modo de vida das famílias indígenas na cidade e, em sala de aula e no âmbito familiar, o desenvolvimento escolar de seus filhos. Assim, compreendemos as relações entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, na visão do aluno indígena.

Por meio deste estudo, mostraremos a realidade da família indígena, em relação ao modo de vida: onde moram, trabalham e estudam, ou seja, como se organizam nesse novo mundo que, para eles, ainda é desconhecido, e precisam de tempo e apoio dos não indígenas para se adaptarem.

Assim, ao relacionarmos os indígenas com os não indígenas, podemos dizer que os interlaces de culturas diferentes se renovam, pois vão se modificando por meio dos conhecimentos adquiridos socialmente. Portanto, na multiculturalidade, ocorre a troca de conhecimentos. Como dizem Moreira e Candau (2008, p.17), “Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes”.

A multiculturalidade, no Brasil, iniciou-se com a invasão do território brasileiro pelos Portugueses, que começaram a colonizar em busca de riquezas. Os menos favorecidos, índios e negros, foram escravizados, sofrendo violências e massacres. Segundo Cunha (2012, p. 14), “Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo”.

No início, a escolarização foi imposta para os indígenas, com as missões jesuítas, que tinham como objetivo a catequização, a “civilização” desses povos. Foram obrigados a deixar suas culturas para adotar o catolicismo e se integrar à sociedade não indígena, que considerava os costumes indígenas inadequados para a educação tradicional dos colonizadores. Segundo Paiva (2015, p. 204), “Portanto, é no espírito da evangelização que se desenvolve em Portugal

o sentido de educação formal, que influencia substancialmente a formação da sociedade brasileira e o desenvolvimento dos processos educativos”.

Posteriormente, em 1558, as comunidades indígenas passaram pelo “plano civilizador” do Padre Manuel da Nóbrega, que objetivava recriar a vida dos povos indígenas, fazendo com que eles ficassem em um lugar determinado, onde pudessem recriar sua aldeia. Em 1757, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Criou-se uma vila e, nela, um diretório que usava os indígenas como escravos.

Por volta de 1870, com grandes dificuldades de manter os indígenas nos aldeamentos, foram feitos investimentos para os institutos de educação em internatos, que perduraram até o século XX. Em 1910, houve a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), sob a tutela do Estado. Mesmo assim, as ordens religiosas ainda atuavam na educação escolar indígena (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2018).

Com a extinção da SPILTN, em 1967, suas atribuições foram repassadas à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Segundo o Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos (2011, p. 29) “A FUNAI é um órgão indigenista do Governo Federal, ou seja, é responsável pela gestão legal, administrativa e financeira das terras indígenas e proteção da população indígena”. Entretanto, somente na década de 1970, por iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONGs), aconteceram os primeiros encontros de povos indígenas para discutir e reivindicar seus direitos.

Como vimos na história, a educação ofertada aos indígenas feria sua cultura. A educação escolar deveria contribuir para a valorização e para o fortalecimento desses valores, porém, o contrário ocorreu. Por a escola ser um lugar multicultural, onde a cultura dominante acabava se sobressaindo perante as demais, tornando-a um lugar de inversão de valores, ou de aculturação. Como relata Soave (2017, p. 55), ““multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas”.

Dessa forma, visto que os indígenas têm direito à cidade, é necessário somar ações às políticas indígenas já instaladas nas áreas não urbanas, garantindo todas as condições para sua reprodução física, cultural e social, segundo seus usos, costumes e tradições nas terras de origem.

Assim, buscamos nos orientar perante essas leis que amparam direitos fundamentais dos povos indígenas, como qualquer outro cidadão. Porém, é necessário ouvi-los, pois

sabemos que cada povo tem um modo de viver, falar, pensar e agir, ou seja, uma cultura diferente, herdada por ancestrais.

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, com visitas constantes às casas dos povos indígenas Terena e Kayapó. A análise das informações e observações relacionadas ao tema estudado foi feita a partir do levantamento bibliográfico de autores nas áreas de Antropologia, Etnomatemática e Educação, cujas obras contribuíram para a elucidação dos questionamentos, como D'Ambrosio (2005, 2016, 2020), Severino-Filho (2015), Pimentel (2012), Freire (2021), Fonseca (2020), entre outras leituras que embasaram as discussões sobre o tema.

Com base nos referenciais teóricos estudados, juntamente com reflexões, relacionamos com o objetivo geral da pesquisa, que foi: constituir um estudo sobre diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade, com enfoque nos processos de sua adaptação à vida urbana e dos seus filhos na escola.

Os objetivos específicos foram: descrever os motivos que levaram as famílias estudadas a migrarem para a cidade; compreender a visão dos indígenas sobre como os habitantes não indígenas os acolhem e sobre as características dos relacionamentos estabelecidos até então; observar o modo de vida das famílias indígenas na cidade; compreender as relações entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, na visão do aluno indígena; e pesquisar, em sala de aula e no âmbito familiar, o desenvolvimento escolar do aluno indígena na cidade.

Neste contexto, a questão que dirigiu essa pesquisa foi: Como alunos e famílias indígenas, perante o processo de migração no contexto cultural e social urbano, buscam se adaptar na cidade, bairro e no âmbito escolar?

Os sujeitos da pesquisa foram: uma família indígena Terena e uma família Kayapó que moram no espaço urbano de Matupá, dois vizinhos não indígenas de cada família, que moram na frente e ao lado, crianças e jovens indígenas, especificamente, uma aluna Terena e cinco alunos Kayapó que estudam na cidade, seus professores e três servidores das escolas.

A construção do estudo deu-se nas visitas cotidianas às casas das famílias indígenas e não indígenas, com entrevistas estruturadas, observações e diálogos em momentos coletivos ou individuais, com registro de fotos, gravações e anotações no caderno de campo.

Tudo isso se deu, também, através de cinco escolas de Ensino Fundamental do município de Matupá – MT, que contam com a presença de alunos indígenas e não indígenas. Foram feitas observações em sala de aula e no recreio, diálogos com professores, servidores e alunos. Além disso, recorreremos ao estudo e análise dos documentos escolares das instituições,

como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esse estudo passa pelo encontro de famílias indígenas com as não indígenas e chega até o ambiente escolar, tendo como pressuposto a necessidade de se considerar a realidade educacional urbana na qual os indígenas encontram-se presentes, para que tenham uma formação adequada, com aprendizagem de qualidade, fortalecendo sua cultura e não deixando de lado suas raízes.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. Para conhecermos e refletirmos sobre esse encontro, iniciamos o Primeiro Capítulo descrevendo os procedimentos metodológicos do estudo, que estão apoiados na etnografia. Detalhamos as etapas do processo, bem como as motivações e sujeitos. Além disso, apresentamos o contexto da pesquisa, contando os principais fatos da história da cidade de Matupá – MT e de seu povo, desde os primeiros vestígios para a fundação do município, dando ênfase nos primeiros moradores que viviam nesta terra: os povos indígenas Panará.

No Segundo Capítulo, buscamos conhecer, de forma mais aprofundada, os povos indígenas aos quais pertencem os sujeitos dessa pesquisa. Para isso, descrevemos as histórias dos povos indígenas que habitam a cidade de Matupá. Primeiramente, falamos sobre a trajetória do Povo Terena, enfatizando suas vivências e as truçulências enfrentadas pelo caminho, desde sua migração do Paraguai para o Brasil. Em seguida, temos o percurso histórico das narrativas dos indígenas Kayapó, que saíram da aldeia Kubenkakre, no Pará, vieram para o Mato Grosso e se dividiram, formando três grupos, tendo, um deles, construído sua aldeia no município de Matupá.

No Terceiro Capítulo, retratamos a dinâmica do encontro das famílias indígenas com as não indígenas, vivenciando o dia a dia desse povo, em que a pesquisadora buscou apreender o olhar dos sujeitos Terena e Kayapó, no estabelecimento de um encontro de olhares. A pesquisa etnográfica foi o principal instrumento de construção desse encontro, possibilitado pelo afago, a humildade, a sinceridade, a simpatia e a bondade humana, fortes qualidades dos povos indígenas.

O Quarto Capítulo, intitulado “Os Indígenas Na Escola Como Um Lugar Multicultural”, aborda a Etnomatemática em sua relação com os saberes da cultura indígena. Refletimos sobre o espaço escolar e como ele é regido, através das observações, entrevistas, e da leitura e análise dos documentos escolares.

Neste capítulo, também abordamos o impacto da pandemia de Covid-19 e o isolamento indígena. Para evidenciar isso, mostramos três tabelas com a relação das

matrículas dos alunos indígenas dos anos de 2019, 2020 e 2021. Identificamos que, com o aparecimento do vírus em nossa região, em Março de 2020, os alunos que se encontravam matriculados na cidade precisaram se isolar e, por isso, foram matriculados nas aldeias, suas terras de origem. E a tabela de 2021 mostra que houve o retorno desses alunos para a cidade.

Enfim, conhecemos “O encontro multicultural”. Para isso, pesquisamos a miscigenação, através da autodeclaração de cor ou raça, nas escolas: Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, Escola Estadual Bairro União, Escola Municipal Jane Pereira Lopes e Escola Estadual Antonio Ometto, as quais têm alunos indígenas matriculados.

Na pesquisa, produzimos informações sobre o aluno indígena em sala de aula, na socialização, na hora do lanche e recreio, observando e entrevistando os alunos acerca de sua inclusão no espaço escolar. Conversamos com professores e servidores para sabermos do desenvolvimento escolar dos alunos e do interlace de culturas. Isso ocorreu devido à intensificação dos contatos no âmbito familiar, onde estabelecemos um vínculo que permitiu o acompanhamento deles em suas relações no contexto escolar.

CAPÍTULO I

OS ENCONTROS: NO PROCESSO METODOLÓGICO

Ao elaborarmos o projeto de pesquisa, já tínhamos em mente minhas inquietações, que surgiram no ambiente escolar onde trabalho, ao recebermos alunos indígenas que apresentavam dificuldades na aprendizagem e na socialização. Também nos deparamos com a situação de uma aluna indígena que só falava a língua materna, então não conseguíamos compreendê-la, mas ela procurou se comunicar com colegas e professor através de gestos.

Nesse contexto, com a intenção de encontrarmos respostas para minhas inquietações e de constituir um estudo sobre diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade, começamos a dar luz a essa pesquisa.

O primeiro passo para o estudo foi decidirmos entre os dois povos, Kayapó e Terena, pois ambos têm famílias que residem na cidade de Matupá. Em um diálogo com meu orientador, Prof. Dr. João Severino Filho, decidimos pesquisar os dois povos para conhecermos melhor esta dinâmica.

Então, iniciamos com a parte burocrática. Enviamos a Ata de autorização da pesquisa com os dois povos para o Comitê Nacional de Ética e Pesquisa (CEP).

Para isso ligamos para o Cacique Cirênio, do Povo Terena, e marcamos o encontro em sua casa de apoio na cidade de Matupá, onde a família reside há aproximadamente 4 anos. a qual fica localizada na Rua 1, mais conhecida como Rua dos Índios (nome dado pelo fato de a primeira casa da rua ser pertencente ao Cacique do Povo Terena), no Bairro Setor Industrial.

Nesse encontro, estavam presentes o Cacique Cirênio e alguns representantes da família indígena Terena que fariam parte do estudo. Expliquei brevemente o intuito da pesquisa, enfatizando o objetivo, o qual o Cacique achou relevante, dizendo que seria a primeira vez que o Povo Terena seria pesquisado na cidade.

Seguindo esse protocolo de autorização, mas agora com o Povo Kayapó, me desloquei várias vezes até a casa que residem no Bairro União, Rua 6, porém, não encontrei ninguém. Num desses desencontros, resolvi conversar com a vizinha da casa, e ela me informou que os vizinhos tinham voltado para aldeia, mas alguns permaneceram na cidade e estavam trabalhando nos momentos em que fui procurá-los. Pedi a ela que me avisasse quando eles chegassem. Ela me telefonou, e retornei ao local imediatamente.

Nesse dia, havia muitas pessoas na casa. Quem me atendeu foi Karangré, filho do

Cacique Kukai. Me apresentei, expliquei sobre a pesquisa, e ele marcou um dia que seu pai estaria na cidade para que pudéssemos conversar.

No dia e hora marcada, fui ao mesmo local, para conversar com o Cacique, seu filho e mais alguns indígenas que moram e trabalham na cidade. Dentro da casa, percebi a presença de algumas mulheres. Mas nossa conversa ocorreu na área externa, somente com indígenas do sexo masculino. Expus nossos propósitos com a pesquisa e, como todos estavam de acordo, assinaram a Ata de autorização.

Com todos os documentos solicitados pelo CEP, fizemos a organização e a postagem dos mesmos. Porém, levou seis meses até que a pesquisa fosse aprovada. Além disso, houve a necessidade da aprovação da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), por se tratar de pesquisa na área indígena, e até mesmo por vivenciarmos um período mais agravante da pandemia de Covid-19, onde todos tivemos que nos cuidar, nos isolando e seguindo as demais recomendações dos órgãos de saúde.

Todas as atividades escolares foram interrompidas por conta da pandemia. Tempos depois, as aulas ocorreram de modo remoto, *online*, e por meio de apostilas, e os alunos indígenas foram matriculados na escola da aldeia Terena. Perante isso, a pesquisa de campo foi protelada.

Com a aprovação do CEP e do CONEP, e a diminuição dos casos de Covid-19, por conta da vacina, houve o relaxamento das regras de prevenção. Então, iniciamos o estudo de campo, nas residências das famílias indígenas e nas escolas.

No final do ano de 2021, tivemos o retorno das aulas presenciais, mas ainda com cautela. Por já nos encontrarmos no fim do ano letivo, os alunos indígenas continuaram matriculados na escola da aldeia. Isso atrapalhou muito a pesquisa, não tendo outra saída se não aguardar o ano letivo seguinte.

Nesse período, realizamos uma pesquisa documental, com o estudo do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar de cada uma das cinco escolas referidas na pesquisa, sendo elas: Escola Municipal Jane Pereira Lopes, Escola Estadual Cecília Meireles, Escola Estadual Bairro União, Escola Estadual Antônio Ometto e Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira. Essas são escolas que em 2019, haviam alunos matriculados.

Desde o início, decidimos por uma pesquisa de cunho etnográfico, utilizando instrumentos como a entrevista, observação, gravação, fotos, anotações em caderno de campo, diálogo, roda de conversa e o envolvimento rotineiro com famílias indígenas que moram na cidade.

Para estudarmos a dinâmica do encontro entre indígenas e não indígenas, realizamos a pesquisa sobre a dinâmica do contexto cultural produzido e habitado por duas famílias pertencentes aos Povos Terena e Kayapó. A família Terena, que reside no setor urbano, é composta pelos anciãos Aristides e Angélica, sua filha Seir, que tem dois filhos, Silviane e Samy, e outra filha do casal, que mora aos fundos da casa. Na mesma casa, também residem Carmelita, com esposo Ari e seus filhos Ariel e Aritania, além de um primo de Aristides, o senhor Adelino, mais conhecido por “Tio Bobi”, o qual possui deficiência auditiva.

Essa família Terena foi a base da pesquisa. Fiz visitas rotineiras a eles, de duas a três vezes por semana, durante aproximadamente seis meses, nos quais a dinâmica do encontro aconteceu com rodas de conversas observações, gravações, fotos e anotações no caderno de campo.

Nas visitas, observei a relação entre vizinhos. Por diversas vezes, fui até a casa de Angélica e Aristides e encontrei vizinhos não indígenas sentados com eles, tomando tereré e conversando por longo tempo. Dessa forma, observei, também, os vizinhos que mais se interagem e frequentavam a casa, e optei por dialogar com dois, o vizinho do lado e da frente da casa, que vivenciavam a interação entre vizinhos, como troca de alimentos, empréstimo de objetos e favores.

Acompanhei, duas vezes por semana, a aluna indígena Silviane, que estuda no 4º ano na Escola Municipal Jane Pereira Lopes, no período vespertino. Observei a socialização com os colegas na hora do lanche e do recreio, e também o seu desenvolvimento escolar, na realização de atividades em sala. Trazemos, no estudo, a perspectiva da aluna, de sua professora Elaine, e da funcionária do apoio e limpeza Neuza, em relação ao seu aprendizado e socialização. Para a aluna indígena, apliquei a entrevista estruturada. Já com a professora e a funcionária do apoio e limpeza, deixei livre para falarem sobre a aluna, fazendo apenas um direcionamento para o desenvolvimento escolar e socialização dela com os alunos não indígenas.

Para fazermos o estudo do Povo Kayapó, nos deslocamos para a casa onde habitam os sujeitos da pesquisa. Avistei uma grande família. Alguns deles usam a residência como ponto de apoio, como é o caso dos indígenas Karangré, de sua esposa e filhos, do cacique Kukai, e da anciã Nhakro Mekragnotire. Outros residem na casa, como: Kuperi e Takakigoti, juntamente com outras pessoas que integram a família (irmãos, primos e pais), que estão na cidade para estudar e trabalhar.

Os jovens Kuperi e Takakigoti estudam na Escola Estadual Antônio Ometto, que

atende no período integral. Segundo eles, querem “aprender melhor português”. Investigamos como eles se adaptaram à vida urbana e a dinâmica do encontro com os não indígenas vizinhos, e, no ambiente escolar, o aprendizado e socialização desses alunos.

Essa família tem apoio da FUNAI e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) que prestam assistência a Casa de Saúde Indígena (CASAI), que fica na cidade de Peixoto de Azevedo – MT, e auxilia com alimentos e serviços de saúde para os indígenas que moram na cidade e na aldeia.

Durante a pesquisa, realizei todo o trabalho com os representantes da aldeia: o Cacique Kukai, seu filho Karangré e a anciã Nhakro, mãe do Cacique, pois eles são responsáveis por essa família. Mesmo com eles morando na aldeia, acompanhei e participei de algumas decisões feitas pelo representante Karangré, que pediu minha ajuda para matricular os alunos citados acima.

As visitas à casa dessa família eram agendadas através de mensagens do *whatsapp* trocadas com Karangré, quando ele vinha da aldeia e ficava na cidade por cerca de uma semana por mês. Percebi que, sem a presença dele, a pesquisa não fluía.

Neste processo, fui até a casa de duas vizinhas não indígenas, a fim de obter informações sobre o relacionamento social entre vizinhos, pois percebi que, por várias vezes que fomos até a casa desta família indígena, não encontramos vestígios de socialização com os vizinhos não indígenas.

Na Escola Estadual Antonio Ometto, mantive o mesmo procedimento metodológico para observação dos alunos indígenas Kayapó Kuperi e Takakigoti. Dialoguei com a professora Sherlan e a servidora agente de pátio Helena, sobre o aprendizado e socialização dos alunos.

Quando iniciamos o projeto de pesquisa, no ano de 2019, nos propusemos em estudar cinco escolas que tinham alunos indígenas matriculados, porém, com a pandemia Covid-19, todos esses alunos foram matriculados na escola da Aldeia Kuxonety. Isso prejudicou o andamento previsto no projeto, sendo necessário dar outro percurso para a pesquisa.

Sentimos a necessidade de entrevistar as professoras Kariana, da Escola Estadual Antônio Ometto, Gedália, da Escola Estadual Cecília Meireles, e a professora de Educação Física Fabiana, da Escola Estadual Bairro União. Dialogamos sobre suas memórias referentes ao trabalho com alunos indígenas.

Após certo distanciamento, ao retornar no ambiente de pesquisa, mais alunos indígenas Kayapó foram matriculados nas escolas da cidade. Os novos alunos fazem parte das

famílias participantes da pesquisa, mas optamos por continuarmos somente com os dois alunos, pois já havíamos feito o trabalho de vínculo com os alunos e família.

Esses foram os requisitos que elaboramos, acompanhamos e participamos, para atingirmos nosso objetivo de constituir um estudo sobre diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade, com enfoque nos processos de sua adaptação à vida urbana e dos seus filhos na escola.

1.1. O contexto da pesquisa

Para entendermos o contexto da pesquisa, onde tudo começou, nos baseamos no documentário “Vida e Cultura Panará”, de Elton Santos, produzido no ano de 2012, e no livro “Panará: a volta dos índios gigantes”, de Ricardo Arnt et al. (1998). Estas obras abordam a abertura da BR-163, estrada que liga o sul do país ao extremo norte, com extensão total de 3467 km. Na Figura 2, temos o Mapa do Brasil com destaque ao traçado da BR-163.

Figura 2 - Mapa do Brasil identificando a BR-163



Fonte: CAPOZOLI (2015)

O documentário nos mostra que a história de Matupá foi iniciada com a abertura da BR-163, na década de 70, mais precisamente em 1973 (VIDA E CULTURA PANARÁ, 2012). Essa estrada teve um projeto audacioso, empregou muitos homens, com grandes máquinas, que derrubaram as florestas para dar abertura à modernidade. Na Figura 3, mostramos os

trabalhadores construindo uma ponte de madeira para acesso e continuidade à abertura da estrada.

Figura 3 - Abertura BR 163 com máquinas trabalhando



Fonte: SOUSA (2019)

O que os engenheiros não sabiam é que, em alguns pontos, essa floresta, no Mato Grosso, já era habitada por um povo, o Povo Panará, os legítimos donos da terra. Com as obras da BR-163, os povos indígenas foram ficando encurralados, “espremidos pelo progresso”. Com a destruição das matas, o contato com o não indígena foi inevitável. Os primeiros encontros ocorreram próximos à margem do Rio Peixoto, na divisa entre Matupá e Peixoto de Azevedo.

Nesse encontro, existia um adversário muito poderoso: a arma de fogo, que era usada para fuzilar ou amedrontar os indígenas. Essa fase foi marcada por medo e morte, na qual doenças foram trazidas pelos não indígenas.

Na Figura 4, retrata-se esse encontro do indígena Panará com os não indígenas, nas mediações do Rio Peixoto. Sokriti foi o primeiro Panará encontrado e fotografado.

Figura 4 - Indígena Panará perto do Rio Peixoto, dentro do Município de Matupá – MT



Fonte: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, (2018)

No documentário “Vida e Cultura Panará” e no livro “Panará: a volta dos índios gigantes” são apresentados depoimentos de indígenas Panará. De acordo com os relatos, os Panará fugiam, assustados pelo barulho das armas e máquinas que se aproximavam. Dois não indígenas sempre chegavam perto dos Panará: Orlando e Cláudio Villas Boas, também conhecidos como “irmãos Villas Boas” (VIDA E CULTURA PANARÁ, 2012; ARNT et al, 1998, p. 115).

No documentário, o indígena conta que nasceu em Matupá, numa localidade que, na época, era chamada de Kresan, e que perdeu o pai logo após seu nascimento. Ele expõe que, ao rever as terras dos seus antepassados, fica triste com a destruição das matas e sente muita saudade.

O nome da aldeia quando eu era criança era Kresan, meu pai e minha mãe moravam lá, eu nasci lá, mas quando cresci, saímos de lá, com a chegada do homem branco as terras não eram mais chamadas de Kresan, eram chamadas de Matupá (depoimento do guerreiro Sokriti Panará no documentário Vida e Cultura Panará, 2012).

Os Panará habitavam todo o norte do Estado de Mato Grosso. Moravam em diferentes grupos, entre cinco ou mais aldeias, que ficavam localizadas onde hoje são terras que pertencem aos Municípios de Terra Nova do Norte, Peixoto de Azevedo, Guarantã do Norte, Novo Mundo, Colíder e Matupá. Formavam pequenos grupos e se organizavam para caçar e visitar as demais aldeias, sendo a principal delas a chamada Kresan. Nesse local, a caça era farta, assim como a pesca, e eles contavam com terras férteis onde tudo que plantavam, produzia, e eles colhiam.

Nesse sentido, a Figura 5 retrata indígenas Panará à margem do rio, com flechas em

punho, usadas para pescar e caçar. Esses povos também são conhecidos como índios gigantes, por seu porte grande, diferente dos outros povos.

Figura 5 - Indígenas do Povo Panará caçando ou pescando



Fonte: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (2018)

Com o crescimento e o progresso que foi chegando na região, os indígenas já não tinham mais espaço. Os não indígenas foram colonizando e formando fazendas, e, assim, começavam a demarcar as primeiras vilas. Com isso, a cobiça por riqueza do homem branco foi crescendo, dando origem a muitos garimpos em um curto período de tempo, contribuindo para a destruição das matas e poluição dos rios (VIDA E CULTURA PANARÁ, 2012), como mostra a Figura 6.

Figura 6 - Os garimpos e a destruição



Fonte: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (2018)

Portanto, os indígenas Panará foram expulsos do seu território, das terras dos seus antepassados, pois, diante da situação não encontraram saída. Se ficassem, perderiam sua cultura, seus costumes, suas tradições, ou até mesmo a vida.

No dia 11 de janeiro de 1975, dois aviões C-47 da Força Aérea Brasileira (FAB) transferiram os últimos 79 Panará do Peixoto de Azevedo para o Xingu, a 250 km a Oeste, uma hora de voo, em linha reta. Foi uma operação militar de retirada e salvamento. Orlando Villas Boas garante que houve concordância com a transferência. "Todos os índios concordaram" (Entrevista de 22/08/85). Orlando também ressalta que não consultou a FUNAI sobre ela. Mas indigenistas e antropólogos que acompanharam a operação duvidam que os índios soubessem que nunca voltariam às suas terras depois da viagem (ARNT et al, 1998, p. 115).

Diante disso, não há dúvidas de que, no processo de expulsão, esse povo foi enganado com promessas de que um dia poderiam retornar ao seu território. O parque do Xingu estava dentro dos domínios dos seus principais inimigos, os Kayapó. Esses dois povos, com culturas e línguas semelhantes, viviam em constantes disputas entre guerreiros. As batalhas dos povos eram raras, por não terem tanto contato, mas se tornaram frequentes. Com isso, as mortes dos guerreiros enfraqueceram os Panará. Os embates com os Kayapó ceifaram não só a vida dos guerreiros, mas também de mulheres e crianças (VIDA E CULTURA PANARÁ, 2012).

A população Panará diminuiu ainda mais, nas terras consideradas por eles "Terras de Kayapó". Esse povo migrou de um lado para o outro, vivendo situações precárias, convivendo com humilhações, mas nunca abandonaram o sonho de retornarem à terra de seus ancestrais. A Figura 7 retrata essa passagem difícil na vida desse povo, à beira do extermínio, dois anos após o contato com os não indígenas, sendo removidos para o Parque Indígena do Xingu.

Figura 7 - Os Panará sendo transferidos para o Parque Indígena do Xingu



Fonte: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (2018)

Os mais antigos Panará viveram a desolação de seu povo, com dificuldades de sobrevivência em terras fracas, onde plantavam, mas as plantas não produziam. Nem mesmo a mandioca ou a batata, suas principais fontes de alimentação.

Mas, quando estavam perdendo suas esperanças, após 20 anos, veio a reconquista do território, mas agora as margens do Rio Iriri, no extremo norte de Mato Grosso. No ano de 1994, construíram a Aldeia Nãsepotiti, que fica localizada entre os municípios de Matupá e Guarantã do Norte. Foi uma nova etapa para a vida deles, agora com terras férteis, muito peixe, muita caça.

Em 2003, conseguiram ganhar, nos tribunais, uma ação indenizadora contra danos morais e perdas materiais, devido ao contato com o homem branco, algo histórico para os Panará. A ação foi movida contra a União e a FUNAI, e a indenização foi no valor de R\$1.261.153,12, depositada na data de 29 de Julho de 2003. Obviamente, esse dinheiro não apagou as marcas deixadas pelo contato, mas projetou um futuro digno para o Povo Panará.

Atualmente, o Povo Panará tem mais de 500 pessoas que vivem em cinco aldeias. Tradicionalmente, o formato da aldeia Panará é circular. As residências delimitam a circunferência e, no centro, fica a Casa dos Homens, como em outras aldeias dos grupos de família linguística Jê. A Figura 8 mostra a imagem aérea de uma das aldeias.

Figura 8 - Aldeia do Povo Panará



Fonte: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (2018)

A partir do documentário, podemos concluir que toda a extensão da terra onde está localizada o Município de Matupá era pertencente aos Indígenas Panará.

Na Figura 9, abaixo, podemos observar a localização territorial do Município de

Matupá.

Figura 9 - Mapa do Mato Grosso onde está localizada Matupá – MT.



Fonte: Wikipédia (2022).

A cidade de Matupá faz limite, ao norte, com o Município de Guarantã do Norte e parte do Sul do Pará; ao sul, com o município de Peixoto de Azevedo; à Leste, com Peixoto de Azevedo e, ao oeste, com os municípios de Novo Mundo e Nova Guarita (Figura 10).

Figura 10 - Mapa do Município de Matupá



Fonte: Prefeitura de Matupá (2022)

A fundação da cidade de Matupá é creditada à família Ometto, através da Agropecuária do Cachimbo S/A., criada por interesse dos acionistas da Colonizadora Agropecuária do

Cachimbo, a qual propunha ocupar a área excedente ao projeto de pecuária de corte (Fazenda São José), e, de acordo com eles, contribuindo para a “ocupação de vazios característicos” da região amazônica. O Projeto Urbanístico da Cidade de Matupá foi protocolado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em março de 1.984. Considera-se como data de sua fundação, o dia 19 de setembro de 1.984.

A colonizadora deixa claro seu anúncio de “nobre área com excelente projeto”, para atrair pessoas “colonos” até essas terras. Buscamos refletir sobre a colonização externa e interna, com amparo do texto de Quijano (2005) afirma que:

Depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros. Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p.121).

Percebe-se que a comunidade europeia tinha seus padrões sociais. O poder social era ativo na determinação da colonialidade, havendo uma desigualdade nos direitos do cidadão. Segundo Guimarães (2021),

[...] buscando o êxito do projeto de colonização, era fundamental para a empresa fixar os colonos em seus lotes, criando, de todas as formas, as possibilidades para que os recém-chegados não desistissem da “aventura de querer mais terra”. Notícias promissoras, alvissareiras, deveriam de ali “correr mundo”, de tal modo a justificar que, apesar de todas as dificuldades e sacrifícios, valeria a pena tentar “uma nova opção de vida”. [...] Promover e estimular a iniciativa privada a “ocupar” as terras da Amazônia significava mais que uma estratégia de crescimento econômico, tendo em vista a modernização capitalista. Tratava-se sobretudo, de uma estratégia militar de controle do espaço amazônico. Assim, a colonização não deveria ser somente privada, mas fundamentalmente controlada e disciplinada (GUIMARÃES, 2021 p. 105, 115).

A colonialidade no Brasil, tratada aqui no território Amazônico, transcendeu formas para atraírem seus colonos, que vieram de todo o território brasileiro, acreditando em terras promissoras e cidades modernas. Esses eram os enunciados das empresas colonizadoras, que usavam diversos artifícios para o crescimento econômico da região. Seguindo esse padrão de colonização, a empresa colonizadora de Matupá atraiu colonos de diversas regiões. A Figura 11 mostra uma foto retratada no ano de 1985, quando surgiam as primeiras casas da cidade de Matupá. O projeto da cidade foi premiado em Paris (França) e em São Paulo – SP.

Figura 11 - Foto antiga da Cidade de Matupá - MT



Fonte: Prefeitura de Matupá (2022)

O núcleo urbano da cidade foi elevado à categoria de distrito em 11 de Dezembro de 1985, através da Lei nº 4.937, quando ainda pertencia ao município de Colíder, através da Associação de Desenvolvimento Comunitário de Matupá (ADECOM). O distrito conquistou sua emancipação político-administrativa com a Lei n.º 5.317, de 4 de Julho de 1988.

Matupá foi criada para atender a necessidade de apoio em uma grande região de rápido desenvolvimento, e foi planejada para permitir industrialização de produtos na própria região. As bases urbanísticas da cidade foram idealizadas pelos catedráticos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP), Dr. Cândido Malta Campos Filho e Dr. Carlos Costa.

Matupá recebeu esse nome pelos empreendedores da cidade. O nome advém da língua Tupi, de origem amazônica, com dois significados: “Mato denso à beira dos rios e dos lagos”, sendo esse científico, e o outro humanizado “Mato Abençoado por Deus”. Ambos enunciam o padrão urbanístico da cidade, que atende às condições de ecologia que se integram naturalmente. A floresta e a nascente dos lagos são valorizadas.

O município de Matupá tem 5.152 km² de área geográfica. A sede está há 300 metros acima do nível do mar. E, segundo dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população de aproximadamente 16.566 habitantes.

Podemos ver, na Figura 12, uma foto atual da cidade de Matupá. Em geral, é uma cidade bem planejada, porém, no seu início, por ser uma região de muito ouro, instalou-se um garimpo no meio da cidade, onde, em 1988, havia apenas um córrego, que foi deixado como reserva ambiental.

A colonizadora tinha a ideia de construir, ali, um parque central, mas quando o primeiro administrador assumiu, deixou que os garimpeiros invadissem o centro da cidade para retirada de ouro. Após isso, foi criado um lago neste local, sendo muito usado para área de lazer dos matupaenses. Mais tarde, foi desativado, por ser o lago com a nascente e, então, a área foi arborizada.

Figura 12 - Imagem atual da Cidade de Matupá - MT



Fonte: Prefeitura de Matupá (2022).

A partir do ano de 2002, nas mãos de bons administradores, Matupá ganhou, novamente, o rumo de uma cidade bem planejada, com projetos urbanísticos. Foram construídos mais quatro lagos, com pistas de caminhada e área de lazer para os matupaenses e visitantes. Agora, a cidade conta com cinco lagos prontos para Ecoturismo.

Atualmente, Matupá é famosa por promover a maior festa de Réveillon de Mato Grosso, pela estrutura e pela animação do público. Aproximadamente 35 mil pessoas lotam o Complexo dos Lagos todos os anos. Famílias inteiras confraternizam com o Réveillon tradicional do norte do Mato Grosso. Há uma grande queima de fogos, que são disparados de três balsas nos lagos e, também, em solo, reservando muitas surpresas ao público presente. Ao todo, são 15 minutos de queima de fogos que iluminam o céu fazem o público gritar de emoção.

Essa é Matupá, criada com um projeto modelo das cidades mais modernas, ao estilo de Brasília, que a cada dia vai se tornando mais bonita, por ter o privilégio e a riqueza de nascentes com águas cristalinas, onde o povo aprendeu a cuidar e respeitar suas belezas naturais.

CAPÍTULO II

AS HISTÓRIAS DOS POVOS INDÍGENAS QUE HABITAM A CIDADE DE MATUPÁ

2.1. O percurso histórico contado por indígenas Terena: vivências e truculências pelo caminho

Este capítulo se constitui de diálogos entre pesquisas e memórias. Segundo Bosi (1979, p. 10):

A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida.

Nesse sentido, o que vivenciamos no passado fica intrinsecamente guardado em nossas memórias, e vem à tona em nossos pensamentos quando uma ação sobre o fato acontece, e, assim, relembramos dos nossos traquejos.

Para escrevermos essa história, buscamos ouvir as memórias de uma família do Povo Terena, as narrações feitas pelos seus integrantes sobre experiências por eles vividas, ou seja, sua história de vida.

Para a fundamentação teórica, nos baseamos nas teses de doutorado de Alceu Zoia e Paulo Augusto Mário Isaac, que investigam a existência e o modo de vida do Povo Terena.

A Tese de Alceu Zoia teve como tema “A Comunidade Indígena Terena do Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação”. Foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, tendo como orientadora a Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa.

Já a tese de Paulo Augusto Mário Isaac, intitulada “Modo de Existir Terena na Comunidade Multiétnica que Vive em Mato Grosso”, foi apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais, sob orientação da Professora Doutora Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira.

Essas pesquisas contam elementos históricos memorizados da constituição do Povo Terena, suas organizações produtiva, política, cultural e educacional, e a identidade desses

povos. Buscam compreender o processo de construção social da comunidade estudada através de relatos orais, documentais e construção de dados.

Falaremos, primeiramente, sobre a história do Povo Terena, enfatizando suas vivências e truçulências pelo caminho, que são memorizadas eternamente por esse povo. Eles relatam sua migração do Paraguai para o Brasil, quando se instalaram na fronteira e chegaram até a Reserva Indígena Buriti, em uma do Estado de Mato Grosso do Sul área que, no início da demarcação, possuía aproximadamente 80 mil hectares. Porém, ficaram com uma reserva de 2.900 hectares, localizada nos municípios de Aquidauana e Dois Irmãos do Buriti, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo os relatos que veremos, o espaço ficou pequeno, por alguns fatores: a invasão dos fazendeiros e o aumento populacional, tornando a vida desse povo em uma história de sofrimento.

Descrevemos as memórias da caminhada do Povo Terena na busca de uma área de terra que contemplassem todas as famílias de forma que tivessem um pedaço de chão para plantar e colher.

Segundo Zoia apud Leitão (2009, p. 34):

O Povo Terena tem uma história de luta e resistência desde a guerra do Brasil contra o Paraguai. Nessa guerra foram levados soldados Terena para guerrilhar a favor do Brasil com um pacto com o governo na garantia de terras no limite do Paraguai com o Brasil no Chaco Paraguaio, porém esse pacto não foi cumprido, quando o Brasil ganhou a guerra, e os indígenas voltaram para suas aldeias, elas já estavam tomadas pelos fazendeiros, e como os fazendeiros tinham mais poder de armamento tiveram que fugir daquela localidade.

Neste contexto, na busca pelos seus direitos à terra, o Povo Terena saiu pelas estradas, enfrentando desafios, perigos, se instalando em fazendas no Município de Rondonópolis, vivendo nas periferias da cidade e bloqueando rodovias para chamar atenção dos governantes e mostrar que existiam e preservavam sua cultura, união e dignidade. Como diz Zoia (2009, p. 61):

Os índios Terena tinham a esperança de que tudo pudesse se resolver rapidamente, pensavam que com o trancamento da BR, causando transtornos para a população que necessitava passar por ali, a FUNAI tomaria uma providência com urgência. Porém, não foi o que aconteceu. Esse foi apenas o primeiro dos 25 protestos que se seguiram a este fechamento das BR-163 e BR-364, que se estenderam por longo cinco anos de luta.

Com isso, podemos entender que os indígenas só queriam ser percebidos e ouvidos, pois não encontraram outra forma se não fechar as rodovias, mesmo que causasse transtorno para os não indígenas. Isso teve que ocorrer por diversas vezes, até serem atendidos.

Segundo o depoimento de um ancião indígena Terena, o Senhor Aristides, seu povo pertencia ao Paraguai, na região do Chaco Paraguaio. Lá, ocorreu a miscigenação do indígena Terena com o não indígena Paraguaio. *O meu avô era paraguaio, se casou com uma índia e teve um filho. Esse filho que teve com a índia foi meu pai. Meu pai teve sangue Paraguaio. É daí a descendência do Povo Terena com o Povo Paraguaio* (Aristides, depoimento cedido em maio de 2021).

O Senhor Aristides contou que os Povos Terenas saíram expulsos do Paraguai e que, durante a guerra, para não serem mortos, cruzaram o rio Paraguai:

Os mais velhos contam que, com a guerra do Paraguai, os índios tiveram que fugir de lá. Os que não sabiam nadar soltavam os cavalos no rio, grudavam no rabo do cavalo e cruzavam o rio, e assim escapou muita gente. Foi assim que o Povo Terena veio parar no Mato Grosso do Sul (Aristides, depoimento cedido em maio de 2021).

Segundo ele, essa história de fuga e sofrimento foi contada pelos mais velhos que, com medo de voltarem à sua terra de origem, iniciaram sua caminhada em busca de um pedaço de chão para alojar com dignidade sua família e tirar o sustento da terra. Segundo Isaac, (2004, p.74): “A maioria dos componentes da Comunidade Terena é oriunda da Reserva Indígena Buriti, uma área de 2.900 hectares localizada nos municípios de Aquidauana e Dois Irmãos do Buriti, no Estado de Mato Grosso do Sul”.

De acordo com Isaac (2004), os indígenas Terena migraram para o território da Reserva Buriti, a partir da segunda metade do século XVIII, entre os anos de 1760 e 1767. Eles ocuparam uma área extensa. Conforme relata o ancião Aristides:

Os fazendeiros invadiram nossas terras, tomaram muito da nossa área, aí ficou só dois mil e pouco hectares, quando eles chegavam para expulsar nós, eles queimavam pilha de arroz, paiol de milho, as casas eles derrubavam tudo. Eles chegavam e falavam tirem da casa tudo que vocês quiserem, o que sobrar vamos meter fogo, e vocês podem correr se não vamos matar todo mundo (Aristides, depoimento cedido em maio de 2021).

Com este depoimento, podemos vivenciar, através dos nossos pensamentos, as truculências sofridas pelos Terena. Foram ameaçados, expulsos e, ao olharem para trás, viram tudo o que haviam construído virar cinzas.

Foi dessa forma que os fazendeiros demarcaram a terra. Sobrou, para os Terena, uma pequena área de aproximadamente 2.900 hectares, a qual denominaram de “Reserva Aldeia Buriti”. Pelo aumento da população indígena, essa área, a cada dia mais, se tornava insuficiente para a sobrevivência desse povo. Eles não tinham terra suficiente para plantar e sustentar todos na comunidade.

Segundo Isaac (2004), pela questão econômica e outros motivos, como tragédias com

membros da família, quatro núcleos familiares migraram para a Reserva Indígena Guarani, localizada no município de Sidrolândia – MS.

Esse grupo era constituída pelos familiares de Hélio Turi Rondon (Tapirapé) e Catarina Jorge. Eles eram o esteio familiar. Essa família, mesmo com dificuldades econômicas, residiu em Sidrolândia por dois anos. Nos relatos de Micael, neto de Hélio Turi Rondon:

Quando meu pai Milton Rondon, juntamente com meu avô Hélio Turi e família saíram para o Mato Grosso, percebi que era uma estratégia de meu pai. Ele falou: “Nós vamos sair daqui do Buriti, que é muito serviço e ganha pouco”. Eu lembro, quando eu era criança, que a gente trabalhava na usina. Saíamos quatro horas da manhã para trabalhar na usina, ganhávamos uma diária, praticamente para pagar o almoço, para comer mesmo, para se alimentar. Então, como o trabalho era muito escravo, meu pai resolveu sair com meu avô para o Mato Grosso (Micael, depoimento cedido em Junho de 2021).

Pelo relato, entendemos que eles decidiram lutar pelo seu sonho, que era encontrar terras para morarem na região do Povo Indígena Tapirapé (nome pelo qual é conhecido o Povo Indígena Apyãwa), na Terra Indígena (TI) Urubu Branco, localizada a cerca de 30km da cidade de Confresa – MT. Eles queriam um pedaço de chão para ampará-los e, por serem Tapirapé, o Senhor Hélio sabia que lá teria abrigo para sua família.

O casal pediu ajuda à FUNAI, para conseguir terras para eles no Mato Grosso. O pedido foi concedido e, assim, o grupo composto por dezoito pessoas saiu em busca da terra prometida. Micael contou:

Meu avô, por ser Tapirapé, tinha a intenção de ir para o Mato Grosso para viver com os Tapirapés. Sua aldeia fica no Mato Grosso, no Município de Confresa, onde é muito rico em peixe, muita caça... Mas, como o recurso era pouco, chegaram em Cuiabá e não teve mais aonde ir. Mas, lá, encontraram Hermes Borobó, e se tornaram amigos. Hermes falou: “Vamos para minha aldeia, bora comigo, leva seu povo para lá” (Micael, depoimento cedido em Junho de 2021).

Sobre o acolhimento do Povo Bororo para com o Povo Terena, segundo Isaac (2004), a caminhada estava só começando. Eles ficaram em Cuiabá por duas semanas, e depois foram levados para uma localidade denominada Pobore, na Área Indígena Bororo de Tadarimana (com 9.765 hectares), à margem do rio Vermelho, no município de Rondonópolis.

O cacique Hermes Aijako Borobó cedeu-lhes uma área de terras para morar e praticar a agricultura. Uma vez instalado em Rondonópolis, o grupo passou a ser identificado como Comunidade Terena de Mato Grosso, e sua trajetória foi marcada por lutas pela sobrevivência e busca da “terra prometida”. Conforme o relato de Micael:

Já é da cultura do Terena ser agricultor. Passando alguns anos na terra dos Bororos, os Terenas começaram a crescer. A produção agrícola aumentou, pois plantavam muito. Eu lembro, quando eu era pequeno, meu pai plantava algodão, iam pessoas

colher e faziam a venda para sustentar o Povo Terena. Com isso, foi crescendo. Além disso, foi chegando mais gente Terena, vindo do Mato grosso do Sul. O Povo Bororo não gostou dessa vinda de mais gente, não aceitou. Então, meu pai, Milton Rondon, fez uma reunião e decidiu sair com o grupo, mas foi uma saída amigável, não teve conflito, briga, nada. Até hoje nós somos muito respeitados por eles, e nós também respeitamos muito eles (Micael, depoimento cedido em Junho de 2021).

Nesse contexto, Isaac (2004) fala sobre o embate do Povo Bororo com o Povo Terena:

A justificativa dos Bororo era que a integridade de suas terras estava ameaçada, tanto pela ocupação cada vez maior de famílias Terena, quanto pela sua prática de arrendamento de terras para trabalhadores rurais moradores do entorno da Área. Os Terena negam que tenham arrendado terras e acusam indigenistas da FUNAI e de missões religiosas católicas (salesianos e diocesanos) de insuflarem os Bororo contra eles. Para Milton Jorge Turi Rondon, tais agentes de contato só conseguiram convencer os Bororo porque “não houve uma integração cultural entre os dois povos e a relação reduzia-se à questão econômica” (ISAAC, 2004, p. 77-78).

Nesse embate, as famílias Terena decidiram sair das dos Bororo. Foram para o setor urbano, na periferia da cidade de Rondonópolis. Lá, a vida se tornou ainda mais difícil. As mulheres trabalhavam como empregada doméstica, isso quando conseguiam trabalho. E os homens, alguns iam trabalhar em fazendas, e outros iam para o rio pescar e tentar levar peixe para seu povo.

Na época da piracema, não podiam pescar, mas infringiam a lei, pescando com rede e tarrafa. Assim, provocavam conflitos com os órgãos ambientalistas, levando esses órgãos a tomar medidas mais rígidas, como a proibição definitiva da pesca pelos indígenas. Com essa medida, a miséria tomou conta do povo.

Então, precisaram pedir ajuda para Núcleo Regional da FUNAI de Rondonópolis, órgão que não concordava com a saída do Povo Terena do Mato Grosso do Sul, e queria que eles retornassem. Micael contou um episódio que ocorreu:

Teve, logo no início, uma situação que o grupo Terena enfrentou: de que a gente não era mais índio. Esse foi um passo que meu pai Milton Rondon lutou muito. Na verdade, nós já estávamos mesmo sem usar os artefatos, porque a gente não tinha área, não tinha terra, mas a gente começou a fazer os cocares, a pintar e a fazer e usar colares, para sermos identificados como indígenas. Isso era uma questão política para jogar a sociedade contra nós, e fazer a gente voltar para Mato Grosso do Sul (Micael, depoimento cedido em Junho de 2021).

Conforme exposto por Zóia (2009) apud Isaac (2004), quando houve a situação de os governantes não reconhecerem o grupo Terena como indígenas, e sim como sem-terras, houve muitas contradições. Isso os deixava totalmente desamparados por parte dos órgãos governamentais.

A FUNAI não prestava mais atendimentos, porque eles não eram mais considerados índios. O INCRA também se recusava em atendê-los porque, como indígenas, não prestavam

serviço. No entanto, o INCRA só prestaria serviço caso os indígenas se cadastrassem como trabalhadores sem-terra. Eles se recusavam, porque isso implicaria na renúncia de sua identidade, “o ser índio”, de reivindicar a tutela da FUNAI e, com essa aceitação, passariam a ser cidadãos criminalmente imputáveis. Segundo Zóia (2009, p. 53):

Vistos como indivíduos presos a um estado de natureza, os índios ainda são estigmatizados e discriminados nos diversos momentos de interação com a sociedade envolvente. Estigma este que poderia ser minimizado se na escola houvesse espaço para a reflexão sobre as minorias étnico-culturais que compõem a sociedade brasileira.

Essa indefinição por parte dos dois órgãos FUNAI e INCRA, o embate de ser ou não ser índio, o preconceito da sociedade local e a falta de perspectivas para o futuro levaram esse grupo de indígenas a tomarem decisões mais radicais, iniciando uma longa luta pelos seus direitos de serem proprietários de suas terras no Mato Grosso. Em relação a esse embate, Micael conta que:

Foi ai que meu pai Milton Rondon conheceu o professor Paulo Isaac. Aí o avanço foi muito grande, porque ele já era um professor de Universidade, era um pesquisador e tinha muita força por trabalhar com os direitos humanos. Então, foi uma força tremenda. Ele e meu pai se tornaram muito amigos, muito parceiros de luta. Ele, como não indígena, conhecia mais da burocracia, e esse momento foi fundamental na buscado apoio dos governos junto com a FUNAI. Então, meu pai e ele sempre pediam o apoio e documentavam tudo. Foi daí que começaram os protestos e fechamento das BRs 163 e 364 (Micael, depoimento cedido em Junho de 2021).

Como Isaac (2004) enfatiza, a primeira medida que o grupo Terena tomou foi a formação da Associação dos Trabalhadores Indígenas Recanto Pontal - Povo Indígena Terena. Com isso, tinham o objetivo de conseguir recursos junto aos órgãos governamentais de assistência social e de produção agrícola, e torná-los visíveis à sociedade de contato e serem reconhecidos como índios pela FUNAI e pela população da cidade. Assim, conseguiriam conquistar uma área de terras para a produção de sua subsistência material e desenvolvimento de suas atividades socioculturais.

O que os motivou a organizá-la, foi o anúncio feito pelo Governo do Estado de Mato Grosso, de um convênio com o Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO), órgão do Banco Mundial, visando à implementação de um programa de agricultura sustentável para as populações indígenas. Essa perspectiva cessou quando o grupo Terena esbarrou no problema da falta de uma área de terras para praticar a agricultura. Começou, aí, uma história de luta e violência.

A autoafirmação social mobilizou órgãos governamentais e as sociedades local, regional e nacional e teve ampla repercussão político-social nos meios de comunicação de

massa. Segundo Isaac (2004, p. 80):

O reconhecimento étnico da Comunidade se deu, oficialmente, no dia 28 de março de 1998, quando a FUNAI-DF mandou representantes de Brasília para uma reunião como Grupo. Esta reunião se constituiu em um marco histórico, porque a FUNAI os reconheceu como indígenas e determinou que a Superintendência de Cuiabá lhes prestasse assistência social e jurídica. Além disso, eles conseguiram colocar sua situação social na mídia e angariaram apoio de importantes segmentos sociais, tais como políticos, intelectuais, entidades e instituições civis e religiosas, além de demonstrar publicamente a sua capacidade de organização e força política.

Com isso, Isaac (2004) aborda que o grupo de indígena, agora intitulados “índios”, reuniram forças para lutarem por suas terras, e a FUNAI estava disposta em ajudá-los.

Em uma reunião, representantes da FUNAI prometeram empenho do órgão na compra de uma área de terras. Felizes com o apoio e as promessas, foram conhecer algumas fazendas na região de Rondonópolis. Entretanto, as frustrações vieram em seguida, com a mobilização de outros interesses por parte de fazendeiros e políticos interessados em vender terras inférteis ou localizadas em áreas de litígio.

Então, o presidente da FUNAI lhes prometeu enviar um grupo de técnicos para fazer um levantamento *in loco* e escolher uma área. Este foi o começo de um período no qual o grupo apresentou sete tentativas frustradas com propostas de fazendas para serem adquiridas para eles.

Diante de tantas propostas, apenas três fazendas foram quase negociadas. Os indígenas chegaram a morar em uma delas, com o consentimento do proprietário e de políticos da região. Essa propriedade, cujo nome era “Fazenda Campo Novo”, ficava a aproximadamente 11km da cidade de Rondonópolis, e tinha uma área de 2.484 hectares. Entretanto, sob a alegação de irregularidades na documentação da propriedade, o processo não foi concluído e, novamente, os indígenas foram expulsos e ameaçados por jagunços armados.

A segunda foi a Fazenda Mirandópolis, localizada no município de Juscimeira – MT. O fazendeiro desistiu da venda pelo valor proposto pelo Governo.

A terceira foi no Complexo Tarumã, com 8.420 hectares, localizada no município de Guiratinga – MT, a 53km de Rondonópolis. Essa já havia sido negociada entre o Governo e o fazendeiro, porém houve um empecilho do INCRA, órgão que se propôs a ofertar os recursos para a compra. Segundo Isaac (2004), o parecer oficial do INCRA alegou que os índios “não faziam parte de sua clientela”, não concluindo o processo.

O deputado Wellington Fagundes deu abrigo para os indígenas em sua fazenda, até que a questão da terra fosse resolvida. Com isso, o Povo Indígena Terena ficou mais forte. O grupo que havia saído de Mato Grosso do Sul com dezoito pessoas contava com mais de 100

peessoas.

Com o apoio de políticos, como do Deputado Wellington Fagundes, e do candidato ao Senado, Antero Paes de Barros, que acharam que esse aumento populacional poderia servir de justificativa para a execução de um processo de desapropriação de terras.

Abaixo, na Figura 13, podemos ver uma manchete de jornal com o título: “Terena temem ser despejados”. Na foto, está Milton Rondon à frente da luta pelo seu povo.

Figura 13 - Imagem da manchete de jornal com o saudoso Milton Rondon



Fonte: Arquivo pessoal de Micael, filho de Milton Rondon (Julho de 2021)

Perante esse fato, Isaac (2004) expõe o depoimento do saudoso Milton Rondon, que faleceu no ano de 2020, mas deixou um legado de lutas e conquistas:

De fato, devido a essa orientação, fomos buscar mais gente em Mato Grosso do Sul. Vários parentes que estavam desempregados vieram engrossar as nossas lutas. Nós tínhamos ainda um problema sério. Precisávamos de alguém para desenvolver a nossa cultura dentro da Comunidade. Foi aí que eu convidei um amigo meu, que entende muito da nossa cultura Terena. O Cirênio Francisco Reginaldo aceitou vir morar conosco. Ele é uma grande liderança de jovens. Trabalhou com o movimento dos jovens evangélicos, é inteligente e muito aguerrido na luta. Chegou aqui com a incumbência de organizar a parte cultural. Eu continuei como cacique, e ele foi escolhido como vice cacique. Com a chegada dessas pessoas, o Grupo cresceu bastante, e nossa disposição de luta também (Milton Rondon, depoimento de 16 de janeiro de 2000, ISAAC, 2004).

Com essa união, segundo Isaac (2004), os indígenas conseguiram realizar mais movimentos de bloqueios nas rodovias BR-364 e BR-163, além de outras mobilizações, com audiências envolvendo políticos, ministro da justiça, presidentes da FUNAI, entre outros. Nessas lutas, houve algumas ações executadas pelos indígenas, que a imprensa chamou de “sequestro” de pessoas do INCRA, FUNAI e profissionais do meio da comunicação, mas essa mobilização tinha apenas um objetivo ‘luta pela terra’. De acordo com Isaac (2004, p. 82):

A mobilização que causou maior impacto no Governo e na sociedade abrangente, com repercussão nacional, foi realizada entre 1º e 5 de outubro de 2001, quando foram bloqueadas as rodovias BR-163 e BR-364. Para esta ação, eles contaram com apoio de outras sociedades indígenas tais como os Terena de Mato Grosso do Sul, Bororo, Caiabi, Guarani, Kadiwéu, Laiani, Munduruku, Nambikwára, Paresí, Umotina e Xavantes, todos organizados pela Federação dos Povos Indígenas do Estado de Mato Grosso (FEPOIMT), órgão ligado à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). No terceiro dia do bloqueio os Terena fizeram onze pessoas reféns no acampamento da Chácara Lago Azul, sendo nove profissionais dos meios de comunicação de Rondonópolis, um motorista da empresa de ônibus coletivo interestadual Eucatur e um funcionário da ONG Trópicos Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Humano e do Meio Ambiente (TRÓPICOS), responsável pela saúde indígena na região.

Desse movimento, como aborda Isaac (2004), foram colhidos frutos: os indígenas foram notados por autoridades locais, regionais e nacionais, políticos dos poderes Executivo e Legislativo e organizações civis e religiosas. Nesse encontro, foi feito o acordo com os indígenas. O INCRA deu-lhes a oportunidade de escolherem sua área de terra. O Ministério da Justiça propôs a designação de uma área de terras pertencentes à União, localizada no Município de Matupá, na Gleba Iriri.

Um grupo de Terena, juntamente com representantes da FUNAI, sobrevoou a área. Os indígenas gostaram e aceitaram a proposta, porém, com um acordo financeiro, obtendo assim recursos para suprir as necessidades de instalação, transporte e maquinário para produzirem seu sustento.

Quando os Terena chegaram à região, era tempo chuvoso, e não conseguiram adentrar a área demarcada. Os Terena construíram a Aldeia denominada Kopenoty, numa pequena área demarcada pelo INCRA como ponto de apoio, próxima ao, então, distrito União do Norte, no Município de Peixoto de Azevedo. Como diz o Cacique Cirenio:

Quando chegamos na cidade de União do Norte, onde foi separada uma pequena área pelo INCRA e FUNAI, como ponto de apoio, construímos uma casa para cada família. Quando nós chegamos, era tempo chuvoso e isso atrapalhou para chegarmos na área demarcada, perto do Rio Iriri. Acabamos tendo que alugar casas em União do Norte e ficar nos barracões da associação. Quando construímos as casas, minha esposa Cícera e eu começamos a nos preocupar com a educação dos jovens, e começamos a lutar pela construção de uma escola. Construímos e fizemos todo o processo da escola Hélio Turi, que funciona até hoje na Aldeia Kopenoty (Cacique Cirenio, depoimento cedido em Julho de 2021).

Ficaram ali, unidos, por alguns anos, mas alguns indígenas que queriam plantar viram que a terra não era fértil, e não tinha rio por perto. Então, alguns deles resolveram sair e se alojar em barracos em sua área demarcada. Assim, o grupo foi dividido. Algumas famílias ficaram e outras foram para a região próxima do rio Iriri, onde marcaram território, se dividindo em grupos familiares, e construíram as Aldeias Kuxonety, Turipuku e Inamaty

Segundo Cirenio:

Ao construir a nova aldeia, continuamos com a mesma preocupação com os jovens, porque nós vimos os jovens de outras etnias, Panará, Kayapó e outros jovens indígenas que não falavam português. Tinham entre 18 e 25 anos e não falavam português. Então, construímos a escola em 2007, para ensinar esses jovens que foram a nossa preocupação, além dos jovens Terenas, nos preocupamos com os jovens indígenas da região. A partir disso, criamos e construímos uma casa de apoio aos jovens indígenas, denominada Casa do Estudante Indígena Leonardo Reginaldo, que trabalhamos até hoje (Cacique Cirenio, depoimento cedido em Julho de 2021).

Com a força de Cirenio, Cacique da Aldeia Kuxonety, e de sua esposa Cícera, a educação dos jovens e crianças se transformou. Logo abaixo, na Figura 14, podemos ver a foto da casa do estudante, que fica junto com casa do Cacique Cirenio. Nessa casa, ficam alojados os estudantes de outros povos que vão estudar na Aldeia Kuxonety.

Figura 14 - Casa do estudante e casa do Cacique Cirenio, na aldeia Kuxonety



Fonte: Arquivo pessoal do Cacique Cirenio (novembro de 2021)

Como conta o Cacique Cirenio:

Eu conheci Cícera nos protestos na cidade de Rondonópolis. Casamos e tivemos uma filha e um filho. Rundara nasceu em Rondonópolis e, quando viemos, ela tinha 6 meses. Suneau nasceu em Peixoto de Azevedo. Hoje eles fazem faculdade e moram em Rondonópolis. Mas temos muitos filhos do coração e, graças à nossa preocupação com os jovens, principalmente com o espaço que eles precisam ter na sociedade e no trabalho, porque o índio, muitas vezes, é discriminado, hoje nós temos muitos jovens formados com o 3º grau. Temos professor, advogado, enfermeiro, e alguns trabalham nas aldeias. A nossa preocupação foi que eles estudassem e se formassem para conseguirem um espaço dentro da sociedade para trabalhar. (Cacique Cirenio, depoimento cedido em Julho de 2021).

A partir deste relato, acreditamos que essa preocupação do Cacique Cirenio e de sua esposa Cícera ajudou a fortalecer as raízes de seu povo. Eles demonstram sua preocupação com seus “filhos do coração”, ou seja, os estudantes que fizeram e fazem parte dessa casa,

onde moram com ele e sua esposa Cícera. A casa serve como ponto de apoio para estudarem e alcançarem o espaço que eles precisam ter na sociedade e no trabalho.

Nesse contexto, essa escola foi criada para evitar a exposição dos alunos a um ambiente em que eles não se sintam acolhidos e dar oportunidades para se ingressarem no trabalho dentro ou fora da aldeia. Como diz Paulo Freire (2021, p. 24), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Contudo, podemos dizer que a produção do conhecimento nessa escola está ligada à vida, na busca dos direitos e deveres do cidadão.

O Povo Terena, em toda essa luta pela terra e por uma educação libertadora, sempre foi unido. Sua trajetória foi marcada por momentos bons e ruins. Um desses, considerado trágico, foi o acidente da curva da morte, situada na BR-163, entre os municípios de Terra Novado Norte e Santa Helena. O acidente com o ônibus em que se encontrava toda a família de Aristides e Angélica ocorreu no ano de 2009. Como contou o ancião Aristides, em uma roda de conversa com suas duas filhas, Seir e Carmelita, seu genro Ari e a pesquisadora:

Juntamos nossa família para trancar a BR-163, para ver se colocavam um administrador da FUNAI “CTR” aqui em Matupá, para cuidar e atender a gente, porque naquele tempo era só em Cuiabá, e qualquer coisa tinha que ir lá, e era muito longe. Então, falamos: “vamos trazer administração para Matupá, e vamos trancar a BR-163 pra conseguir”. Juntamos nossas famílias e enchemos o ônibus. Fomos mais ou menos 2 horas da manhã, mas o ônibus era velho e quando chegou na curva, conhecida como curva da morte, o motorista gritou: “quebrou a barra de direção!”. Era muito descida e, lá embaixo, a curva seca, e do lado da curva tinha um paredão de pedra, onde já morreu muita gente. Ele desceu embalado, muita gente deitou no soalho do ônibus. Eu estava sentado e me segurei. Quando o ônibus foi bater no paredão de pedra, o motorista puxou o volante e ele capotou. Foi muito barulho, os vidros quebraram e quietou mais ou menos um minuto, até que as pessoas foram se levantando. A minha velha estava com a cabeça enroscada entre os bancos e, do jeito que ela estava ali, falou: “cadê meu velho?”. Eu falei: “estou aqui”, aí tirei a lanterna da bolsa e fui focar nas pessoas, ajudar. Vi dois companheiros mortos e muito sangue. Tinha muita gente ferida, chorando. Então, fomos saindo pela janela do ônibus. Lá perto tinha uns homens trabalhando, e chamaram socorro. O socorro demorou umas 2 horas. Foram levados todos para o hospital, alguns com escoriações, outros com luxações. Minha família só sofreu escoriações e Angélica machucou o olho, achou que iria ficar cega, mas Deus ajudou e não aconteceu nada. (Aristides, depoimento cedido em Setembro de 2021).

Como vimos nessa roda de conversa, no depoimento do ancião Aristides, o trágico acidente que ele, juntamente com sua família e companheiros sofreram, ocorreu quando saíram em busca de reivindicar melhorias no atendimento da FUNAI. Os indígenas reivindicariam a criação de um posto da FUNAI mais próximo a eles, na Terra Indígena Terena, na região do município de Peixoto de Azevedo, entre outras solicitações.

Segundo notícias da Gazeta Digital (2009):

Dois índios morreram e 29 ficaram feridos no capotamento de um ônibus na

madrugada de ontem no KM 970,7 da BR-163, em uma região conhecida como curva da morte, próximo ao município de Terra Nova do Norte (675 km de Cuiabá). As vítimas seguiam de União do Norte para Nova Santa Helena, onde participariam do bloqueio da mesma rodovia, no KM 943, que foi suspenso por causa do acidente. O cacique Alvarenga Pereira, 62, e o índio Estevão Mário, 38, morreram no local. Três pessoas ficaram gravemente feridas e outras 26 tiveram ferimentos leves. Todos foram levados para unidades de saúde da região.

De acordo com os detalhes da notícia, segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), o condutor do veículo não foi identificado, pois não se encontrava no local do acidente. As causas do acidente foram analisadas, e os Peritos do Instituto de Criminalística de Sinop concluíram que houve excesso de velocidade por problemas mecânicos no ônibus, por ser um veículo antigo, e também por estar com a lotação acima da capacidade.

Perante todos esses relatos históricos, podemos constatar a união e luta do povo indígena em busca dos seus direitos. Para serem atendidos, precisavam bloquear rodovias. Isso mostra o preconceito, a desvalorização, as injustiças e a desigualdade social impregnada na sociedade formadas pelos “Branços”.

2.2. O percurso histórico contado por indígenas Kayapó: os saberes e fazeres de um povo

Minha avó sempre fala: Temos que ficar só nós família, para podermos viver em paz, dormir bem, comer bem, para ver os filhos brincarem tranquilos e crescer...

(Karangré, depoimento cedido em Outubro de 2021).

Neste tópico, mostraremos, também, o percurso histórico e memórias de existência dos indígenas Kayapó, enfatizando os saberes e fazeres desse povo. Veremos a história de famílias Kayapó que saíram da aldeia Kubenkankre, no Pará, vieram para o Mato Grosso e se dividiram, formando três grupos. Um deles construiu sua aldeia, denominada Poreby, no município de Matupá, os outros, nos municípios vizinhos Guarantã do Norte – MT (Omykkākum) e Peixoto de Azevedo – MT (Kororoti). Tratamos aqui do grupo da aldeia Poreby, que também enfrentou muitos desafios e lutas, na busca dessas áreas de terra para construir novas aldeias, tirarem o sustento e viverem em harmonia, como fala a avó do indígena Karangré. Segundo Karangré:

Quando saímos da aldeia Kubenkankre fizemos a Aldeia KakamKubem que ficava na região entre Mato grosso e Pará. Porém, era um lugar de difícil acesso. Para chegar lá, só ia de barco e demorava, em média, de oito a nove horas. Por esse motivo, eu e minha família resolvemos sair de lá, mas ficamos lá meus parentes, tio, mãe do meu pai e outros, mas trouxeram ela para a região do Pará próximo a cachoeira da Serra no Município do Pará (Karangré, depoimento cedido em Outubro de 2021).

Inicialmente, na aldeia Kubenkankre, viviam cerca de 2000 indígenas Kayapó. Dessa grande aldeia, as famílias foram saindo, se dividindo em pequenos grupos e formando outras aldeias. Segundo Karangré, às vezes, acontecia de alguma família criticar a outra, e então se dividiam ainda mais.

Como diz a indígena anciã Nhakro Mekragnotire:

Minha terra era Mekragnotire. Lá que eu cresci e vivi, e depois fui morar na Kubenkankre. Teve a divisão, uns ficaram na região do Pará, e nós viemos pra cá. Os meus netos eram crianças. Viemos para dentro da reserva Mekragnotire, na divisa com os Povos Panará, e lá começamos a viver fazer roça. O lugar lá era bonito, bom de viver, mas o acesso era difícil. A gente pegava barco de madrugada e chegava de tarde, ai a gente não gostou. Nos reunimos com todos para sair e fazer outra aldeia, e daí fomos conversar com Megaron Txucarramãe, que era coordenador da FUNAI. Ele deu apoio para nós ficarmos na divisa com os Povos Terena. Ele deu suporte para nós, liberou carro. Então fomos para aldeia Turipuku. Ficamos lá, olhamos a terra, vimos que lá era bom de morar, mas não tinha água, nem rio grande, só riozinho. E a gente precisa muito de rio, para pescar, tomar banho. Então fomos para Kuxonety, do cacique Cirenio, e fizemos a aldeia Mokrore, que agora se chama Poreby. E aí estamos morando até hoje na terra deles, dos Terena, perto do rio Iriri (Anciã Nhakro Mekragnotire, depoimento cedido em Outubro de 2021).

Este, assim como todos os povos indígenas, é um povo que gosta da natureza preservada e usufrui dela para seu sustento e higiene. O Povo Kayapó tem uma história de luta pela preservação do meio ambiente e busca de sustento para suas famílias. Nessa caminhada, ocorreu uma história de tragédia na vida do Povo Kayapó, como conta o cacique Kukai:

Meu pai, Bepkum Caiapó, era cacique geral da aldeia. Ele, com todas as lideranças das outras aldeias, se juntaram, foram até a cidade de Colíder pegar a van e foram para Brasília, onde tinham uma reunião com a FUNAI. Na volta, próximo da cidade de Nova Mutum, aconteceu o acidente: a van que eles estavam bateu de frente com um caminhão. Nesse acidente morreu meu pai e mais 11 pessoas. Um deles era filho do Cacique Raoni. Teve só 4 sobreviventes. (Cacique Kukai, depoimento cedido em Outubro de 2021).

Foi um tempo de grande luto para as famílias Kayapó, que perderam seus entes queridos, mas deixaram o legado de luta pela preservação do meio ambiente e pela sobrevivência.

Uma das lutas do Povo Kayapó que ficou conhecida mundialmente, foi a luta contra a construção da Usina Belo Monte, que fica localizada próxima ao município de Altamira, na bacia do Rio Xingu, no norte do estado do Pará.

Essa obra, idealizada em 1980, foi interrompida várias vezes desde o início de sua construção, em Junho de 2011, pois o povo indígena fez protestos e ocupações. Foi interrompida, também, pelo Tribunal Regional Federal e pelo Ministério Público, pois traria impactos ambientais e afetaria as moradias e o sustento dos indígenas Kayapó e Ribeirinhos.

Essa foi uma luta árdua, que teve abrangência internacional, e envolveu vários artistas e uma liderança indígena muito respeitada na defesa do meio ambiente e pelos direitos dos povos nativos: o Cacique Raoni Metuktire, presente na foto da Figura 15.

Figura 15 - Cacique Raoni protesta contra a construção de usina Belo Monte (PA)



Fonte: UOL (2011)

Porém, apesar de todos os esforços, essa luta foi perdida, e o povo precisou deixar para trás suas moradias, pois foram inundadas. A Usina Belo Monte foi inaugurada no dia 5 de Maio de 2016, sendo apresentada pelos órgãos oficiais do governo como a maior hidrelétrica 100% brasileira, com projeto de uma tecnologia preservacionista, conhecida como fio d'água, sendo rígido na questão da sustentabilidade, respeitando e cuidando do meio ambiente e das comunidades locais.

Para escrevermos a história do Povo Kayapó, estudamos algumas pesquisas sobre esse povo. Tomamos como fio condutor os dados da pesquisa da dissertação de Sâmara Leila Cunha Mendes, com a temática: “Educação Indígena x Educação Escolar Indígena; Um Aprendizado Diferenciado”, que foi apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, sob a orientação da Professora Doutora Carmem Junqueira. Essa pesquisa enfatiza o respeito pela educação indígena e a educação escolar indígena, mostrando o caminho na construção de uma escola que reconheça o direito e as diferenças dos povos indígenas.

Também nos fundamentamos no artigo de Eliane da Silva Souza Pequeno, escrito em

2004, o qual tem como título: “Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a Terra Indígena Badjônkôre”. Esse artigo trata da reivindicação de ampliação das terras Kayapó já regularizadas. As lideranças indígenas pleiteavam uma área que liga um ponto ao sul/sudeste da TI Kayapó (PA), englobando as terras incidentes desde a região situada à margem esquerda dos rios Fresco e Dourado, passando por toda a margem direita do alto e médio curso do rio Xingu, e pela região da confluência entre os rios Xingu e Liberdade, até alcançar o marco geográfico do limite norte/nordeste da TI Capoto/Jarina (MT).

Estudamos e nos orientamos, também, na pesquisa da autora Ester de Souza Oliveira com o título: “A terra (vívida) em movimento: nomeação de lugares e a luta Mëtyktire-Mëbêngôkre (Kayapó)”. Essa dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia, teve a orientação da Professora Doutora Marcela Stockler Coelho de Souza.

Nessa pesquisa, buscamos compreender a dinâmica de intensa mobilidade e de nomeação de lugares que marcaram o período pré-contato, observando as relações que se dão com e na terra, tal como é vivida. A partir do período pós-contato, retomaremos nossas reflexões sobre o processo de remoções, resistência e luta pela garantia da terra.

Essas pesquisas nos deram a abertura para nossa pesquisa e, também, para iniciarmos esse capítulo com a história do Povo Kayapó, onde podemos constatar alguns fatos em relação a educação, cultura, crenças, e costumes no habitar do Povo Kayapó. Segundo Pequeno (2004):

Os Kayapó pertencem à família linguística Jê e são um entre os vários grupos intimamente correlacionados do tronco linguístico Macro-Jê. [...] São inúmeros os exemplos de conhecimento ecológico das culturas indígenas que se pode apontar, uma vez que cada grupo indígena possui seus costumes, que de um modo ou de outro funcionam para preservar os recursos naturais (PEQUENO, 2004, P. 254, 271)

A língua, falada originalmente pelo Povo Kayapó é pertencente ao tronco linguístico Jê. O modo de falar do grupo estudado se tornou diferenciado entre os grupos familiares, em decorrência das divisões que foram acontecendo. Mas a característica da língua é abrangente em todos os grupos, conduzindo e identificando a particularidade de uma cultura comum.

O nome Kayapó (por vezes escrito "Kaiapó" ou "Caiapó") foi atribuído à eles pela primeira vez no início do século XIX. Porém eles não se autodenominam por esse termo, dado a eles por grupos vizinhos para nomeá-los e que significa "aqueles que se assemelham aos macacos". Esse termo pode ser relacionado ao ritual no qual os homens Kayapó usam

máscaras de macacos e executam danças curtas. Mesmo sabendo que são assim chamados pelos outros, os Kayapó se referem a si próprios como Mebêngôkre, que significa "os homens do buraco/lugar d'água".

As aldeias Kayapó tradicionais são compostas por um círculo de casas construídas em torno de uma grande praça descampada. No meio da aldeia, há a casa dos homens, onde as associações políticas masculinas se reúnem cotidianamente. Esse centro é um lugar simbólico, origem e coração da organização social e ritual do Povo Kayapó. Segundo Pequeno (2004, p. 254):

A família Jê é representada pelos povos que se adaptaram ecologicamente a ambientes de cerrados e florestas de galerias do Planalto Central brasileiro, embora hoje, alguns desses povos vivam exclusivamente nas florestas e se distingam por um padrão cultural de divisões e segmentações internas, por aldeias circulares ou semicirculares localizadas quase sempre nas regiões de cerrado próximas de um curso d'água, afluente de um rio maior e não muito distantes das áreas de florestas, onde se fazem as plantações, estas voltadas para o curso d'água.

A Aldeia Mokrore, hoje chamada de Aldeia Poreby, localizada a cerca de 200km de Matupá, pertencente a um pequeno grupo familiar do Povo Kayapó, e foi construída nesse formato. A Figura 16 retrata uma imagem da aldeia.

Figura 16 - Aldeia Mokrore, hoje chamada aldeia Poreby, do Povo Kayapó



Fonte: Arquivo pessoal do indígena Karangré (Novembro de 2021).

Segundo Mendes (2018), os Kayapó são conhecidos por uma organização circular. Para caçar, usam trilhas com caminho em torno de áreas circulares, incluindo as roças. Eles relacionam agricultura com astronomia. A terra, para o povo indígena Kayapó, é uma representação da vida, onde se tem liberdade, constrói moradia, sobrevivem e, também, é lugar de aprender com a natureza, através da cosmologia própria.

Como afirma Pequeno (2004), os Kayapó cultivam, em suas roças, o milho e diversas espécies de batatas, além de lavouras de mandioca, banana, urucu, abóbora, melancia, cará e arroz, plantadas sempre em círculos e próximo ao curso d'água. Como diz Karangré:

As mulheres também trabalham, ajudam os homens na plantação de milho, batata, mandioca e outras plantações. Antigamente, as mulheres trabalhavam mais que os homens na roça, porque os homens iam caçar e pescar. A cada ano as coisas mudam. Agora, quando a gente faz roça, as mulheres ajudam e deixam os filhos com os parentes mais velhos ou mulheres mais novas, que cuidam das crianças e fazem almoço (Karangré, depoimento cedido em Outubro de 2021).

O conhecimento ecológico e a busca pela preservação fazem parte da cultura indígena Kayapó. Cada grupo possui seus costumes, que de um modo ou de outro funcionam para preservar os recursos naturais, possuem um planejamento rigoroso nas suas práticas agrícolas, como também técnicas naturais sem uso de defensivos químicos.

De acordo com Mendes (2018, p. 43): “A roça, para o Povo Kayapó, é um lugar de solidariedade, organizada socialmente com funções e formas definidas tradicionalmente, pois se trata da morada dos Kayapó, que precisa ser constantemente cuidada”. Nesse ponto, Mendes também afirma que a terra representa vida, onde se constrói aprendizado, na qual os indígenas Kayapó tem seus conceitos ao pensar em educação. Perante eles, nada pode ser imposto e colocado regras, e sim uma pedagogia que compõem a vida cotidiana com infinitos saberes.

Nesse contexto, podemos dizer que o pensar indígena Kayapó em relação à educação está implícita na vivência e no amadurecimento dos indígenas com a terra. Nela, o aprendiz se dispõe em aprender observando e fazendo, por meio da dinâmica do plantio e da colheita no espaço da roça, pois é nisso que seus ancestrais acreditavam.

Esse encontro de dizeres e saberes nos traz para uma harmonia em família, como o indígena Kayapó Karangré salientou, que formaram grupos em família e se dividiram em pequenos grupos para viver bem, sem conflitos. Karangré revelou as mudanças que vêm ocorrendo em seu grupo:

Fomos morar em Colíder. Meu pai trabalhava no posto da FUNAI e meu irmão e eu estudávamos lá. Depois de três anos, meu pai perdeu o emprego e voltou para a aldeia, mas resolveu nos deixar para estudarmos na cidade. Ficamos morando em uma pensão, a pensão da Maria, com outros indígenas que já moravam lá. Isso era um projeto da FUNAI, que também ajudava nossa família com algumas coisinhas de comer, mas a vida de jovem não pensa, começamos a sair, beber. Na aldeia, a família pensava que estávamos lá só para estudar, mas nosso comportamento não era focado diretamente no estudo. O pessoal que trabalhava na FUNAI falou que o projeto tinha acabado, mas não tinha acabado. Era pra nos mandar embora para a aldeia, eles não nos queriam mais lá, porque não estávamos estudando. Hoje eu vejo o tanto que perdemos. Puxa vida, eu tinha aprendido muitas coisas! (Karangré, depoimento cedido em outubro de 2021).

Podemos acompanhar, em sua fala, a angústia de ter perdido tanto tempo sem estudar, e de não ter aproveitado aquela oportunidade que sua família lhes deu. Mas, ele era jovem, não pensava que tinha que estudar para dar uma vida melhor para sua família. Porém, as portas para ele não se fecharam. Foi através desse arrependimento que ele, seu pai e sua avó foram em busca do Cacique Terena Cirenio, na Aldeia Kuxonety. Segundo Karangré:

Eu pensei: “o que vamos fazer?”. Meu pai estava querendo fazer outra aldeia perto da aldeia Kuxonety do Cirenio, e eu fui procurá-lo. Ele estava chegando de São Paulo, onde ele tinha ido cantar, e parou no hotel Tarumã, em Colíder. Então perguntei se era ele que recolhia jovem indígena para estudar na sua casa na aldeia. Ele falou que sim, e eu falei que queria estudar na aldeia e que tinha parado de estudar, mas queria terminar o ensino médio. Foi assim que conhecemos o Cirenio, e logo depois eu e minha família fomos morar nas terras dos Terena, onde construímos a aldeia Makrore, agora chamada de Poreby. Teve alguns que gostaram, outros não, mas, com o tempo, fomos pegando amizade e estamos lá até hoje. Mas vamos mudar para nossa terra, que vai ficar 15km distante da aldeia dos Terena (Karangré, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Vimos, nessas palavras do indígena Karangré, a incerteza, a dúvida do que fazer. Mas, tudo se alinhou quando houve a união de povos. Mesmo com alguma resistência, o convívio foi mostrando que somos todos iguais e o estender das mãos para amparar o próximo, sem preconceito de povos diferentes.

Quando Karangré disse “vamos mudar para nossa terra que vai ficar distante da aldeia dos Terenas 15 km”, não quer dizer que os Terenas não querem mais eles em suas terras. Mas, como rege a Constituição de 1988, no que se refere às terras indígenas de seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e que a união demarcou e cabe à eles proteger, respeitar todos seus bens.

Dessa forma, os indígenas Kayapó estão perdendo seus direitos, seus benefícios. Com isso, é preciso se restabelecer em seus lugares para cuidarem de seu patrimônio e usufruir dos benefícios que os governantes propõem e estabelecem para os indígenas.

CAPÍTULO III

A DINÂMICA DO ENCONTRO DE FAMÍLIAS INDÍGENAS COM OS NÃO INDÍGENAS EM MATUPÁ – MT: O OLHAR DA PESQUISADORA E O OLHAR TERENA

Neste capítulo, mostraremos a dinâmica do encontro das famílias indígenas dos anciãos Aristides e Angélica com os não indígenas vizinhos, por meio de olhares, dizeres e saberes dos indivíduos que se encontram nessa pesquisa, na qual constituímos um estudo sobre diferentes aspectos do encontro cultural das famílias indígenas que migraram para a cidade, identificando seu processo de adaptação à vida urbana.

Na Figura 17, se encontram na foto o casal Aristides e Angélica e, ao fundo, sua filha Seir, cuidando do churrasco sobre um pequeno fogão a lenha, construído pelo ancião Aristides.

Figura 17 - Fotos dos anciãos Arisitdes e Angélica



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021).

Nesse contexto, buscamos compreender, na visão dos indígenas, como foi o acolhimento e como está sendo o relacionamento com os não indígenas. Para isso, dialoguei com as famílias indígenas e escrevi minhas observações no caderno de campo, além de registros com fotos e gravações. Busquei o olhar no olhar e, assim, senti o afago, humildade,

sinceridade, simpatia e bondade humana, fortes qualidades dos povos indígenas.

Na Rua 1, mais conhecida como Rua dos Índios (nome dado pelos moradores do bairro, porém não está registrado na Prefeitura Municipal de Matupá), do Bairro Setor Industrial, mostrada na Figura 18, há quatro residências com famílias indígenas Terena. Em uma delas, moram os anciãos Angélica e Aristides, os quais tive o privilégio de conhecer através dessa pesquisa.

Figura 18 - Imagem da Rua 01, denominada Rua dos Índios



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021).

Ao chegar, cumprimentei a todos e todas e falei o motivo da minha presença. Neste dia, havia muitas crianças indígenas brincando pelo quintal, e os adultos estavam sentados em círculo, tomando tereré. Ao todo, eram cinco mulheres e dois homens.

Uma senhora levantou, pegou sua cadeira, veio na minha direção e pediu para me sentar. Ela se sentou em outro banco, junto com outra indígena. Afastei-me um pouco, pois, com pandemia, temos que cuidar uns dos outros. Mesmo de máscara, me mantive um pouco distante.

A senhora que me recebeu se apresentou e ofereceu-me tereré. Nesse momento, tive que recusar, por não fazer parte do convívio deles, oferecendo alguns riscos.

Angélica é o nome dessa senhora, anciã indígena, muito simpática e gentil, que me convidou para conhecer sua casa. Seu esposo Aristides não estava em casa. Segundo ela:

Meu esposo Aristides foi pra Sinop fazer hemodiálise. Ele tomava medicamento sem prescrição médica, e o remédio fez os rins dele pararem de funcionar. Quando parou, fomos para Tangará da Serra fazer o tratamento e hemodiálise para os rins voltarem a funcionar. Mas, não teve jeito. Então viemos morar em Matupá, na casa de nossa filha Seir, que morava no centro. Depois meu velho comprou aqui para nós, isso já faz três anos. Ele vai para Sinop três vezes por semana fazer hemodiálise (Angélica depoimento cedido em Novembro de 2021).

Segundo Angélica, esse foi o motivo que levou ela e seu esposo Aristides a virem morar na cidade, pois ele precisa fazer hemodiálise três vezes por semana na cidade de Sinop, que fica localizada a 220km de Matupá. Por isso, eles não poderiam continuar morando na aldeia Kuxonety, que fica a 200km de Matupá, somando um total de 420km da cidade de Sinop, onde ele faz hemodiálise. De acordo com Soave (2017):

As razões do deslocamento indígena para a cidade são variadas. Pesquisadores e lideranças indígenas apontam para um amplo mosaico de fatores, associados a diferentes situações de contato com sociedades regionais. Exemplos: busca por trabalho, por melhores condições de acesso à saúde e educação; perda de terras tradicionais; conflitos externos e conflitos internos nas aldeias estimulados, muitas vezes, pelo crescimento populacional, etc. (SOAVE, 2017, p. 57).

Nesse contexto, o que levou essa família indígena a sair de suas terras foi o acesso à saúde. Na cidade tem políticas públicas em relação ao transporte e alimentação dos pacientes para hemodiálise.

Na aldeia e também na cidade de Matupá, eles recebem atendimento da SESAI, com um posto no município vizinho, Peixoto de Azevedo, localizado a cerca de 10km de Matupá. Esse órgão executa a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Por várias vezes em que eu me encontrava na casa da família, pude acompanhar a visita do representante da SESAI, que ia checar como estava a saúde deles ou entregar algum medicamento. Os direitos do cidadão são executados, mas a família precisou recorrer à assistência de saúde na cidade, pelo distanciamento até o local que presta o serviço.

Com as palavras de Angélica, vimos que saíram da aldeia para cuidar da saúde, abandonando o convívio com seu povo, seus costumes e cultura, para virem morar e se adaptar na cidade. Angélica acrescentou:

Eu sinto saudades da aldeia. Só estamos aqui por causa da doença do Aristides, mas eu não gosto de morar na cidade. É muito parado. Na aldeia tem muitas coisas para fazer: lá eu tratava das galinhas, ajudava na roça, plantava horta, pescava. Lá tinha muita coisa para fazer, e eu sinto falta (Angélica, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Para conhecermos melhor esta família, buscamos nos aproximar, primeiramente, dos anciãos, que são a base de uma grande família Terena.

Aristides e Angélica têm seis filhas e um filho, com o total de 7 filhos, que se multiplicaram, tendo muitos netos e bisnetos. São uma família grande, que vamos conhecer no decorrer da pesquisa.

A casa dos anciãos é de alvenaria, tem três quartos, um banheiro, sala e cozinha conjugada. Na casa, faltam acabamentos como reboco por fora e forro; o piso é bruto, na sala, na cozinha e em dois quartos; já o quarto do casal tem cerâmica, e também falta a construção

do muro na parte frontal. Eles estão fazendo os acabamentos devagar, de acordo com o orçamento da família.

Nessa casa, moram o casal de anciãos Angélica e Aristides, sua filha Seir com seus dois filhos, uma menina de 8 anos e um menino de 15 anos, e o tio Adelino, um senhor de 74 anos, apelidado de “Tio Bobi”, que nasceu com uma deficiência auditiva severa que prejudicou sua fala, tornando-o surdo e mudo. Segundo Angélica:

O tio Bobi nasceu surdo e mudo. Isso aconteceu porque sua mãe mangou de um mudinho, aí o filho nasceu assim. Ela morreu picada por uma cobra cascavel, quando estava andando, estava olhando os pássaros e não viu a cobra. Então a cobra picou ela e, naquele tempo, não tinha recurso, e ela morreu. Seu pai morreu de infarto, e ele ficou sendo cuidado por um irmão. Mas esse irmão bebia muito e não cuidava direito dele, então ele veio morar com a gente, ainda jovem (Angélica, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Com esse depoimento, vimos a crença e o respeito pelo próximo, quando Angélica disse: “sua mãe mangou”. Mangar significa zombar, debochar de uma pessoa. A anciã acredita que, por esse motivo, tio Bobi tenha nascido com essa deficiência e que a atitude dela também tenha provocado tragédias na família.

Na Figura 19, está a casa dessa família, uma casa pequena que se torna grande quando abriga os filhos e netos que moram na aldeia, mas vem para eventualidades ou para visitá-los.

Figura 19 - Imagem da casa da família de seu Aristides e Angélica



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021).

No fundo do mesmo lote há mais uma casa (Figura 20), que pertence à Carmelita, filha do casal de anciãos, e seu esposo. A casa serve de apoio quando eles vêm da aldeia. Tem uma estrutura pequena, é de madeira, e conta com dois quartos, sala e cozinha. Quem reside nessa

casa é a filha e o filho do casal Carmelita e Ari. Segundo eles, vieram morar e trabalhar na cidade. Durante a pesquisa, Carmelita conseguiu um emprego na cidade e ficou morando nesta casa para trabalhar e ficar próxima de seus pais.

Figura 20 - Imagem da casa de Carmelita e Ari



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021)

Ao lado da casa dos anciãos Angélica e Aristides, há uma casa separada ao meio por uma área. De um lado há dois cômodos construídos com madeira, com os quartos e cozinha ao fundo e, do outro lado, mais quartos, e o banheiro fica fora da casa. Essa é a casa de sua neta Angélica (nome dado em homenagem à avó), seu esposo e seus quatro filhos. Essa casa, mostrada na Figura 21, serve como apoio, quando Angélica e sua família vêm para a cidade passar as férias ou fazer compras e outras eventualidades.

Figura 21 - Imagem da casa da neta Angélica



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021)

No lote vizinho está a casa do cacique Cirenio. Segundo Dona Angélica, essa residência serve como ponto de apoio para os indígenas que vêm para a cidade para alguma eventualidade como: fazer compras, pagar contas, tratamento de saúde, entre outras. A casa também abriga os jovens que estão cursando a faculdade.

Visitando Dona Angélica novamente, fiquei sabendo que o Cacique Cirenio e sua esposa Cícera estavam na casa. Desloquei-me até lá e fui recebida pela filha do casal, uma jovem com mistura de indígena com não indígena. Falei o motivo da minha visita, e ela convidou-me para entrar. Fiquei na varanda e ela adentrou a casa para chamar seus pais.

Nesse momento, meu olhar começou a percorrer ao redor e o interior da casa, por onde ele alcançava. Avistei um casal saindo por um corredor, vindo ao meu encontro, ele indígena e ela não indígena. Ao se aproximarem, já me cumprimentando e pedindo para me sentar, apresentei-me e falei da pesquisa, como ela seria realizada, pedindo-lhes permissão.

Cirenio me olhou e disse que a pesquisa seria relevante para seu povo, pois já foram feitas algumas pesquisas sobre a história do Povo Terena, mas nenhuma sobre o convívio deles com os não indígenas na cidade.

A casa deles é de madeira, sem pintura, murada, com sala, cozinha e cinco quartos (Figura 22). Tem um quarto de alvenaria com banheiro, sendo esse o do casal Cirenio e Cícera, com corredor grande que termina ao chegar na cozinha, o último cômodo da casa. A porta da cozinha dá acesso à varanda, que rodeia a casa, no formato de L. Do lado de fora, embaixo da caixa d'água, há um banheiro pequeno para as demais pessoas.

Figura 22 - Casa de apoio do Cacique Cirenio e Cícera



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021)

Nessa casa, em tempos de pandemia, não havia ninguém residindo fixamente. Porém, está sempre ocupada por alguém das aldeias Kuxonety, Kopenoty, Turipuku, Inamaty e demais aldeias do município, mesmo não sendo do Povo Terena. Eles vêm para cidade fazer compras, entre outras eventualidades.

Assim, conheci as residências nas quais essas famílias Terena convivem, mesmo que, com alguns, de certa forma, por períodos curtos, por virem para a cidade para algumas eventualidades, mas estão nesses espaços à espera da próxima vinda e com a certeza de que logo se encontrarão novamente.

Em um desses encontros, acompanhamos o interlace de culturas com crianças indígenas e não indígenas brincando no quintal, onde todos brincavam com pedacinhos de madeira, usando a sua imaginação, como mostra a Figura 23. Nessa brincadeira de criança, ficou enfatizado o relacionamento estabelecido pela convivência, pela vizinhança, mostrando aproximação e socialização dos indígenas e não indígenas.

Figura 23 - Crianças indígenas e não indígenas brincando



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021)

Vamos falar, agora, da dinâmica do encontro dessas famílias indígenas com as não indígenas. Para isso, usei meu olhar e o olhar indígena e ouvi alguns relatos, pois, além do meu olhar, fiz algumas entrevistas estruturadas que levaram a uma conversa mais profunda sobre seus relacionamentos. Como Rafaela disse:

Quando eu vim morar aqui, eu falei: “Vixi! Eu vou morar perto dos índios, perto das casas dos índios!”. Eu achei muito esquisito morar perto das casas dos índios, mas, com o tempo, fui pegando amizade e vi que são gente boa. Eu peguei amizade,

primeiro, com a “Sura”, a Seir. O apelido dela é Sura e eu acostumei chamar ela assim, sou muito chegada nela. Os índios são gente boa, e eu achava que era gente ruim, porque falavam que os índios eram ladrões, aí eu fiquei com medo. Quando eu cheguei aqui, fiquei descabreada. Eu morar perto dos índios, pensei que eram aquelas coisas, mas não são. Eu sempre vou na casa deles, conversar, tomar café, sempre levo algum alimento para a gente comer junto, e eles também vêm aqui na minha casa (Rafaela, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Perante esse depoimento um tanto preconceituoso, mas ao mesmo tempo ingênuo, por não conhecer e julgar o próximo, podemos perceber que esse é um pensamento enraizado, ou seja, histórico, retratado por muito tempo nos livros didáticos, que mostravam os indígenas como selvagens, sendo escravizados e considerados preguiçosos, um povo sem cultura. Isso permaneceu no imaginário das gerações que se sucederam.

Com as lutas dos povos indígenas pela igualdade e seus direitos, isso foi mudando. Nos livros, há conteúdos sobre a conquista e miscigenação do Brasil, mostrando que, nele, já viviam os nativos (originários), ou seja, os povos indígenas. Como relata Pimentel (2012, p. 8):

Entretanto, ainda percebemos que os principais obstáculos para que os brasileiros não indígenas possam compreender melhor o que têm a dizer os brasileiros indígenas continua sendo o que está em nossas próprias cabeças: uma série de preconceitos ou idealizações a respeito do que são os povos indígenas, que ainda nos impede de obter um melhor entendimento sobre o que o diálogo com eles poderia nos ensinar.

É nesse sentido que mencionamos os livros didáticos como um dos precursores dessas idealizações sobre o povo indígena, uma série de mal-entendidos que ainda persistem entre indígenas e não indígenas. Pimentel (2012, p. 8) afirma que:

Nós, antropólogos, temos observado que os maiores obstáculos que os brasileiros enfrentam para entender os índios não estão naquilo que eles não sabem, e sim naquilo que pensam que sabem sobre os índios. Provavelmente, desde sua infância na sua família ou na própria escola, as pessoas lhes disseram ou mostraram uma série de coisas a respeito do que é o índio. No Brasil, é muito comum que as escolas comemorem o Dia do Índio, no dia 19 de abril, e façam as crianças se vestirem ou se pintarem de índio.

Essas indagações levam nossos pensamentos para a sala de aula, em nossa memória, como e quais foram os ensinamentos em relação ao povo indígena? Será que tinham oportunidades de mostrarem quem eram eles? Onde viviam? Como viviam? Não que as escolas estão erradas em comemorar o Dia do Índio, isso até mesmo mostra a importância desse povo para o Brasil. Mas os povos indígenas precisam ser vistos com o olhar livre dos estereótipos colonialistas que os classificaram como selvagens e inferiorizaram suas culturas.

As escolas precisam mostrar a verdadeira luta desse povo, pela igualdade social e oportunidades de direitos. Mostrar que temos que respeitar e valorizar a diversidade cultural.

Segundo Lamas et al (2016, p. 128):

Insera-se, nesse contexto, a promulgação de uma lei (11.645/08) que, pretendendo aperfeiçoar a sua antecessora (10.639/2003), acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história indígena. Apesar de reconhecermos que a referida Lei foi muito mais fruto de uma luta social empreendida seja no campo dos movimentos sociais ou do meio acadêmico.

Percebi, ao analisar os documentos escolares, que a lei nº 11645 de 2008, se encontra em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em questão. Entretanto, ainda vemos indícios antigos fixados nas cabeças de adultos que um dia presenciaram o preconceito e o medo de se aproximar do indígena.

Dando prosseguimento ao estudo etnográfico, o qual estuda um grupo de pessoas e povos organizados em sociedade ou comunidades, as especificidades do seu modo de vida, seu comportamento, seus costumes, suas crenças, seus mitos, suas lendas, entre outros elementos que definem sua cultura.

Neste contexto, em nossa pesquisa etnográfica, nos deparamos com diversas situações que nos levaram a escrevê-las e retratá-las de forma que transmitissem a realidade vivida pelo Povo Terena. Uma dessas situações foi um encontro com suas crenças.

O Povo Terena de Matupá é evangélico, e, na cidade de Matupá, os indígenas desse povo frequentam a Igreja Arca da Aliança, localizada no Bairro Cidade Alta. Por este ser um bairro distante, os frequentadores da igreja também celebram os cultos nas casas dos fiéis. É realizado na casa de Rafaela e, nesses cultos, sempre está presente a família indígena de Aristides e Angélica. Como Rafaela contou:

A família toda dos índios participa do culto na minha casa, toda quinta-feira. O Pastor vem fazer oração. A igreja evangélica que fazemos parte é a Igreja da Arca da Aliança, e eles são participativos. Como já falei, eu via muita gente falando muito mal dos índios e, nos primeiros dias que mudei para essa casa, fiquei descabreada comos índios. Vi os outros falarem e eu tinha medo, mas vi que eles são gente boa. Essas pessoas que falavam mal eram do bairro aqui, mas agora todos se dão bem com eles todos gostam deles. Não tem briga, não tem nada, são gente boa. Sempre me atendem bem quando vou na casa deles e quando eles vêm na minha casa eu atendo bem. A Seir é muito minha amiga. Quando ela combina alguma coisa comigo ela faz. Ela prometeu que sempre vai me ajudar a organizar o culto, para receber a comunidade evangélica. Vem muita gente, porque a Igreja Arca da Aliança é muito longe, fica em outro bairro, aí ficava longe para comunidade do meu bairro participar. Então resolvi ajudar e fazer na minha casa. Toda quinta feira tem culto e os índios participam sempre. Vem toda a família de seu Aristides. O senhor Aristides e dona Angélica sempre vêm. Só no dia que ele está cansado porque ele faz hemodiálise que não vem, mas minha amiga Seir sempre vem (Rafaela, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Nesse relato, podemos destacar a crença, amizade, ingenuidade, cumplicidade, respeito, socialização e igualdade presentes na convivência do povo indígena com os não

indígenas, além das amizades que família Terena conquistou em seu bairro, com seus atos de humildade e respeito. Nesse sentido, D'Ambrosio (2020, p. 36) afirma que:

As religiões são sistemas de conhecimentos que permitem mergulhar no passado, explicando as causas primeiras, desenvolvendo um sentido de história e organizando tradições, e influenciar o futuro ao conhecimento das tradições é compartilhado pelo grupo. Continuar a pertencer ao grupo mesmo após a morte depende de assumir, em vida, o comportamento que responda ao conhecimento compartilhado. Esse comportamento compatível e aceito pelo grupo é subordinado a parâmetros que chamamos de valores.

Portanto, entendemos que a religião permite conhecer melhor o outro, seus valores e princípios, tornando o convívio social mais amigável, sendo uma ponte entre o mundo humano e espiritual. Ela é um sistema de regras e valores morais estabelecidos por meio de crenças e práticas que caracterizam um grupo de indivíduos e procuram atribuir sentido à vida. Uma pessoa de fé torna os seus vizinhos, cidades e nações melhores. Sendo assim, a crença constrói um universo de reflexão especial na vida individual e social, na busca de esperança e de sentido para a vida, fundamentais para o desenvolvimento do ser humano em sua trajetória na Terra.

Podemos sentir esse interlace de união e amizade, por meio das palavras da vizinha não indígena Tereza:

Faz sete anos que moro aqui, fui uma das primeiras moradoras desse bairro. Quando cheguei, aindatinha poucas casas, não tinha energia nem água tratada, nós tínhamos que furar poço. Tem quatro anos que foi instalada a energia no bairro. A primeira pessoa que conheci no bairro foi o Cirenio. Eu peguei muito conhecimento com os índios, porque a mãe do Cirenio ficou doente e eu ajudei a cuidar dela. Quando ela faleceu, eu não pude vê-la, porque ficou internada no hospital de outra cidade, e seu velório foi em outra cidade. Eu quero muito bem eles. As famílias dos índios me ajudaram muito, eles fazem parte da minha família, amam muito as pessoas, são pessoas que, na hora que você precisa, seja o que for, estão prontos para te acolher. Eu sou muito feliz de ser vizinha deles. A família do senhor Aristides e dona Angélica é gente boa, sempre vou na casa deles. Já falei para eles que sempre que precisarem é só me chamar, e eles a mesma coisa, sempre estão prontos para me ajudar (Tereza, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Percebi o prazer de Tereza em me contar sobre suas vivências com o povo indígena Terena. Vimos, em seu relato, o transcender de carinho e amizade, que, com o convívio, foi sendo construído, e aconteceu a multiculturalidade, a junção de culturas diferentes sem preconceito. Assim, predomina a relação harmoniosa intercultural entre eles.

Desse modo, podemos salientar que o comportamento cultural é pautado na herança tradicional ou herança social e historicamente acumulada, e não é genético, sendo aprendido com a sociedade, através das interações compartilhadas de experiências. Segundo Severino-Filho (2013, p. 861): “Interpretar os discursos sociais em suas diferentes narrativas pressupõe ser afetado pela experiência com a realidade na qual esses discursos são produzidos. Mas,

também, compreender o que eles dizem para além do que seja imediatamente acessível aos meus sentidos”.

Nesse ponto, Severino-Filho fala que somos afetados pela experiência do outro, sendo o discurso social baseado em um conjunto de pensamentos e visões de mundo que é derivado da posição social que esse indivíduo se constituiu. Nessa perspectiva, D’Ambrosio (2020, p. 20) coloca que: “Uma dinâmica de interação que está sempre presente no encontro de indivíduos faz com que não se possa falar com precisão em culturas, finais ou estanques. Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural.

Essa dinâmica cultural se modifica com o encontro de culturas diferentes, no qual acontece o intercâmbio de conhecimentos e comportamentos, e os interesses são compartilhados socialmente. Como relata Aristides:

Nós somos muito felizes nesse bairro. Nossos vizinhos são muito gente boa, parecem que fazem parte da nossa família. Nós não temos queixas dos nossos vizinhos. Quando vamos nas lojas, aqui na cidade de Matupá, somos muito bem tratados. Não é à toa que Matupá é chamada de cidade que acolhe gente, cidade amizade. É verdade isso aí, a gente encontra muita gente boa aqui em Matupá. Os nossos vizinhos sempre estão juntos com a gente. Para nós é uma grande alegria e somos muito agradecidos a Deus por isso (Aristides, depoimento cedido em Novembro de 2021).

Nessa conversa com o indígena ancião Aristides, ele demonstra que a socialização do povo indígena Terena não faz parte apenas do bairro onde moram e, sim, de toda a cidade de Matupá. Nesse depoimento, percebemos que ele e sua família se sentem acolhidos e felizes.

Perante todos esses relatos do convívio e socialização de culturas diferentes, estabelecemos um vínculo que permitiu o acompanhamento do modo de vida das famílias indígenas. Percebemos que, na visão dos indígenas, eles se sentem bem acolhidos pelos habitantes não indígenas e o relacionamento entre eles é amigável, igualitário e de muita cumplicidade.

3.1. Indígenas Kayapó na cidade de Matupá – MT: o encontro de olhares

Tem alguns casos que as pessoas ignoram a gente de alguma forma. Mas o que eu aprendi na escola está aqui comigo ainda e, às vezes, falo para minha família: tem que amar, tem que respeitar e ajudar o próximo (Karangré, depoimento cedido em Agosto de 2021).

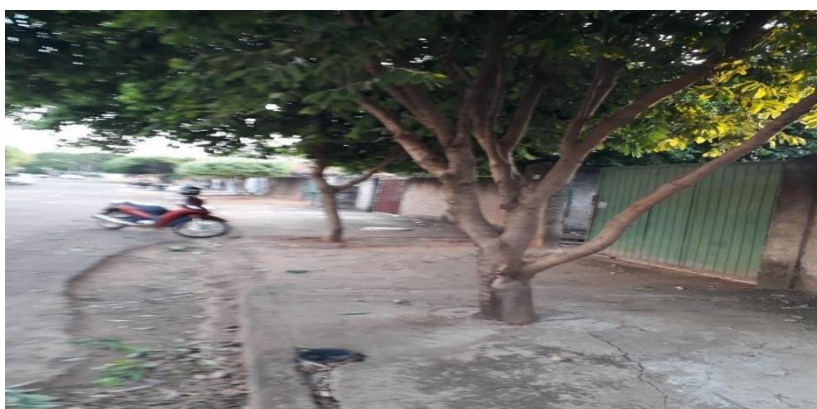
Meu primeiro contato com a família Kayapó foi marcado por um encontro de olhares entre pesquisadora e pesquisados. Para acontecer este encontro, por eles não se encontrarem

em casa nas vezes em que fui procurá-los, pedi para a vizinha me avisar quando eles estivessem na cidade. Ela me ligou e, imediatamente, fui até a residência, bati palmas e um jovem indígena veio me atender. Apresentei-me e falei o motivo da minha visita, e ele me convidou para entrar.

Ao entrar, cumprimentei os quatro indígenas que estavam na área da casa, mas foram para dentro. Percebi que tinha mais gente dentro da casa, porém não saíram. Então, ficamos eu e o indígena Karangré. Ele puxou uma cadeira e pediu para eu me sentar. Conversamos sobre o projeto e sua importância para os povos indígenas que vivem no espaço urbano, bem como para as crianças e jovens nas escolas urbanas. Além disso, conversamos sobre a pandemia. Ele disse que por conta da Covid-19 ser tão contagiosa e perigosa, eles deixaram sua casa na cidade de Matupá, para se isolarem na aldeia Poreby, mas vinham por alguma eventualidade como: fazer compras, pagar contas, entre outras. Com a vacinação e a diminuição da doença, eles estão ficando mais na cidade.

A casa deles fica localizada no Bairro União, Rua 06, e é alugada pelo valor de 700 reais. É uma casa pequena, mas, por não ter tantos móveis, comporta muita gente. Abaixo, na Figura 24, podemos ver portão de cor verde de entrada para casa e a Rua 06 do Bairro União.

Figura 24 - Bairro União, Rua 06



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021).

A casa é de madeira, com área na frente e do lado (Figura 25). Ela abriga as famílias que matriculam seus filhos para estudarem na cidade, mas, com a pandemia, muitos usam a casa como apoio quando eles vêm para a cidade para alguma eventualidade. Apenas quatro indígenas que trabalham na cidade estão morando fixamente na casa. Dois deles trabalham num frigorífico e os outros dois com serviços gerais como: poda de árvores e servente de pedreiro.

Figura 25 - Casa alugada dos indígenas Kayapó na cidade de Matupá – MT



Fonte: Pela autora (novembro de 2021)

Nos primeiros olhares, senti, no Povo Kayapó, uma insegurança, uma desconfiança ou até mesmo um medo de se expor para uma pessoa que eles não conheciam. Fui até a casa algumas vezes para conversar, mas só fui recebida no portão. Mesmo assim, tentava mostrar segurança e sempre falava da importância da pesquisa para seu povo.

Com muita insistência, foi acontecendo uma confiança mútua, que se tornou amizade entre mim e o indígena Karangré. Ele me apresentou para sua família: o pai, que é o cacique da aldeia Poreby, a vó, os primos, irmãos e tios.

Karangré, mostrado junto comigo na Figura 26, é pai de uma menina de seis anos e um menino de um ano e onze meses. Sua esposa se chama Nigreikore Mekragnotire, e também é Kayapó. Vejo nele um líder. É o mais comunicativo e tem muita vontade de aprender.

Figura 26 - Foto da pesquisadora Selma e o indígena Kayapó Karangré



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021)

Com isso, comecei a visitá-los com mais frequência. Sempre que Karangré e sua família vinham para a cidade, ele me ligava ou mandava mensagem dizendo que estava em Matupá e se eu poderia visitá-los.

Minha visita se tornou um aprendizado para Karangré, e, ainda mais, para mim. Ele sempre pedia para eu ajudá-lo a entender algumas palavras em português: “Estou me esforçando muito para aprender a falar mais português, porque eu não sou 100%”. Por ter essa dificuldade, Karangré sempre mandava mensagens perguntando o significado das palavras que ele lia e não entendia. Isso demonstrou sua vontade de aprender a se expressar corretamente em português.

[20:25, 17/09/2021] Karangré: O que é ênfase?

[20:49, 17/09/2021] Selma: É destacar, valorizar algo. Exemplo: darei ênfase ao meu estudo.

[18:40, 19/09/2021] Karangré: Destacar é o quê?

[19:22, 19/09/2021] Selma: Destacar é marcar algo. Exemplo: a professora destacou os erros na tarefa

[19:28, 19/09/2021] Karangré: Ah ta

Essa é uma entre várias conversas que tivemos pelo *WhatsApp*. Em um desses momentos auxiliiei-o a fazer a introdução do dicionário da sua língua materna: idioma Macro Jê para o português. Ele disse:

Como agora a gente está fazendo a tradução do idioma Jê, tenho que pensar bem para fazer a interpretação, porque tem algumas palavras que são difíceis para fazer tradução. Eu aprendi a falar português quando tinha dez anos. O português é difícil, mas ainda estou aprendendo, tem coisa que não sei como falar ou não sei o que é (Karangré, depoimento cedido em Setembro de 2021).

Com essas palavras, podemos ver que Karangré se preocupa em aprender a falar melhor o português, pois até os dez anos de idade só falava a língua materna. Ele salienta que tem muitas palavras que ele não entende. Então, vi que ele sentiu, em mim, a segurança de perguntar e aprender os significados das palavras. Em uma dessas conversas, Karangré indagou:

Tem pessoas que sabem respeitar as outras, elas têm educação. Mas tem gente que não respeita, não ajuda, aí tem alguma coisa por trás disso. Se você estudar, se eu aprendi falar português, se eu amar a mim mesmo eu posso amar o próximo, entendeu? Então tem alguma coisa errada na pessoa. Exemplo: eu vou chegar para minha filha e falar que Selma é legal, é uma pessoa comunicativa, extrovertida, então ela vai pensar e vai estar ciente disso, entendeu? Ela vai começar a ver você, vai começar a respeitar você. Se minha esposa não conhecer você e falar que a Selma é chata, que veio aqui não falou mais nada, então ela vai ouvir e vai achar você chata. Então eu acho que é essa união com família, de aproximar, de falar histórias das pessoas, a cultura, também a tradição (Karangré, depoimento cedido em Setembro de 2021).

Com as palavras de Karangré, percebemos uma insatisfação ao dizer “Tem pessoas que sabem respeitar as outras, elas têm educação. Mas tem gente que não respeita, não ajuda aí, tem alguma coisa por trás disso”. Isso nos faz um alerta do desrespeito e o preconceito das pessoas em relação ao povo indígena.

Quando ele coloca sua sabedoria nas palavras “Se você estudar, se eu aprendi falar português, se eu amar a mim mesmo, eu posso amar o próximo”. Isso nos mostra os saberes e a humildade de um povo, no saber amar e respeitar. Perante isso, D’Ambrosio (2016, p. 42) fala que:

O ser humano procura se entender não só como uma realidade em si, como um indivíduo, mas igualmente no seu relacionamento com outros, com uma realidade social. No homo sapiens sapiens, a continuidade da espécie, que é o principal gerador de poder em todas as espécies animais, é associada a prazer e a emoções. O indivíduo amplia o reconhecimento da essencialidade do outro.

Nesse contexto, ao relacionarmos com o outro, damos espaço para conhecermos a realidade social em que vivemos e estamos inseridos e, no encontro dessas relações, vivenciamos o prazer e as emoções com o outro.

Enfim, não somos ninguém sem a presença do outro. D’Ambrosio (2016) indaga, em seu livro “Educação para uma sociedade em transição”, a realidade cósmica, questionando-se: como e por que surgiu a vida nesse planeta? Por que e como a espécie homo sapiens sapiens se diferenciou de tal maneira dentre todas as espécies vivas na busca da sobrevivência e nas relações com a natureza?

Dessa forma, nesse mundo, sobrevivemos com o outro e pelo outro, tendo concepções que incluem nossas emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades físicas e mentais. Em

uma das conversas com o indígena Karangré, ele deixou claro a transcendência e a sobrevivência de um povo no Brasil:

Eu acredito que todos nós, população indígena, somos grupos originais da terra do Brasil, só que Pedro Alvares Cabral falou que foi ele o fundador do Brasil, não é? Foi ele que achou o Brasil, entendeu? Então, na história do não indígena que eu aprendi, está lá escrito tudo, mas só que não foi baseada exatamente no que aconteceu na história. Tem algumas partes que estão certas, mas tem algumas partes que não estão certas, no meu olhar, quando eu comecei a estudar. Já que Pedro Alvares Cabral falou que o Brasil foi descoberto e falou que tinha indígenas no Brasil, então por que ele não falou que os indígenas são os primeiros habitantes do Brasil? “Nós fizemos a exploração”: isso ele não falou. Podia ter falado exatamente o que foi feito no passado (Karangré, depoimento cedido em Setembro de 2021).

Nesse ponto, acredito que os povos indígenas ainda estão superando, ou seja, transcendendo e sobrevivendo em um mundo que proporcionou a eles situações desastrosas. Eles precisam de apoio para mostrar que são dignos de serem tratados com igualdade social e respeito. Karangré disse, em um dos encontros com sua vizinha não indígena, que:

A vizinha do lado está no ambiente dela, tranquila, e temos respeito um ao outro. A gente coloca roupa no muro, só que não é correto, mas para pegar o sol para secar. Então, quando cai do outro lado, a gente pede com muita educação: “olha, caiu nossa roupa aqui, gostaria que você pegasse para nós, fazendo o favor”. A gente nunca bateu boca um com o outro. Ela pega e nunca falou nada. Quando ela entrega, a gente sempre fala: “desculpa alguma coisa”, e ela responde: “não, tudo bem” (Karangré, depoimento cedido em Setembro de 2021).

Percebe-se, nesse depoimento, que há respeito entre os vizinhos, que nenhum tem a intenção de incomodar o outro, e cada fica no seu ambiente, sem perturbações. Isso nos faz acreditar que o Povo Kayapó é reservado, os indígenas preferem manter-se no seu ambiente. Este fato fica claro na fala da vizinha não indígena:

Os mais novos são mais comunicativos. Quando precisam de alguma informação ou alguma coisa emprestada, eles vêm na minha casa até o portão e pedem. Eles conversam mais entre eles. As mulheres falam o idioma deles, só uma que fala português. Uma vez ela me pediu a bola de seu filho, que caiu no meu quintal. Eles não me incomodam, ficam no canto deles. Eles colocam roupas no muro, e quando caem no meu quintal, eles vêm pegar. Algumas vezes, eles esquecem, e eu junto e coloco no muro, só isso, mas não incomodam. Porém, no começo, fiquei bem apavorada da ideia de morar do lado. “Eu morar perto de índio! Que isso! Nunca pensei nisso! Mas é porque a gente não conhece, são culturas diferentes. Eu fiquei bem preocupada, mas foi falta de conhecimento, eles não mexem com a gente não. Sempre tem muita gente na casa. Na pandemia eles só vinham para fazer alguma coisa na cidade e só vinham os homens. Agora está vindo muita gente, e tem alguns que moram na casa porque trabalham aqui na cidade (Rosângela, vizinha não indígena, depoimento cedido em Outubro de 2021).

Percebe-se que a vizinha, no início, se sentiu “incomodada, preocupada e apavorada” em morar próxima dos indígenas, mas viu que, segundo ela, “não incomodam”. Esse pensamento pode causar uma resistência de socialização. Segundo Severino-Filho (2010, p.

29):

Historicamente, há uma tendência de a cultura dominante subjugar ou controlar a cultura dos dominados por meio da educação. Inclusive, esse tem sido o papel histórico da educação ocidental. Padronizar, massificar padrões de comportamentos, eliminando as variáveis contrastantes e determinando o conhecimento válido. Não há como negar que, para nos relacionarmos em ambientes diferentes de nossas culturas, deveremos apreender as ferramentas básicas de comunicação da outra cultura, os princípios de comportamentos e os seus valores.

Nesse contexto, vimos que a cultura dominante que, nesse entorno, é constituída na cidade, subjuga e controla as diferenças culturais do dominado, que são os povos indígenas na cidade. Porém, isso começa a se modificar quando o encontro de culturas acontece e tudo que o dominante idealizava sobre as diferenças culturais do dominado se juntam e o conceito ideológico se constitui.

Conversei, também, com a vizinha da frente:

Como vizinha dos indígenas, vejo que são grupos de pessoas indiferentes. Não incomodam. Quando eles vêm da aldeia, geralmente vêm no carro da FUNAI, ou outro carro, mas chegam e vão para casa deles. Às vezes encontro eles no mercado, ou no movimento de andar na rua na frente de minha casa. Quando chove, eles gostam de tomar banho, brincar na chuva, nos buracos que tem na frente de casa. Aqui na cidade, já dei aula para duas alunas indígenas e uma delas morava aqui na frente de minha casa. Quando ela me via, sempre me cumprimentava e conversávamos, porque me conhecia da escola. Fora isso, eu não vejo eles conversarem com vizinhos ou irem na casa de algum vizinho (Rosilene, vizinha não indígena, depoimento cedido em Outubro de 2021).

Ser indiferente, segundo o dicionário online (DICIO, s.d.), “não apresenta qualquer preferência este caminho ou outro, não possui importância”. Isso evidencia uma postura da entrevistada em relação aos indígenas, que os caracteriza por não serem bons nem ruins.

De acordo com D’Ambrosio (2020, p. 44):

A conversão depende de o indivíduo esquecer e mesmo rejeitar suas raízes. Mais um indivíduo sem raízes é como uma árvore sem raízes ou como uma casa sem alicerces. Cai no primeiro vento! Indivíduos sem raízes sólidas estão fragilizados, não resistem a assédios. O indivíduo necessita de um referencial, que se situa não nas raízes de outros, mas, sim, nas suas próprias raízes.

Nesse sentido, vejo o povo indígena como um povo de raízes fortes. São muito unidos e lutam pelos seus ideais, ou seja, não rejeitam suas raízes, mas zelam por elas, para se tornarem cada vez mais fortes e suportarem ventos e raios.

CAPÍTULO 4

OS INDÍGENAS NA ESCOLA COMO UM LUGAR MULTICULTURAL

As distintas maneiras de fazer (práticas) e de saber (teorias), que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado. Assim como comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e fazer estão em permanente interação (D'AMBROSIO, 2020, p. 20).

4.1. As escolas que fizeram parte dessa pesquisa e os documentos que regem a educação

Para retratarmos a nossa visão sobre o espaço escolar das cinco escolas que compõem um dos *locus* dessa pesquisa, fizemos leitura e análise de documentos escolares, como Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Identificamos que se encontram embasadas nas Leis nº 10.639/2003 que alterou os artigos 26-A e 79-B da LDB, nº 9394/96, nº 11.645, de 10 de Março de 2008, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), na Constituição Federal 1988, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, principalmente, no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Este último traz que:

Vivemos em um país onde a diversidade se faz presente pelo pluralismo de etnias, identidades, subjetividades e representações sociais. Apesar de o ideário brasileiro sobre as raças ter se edificado historicamente através do “mito da democracia racial”, de que todos têm espaço em nossa sociedade, independentemente de cor, raça ou credo, nossa realidade é assinalada pelo preconceito em relação ao outro. O mito não impediu o racismo, mas o definiu (DRC-MT, 2018. p. 73).

Nesse sentido, buscamos, através da análise dos documentos citados, mostrar as concepções da escola sobre seu ensino e aprendizagem. Isso é fundamental, pois o regimento traz as bases legais de como a escola funciona, e o PPP esclarece estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o regimento deve estar em consonância com o PPP, pois contam com as normas e os objetivos de cada instituição.

A Escola Municipal Jane Pereira Lopes, localizada na Rua 2, nº 31, Bairro Setor Industrial, CEP: 78525-000 – Matupá MT, telefone: (66) 3595-1131, atende 329 alunos nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Apoio Pedagógico. A escola está retratada na Figura 27.

Trabalham, nessa instituição, 47 funcionários, sendo um técnico administrativo escolar, um apoio à secretaria escolar (readaptação), um auxiliar de turma, nove professores efetivos ativos, oito professores temporários, um professor “permuta”, um professor da sala de recurso, um professor com cedência para outro órgão, dois professores com cedência de outra

escola, um professor em qualificação profissional, dois professores articuladores da aprendizagem, dois professores aguardando aposentadoria, um professor de suporte para coordenação pedagógica (readaptação), quatro profissionais para manutenção de infraestrutura e limpeza, dois organizadores de ambiente (readaptação), três profissionais para nutrição escolar, um profissional de apoio à nutrição escolar (readaptação), um diretor, um coordenador pedagógico, dois profissionais de suporte ao apoio pedagógico, uma secretária e dois vigias noturnos.

Figura 27 - Imagem da Escola Municipal Jane Pereira Lopes



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Os objetivos dessa instituição, como consta no PPP, são:

- Desenvolver práticas educativas que oportunizam o aluno a interagir, pesquisar, relacionar o conhecimento com a realidade na qual está inserido e também ser protagonista valorizando o direito do estudante à aprendizagem;
- Garantir ao educando o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico, através do desenvolvimento dos saberes sócios culturalmente construídos, do desenvolvimento social e afetivo auxiliando na sua formação global;
- Os principais objetivos dessa escola é trabalhar em parceria com a família e propiciar o conhecimento da história do aluno, considerando o contexto familiar, costumes e valores culturais, e aos pais ou responsáveis, o conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola;
- Tornar as famílias mais participativas envolvendo-as nas atividades escolares dos estudantes;
- Compreender a parceria escola-comunidade na sua dimensão histórico social, respeitando os modos de agir e pensar dos pais, valorizando os costumes, tradições, valores e cultura, mas, simultaneamente, expressando com clareza nossas metas, atitudes, visão de mundo, valores e prioridades educacionais (PPP, Escola Municipal Jane Pereira Lopes, 2021, n.p.).

Como vimos, os objetivos dessa escola visam proporcionar ao estudante seus direitos perante seus estudos. Cabe à escola oferecer um ensino para a vida, trabalhando com a realidade do aluno, dando a liberdade do saber e aprender. Para isso, a família é a base do bom

relacionamento desse aluno, e a escola necessita fazer a parceria escola-família para atingir seus objetivos.

A Escola Municipal Jane Pereira Lopes tem como filosofia:

O processo somativo para o desenvolvimento pleno do cidadão, inspirado nos princípios de liberdade e democracia, nas ideias de solidariedade humana e igualdade, bem-estar social e no respeito a natureza. Tendo como fim, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho e a formação humanista, cultural, ética, política técnica, científica, artística e democrática (PPP, Escola Municipal Jane Pereira Lopes, 2021, n.p.).

Como consta no PPP, quanto ao relacionamento interpessoal e atendimento a diversidade, todos são tratados com respeito e mantém laços de amizade, não importando se são negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiências, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais ou não. Como ampara o PPP, quando ocorre alguma atitude preconceituosa ou discriminatória entre os alunos, a direção procura conversar na sala de aula, e se for necessário, ele é chamado para diálogo, ou comunicado aos pais sobre tais atitudes do filho(a).

Ao refletirmos sobre essas informações, vimos que a Escola Municipal Jane Pereira Lopes está amparada e em conformidade com o DRC e a Resolução Normativa Nº 001/2013-CEE/MT, que dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados, do Sistema Estadual de Ensino e a Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A Escola Estadual Cecilia Meireles, localizada na Rua 4, Nº 23, Centro de Matupá, atende aproximadamente 560 alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, AEE e Apoio Pedagógico. Essa instituição conta com 60 funcionários, sendo 19 professores efetivos, 17 professores temporários, três profissionais de apoio à nutrição escolar, dois técnicos administrativos educacionais, um secretário, uma bibliotecária, um diretor, dois coordenadores pedagógicos, quatro profissionais de manutenção de infraestrutura/vigilância, quatro profissionais de apoio à manutenção de infraestrutura/limpeza, três articuladores da aprendizagem, um orientador para práticas esportivas/professor, uma sala de recursos multifuncionais/professor e um professor aguardando aposentadoria por invalidez. A escola está retratada na Figura 28.

Figura 28 - Imagem da Escola Estadual Cecília Meireles



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Segundo o PPP da Escola Estadual Cecília Meireles:

A escola se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, igualdade, bem-estar social e ao respeito pela natureza, tem como filosofia propiciar à criança um ambiente educativo que favoreça o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua formação humanística, cultural, ética, política, científica, artística e democrática, fazendo desta escola um lugar aonde as crianças cheguem e permaneçam com aprendizado efetivo (PPP, Escola Estadual Cecília Meireles, 2021, n.p.).

Para seguir esse princípio, em sua gestão, a escola conta com a participação de toda a comunidade escolar, representada por pais, professores, funcionários e alunos, que participam durante todo o ano letivo das decisões e ações da escola, ao comporem o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

No espaço escolar, como visa o PPP, os pais sempre são bem-vindos para auxiliar no que puderem. Até o ano de 2019, aconteceram eventos nos quais os pais puderam participar, como na comemoração do Dia da Criança, a Noitada, Festa Caipira, Noite Cultural e a Mostra de Conhecimentos. Essa participação constitui uma das forças da escola.

A escola, de acordo com seu PPP, propicia o conhecimento da história dos alunos, do seu contexto familiar, dos costumes e valores culturais de sua família. Esse conhecimento favorece e complementa o trabalho realizado na escola, pois permite compreender o movimento e o envolvimento do aluno na relação com o grupo e a aprendizagem. Dessa forma, propicia também, aos pais e responsáveis, o conhecimento sobre a proposta pedagógica, para que possam participar e discutir suas ideias com a equipe pedagógica.

Essa instituição tem como Objetivo Geral:

Garantir qualidade em Ensino Público, garantindo ao educando o acesso, a

permanência e o sucesso acadêmico, através do desenvolvimento dos saberes socioculturalmente construídos, do desenvolvimento social e afetivo, auxiliando na sua formação global, complementando a ação da família e da comunidade, ampliando e intensificando o processo educativo com qualidade social, com vistas a que possa exercer sua cidadania de forma crítica e participativa, integrado na sociedade como cidadão respeitável (PPP, Escola Estadual Cecília Meireles, 2021, n.p.).

Nesse sentido, a escola tem como compromisso uma educação democrática, transformadora e cidadã, que requer um relacionamento transparente e com a participação das famílias dos educandos no cotidiano da escola. Assim, compreendemos a parceria escola/comunidade na sua dimensão histórico-social, que respeita os modos de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes, tradições, valores e cultura, mas, ao mesmo tempo, expressando com clareza as metas, atitudes, visão de mundo, valores e prioridades educacionais. Segundo consta em seu PPP, “a escola vem acompanhando o sistema educacional brasileiro que passou por grandes mudanças nos últimos anos e tem conseguido cada vez mais respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos”.

Como diz na DRC-MT (2018, p. 73):

No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e expande os conteúdos para todo o currículo. Esse processo de inserção traz o entendimento de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas fazem parte de um conjunto de Leis Afirmativas que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização.

Nesta perspectiva, a escola procura trabalhar com práticas educacionais que promovam a inclusão dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades.

Porém, em seu PPP, ainda encontramos a Lei 10.639/03, que ainda não havia sido trocada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Como consta no PPP (2021, n.p.): “em todas as turmas, está previsto o trabalho com a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira”.

Assim, temos a visão que a diversidade cultural é o conjunto dos aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território.

Logo, seu conceito de diversidade leva em conta as diferenças históricas, culturais, sociais e econômicas do povo brasileiro, que se refletem dentro das salas de aula.

Perante isso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 205, diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa concepção, destas diferenças, advêm as relações étnico-raciais que são entendidas como as que se estabelecem a partir de estudos e atividades que contemplem conteúdos referenciais sobre a cultura negra e indígena e a história do negro e índio, criando possibilidades para que a escola deixe de ser uma reprodutora de desigualdades, além de construir novos sentidos acerca das relações étnico-raciais.

No DRC-MT, temos que a educação, a respeito da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, deve primar pela edificação do conhecimento e respeito à diversidade, propiciando o exercício efetivo da cidadania, promovendo o fortalecimento da identidade, desconstruindo imagens negativas, pejorativas e estereotipadas contra negros, indígenas e demais grupos sociais historicamente discriminados.

A Escola Estadual Bairro União (Figura 29), localizada na Rua 10, nº 46, Bairro União, Matupá, atende 646 alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, AEE e Apoio Pedagógico. Essa instituição conta com 73 funcionários, sendo 26 professores efetivos, um deles aguardando aposentadoria por invalidez, 17 professores temporários, cinco profissionais de apoio à nutrição escolar, dois técnicos administrativos educacionais, com um deles aguardando aposentadoria por invalidez, um secretário, uma bibliotecária, um diretor, dois coordenadores pedagógicos, três profissionais de manutenção de infraestrutura/vigilância, seis profissionais de apoio à manutenção de infraestrutura/limpeza, quatro articuladores da aprendizagem, um orientador pedagógico, uma sala de recursos multifuncionais/professor.

Figura 29 - Foto da Escola Estadual Bairro União



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Nesta escola, vimos que são sabedores que o contexto escolar é marcado por variadas formas de relações desiguais, fruto de uma sociedade que ainda não foi educada para conviver com a diversidade. Consta no PPP que se preocupam em garantir que sejam desconstruídas as práticas e comportamentos preconceituosos em relação à cor ou origem étnica das pessoas que integram o espaço escolar.

A instituição destaca, em seu PPP, os vários esforços que têm se dado para garantir a inclusão em todas suas modalidades e as propostas pedagógicas adotadas que consideram a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

A instituição se baseia na Lei nº 10.639/2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da LDB Lei nº 9394/96, determinando a obrigatoriedade de estudos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira. Ela contempla reivindicações de longa data do movimento negro no Brasil, e é uma notável conquista que traz e provoca a discussão sobre a identidade histórica e cultural de matriz africana e afro-brasileira. Como traz o PPP (2021):

A escola sempre tenta trabalhar esse conceito para que os alunos possam ter momentos de reflexão e entender a origem do povo brasileiro. Devemos entender também que a palavra “escravo” sempre foi atribuída a pessoas que viviam em determinadas condições de trabalho severas e que hoje o tema é muito trabalhado nas salas de aulas como contexto histórico da formação do nosso país (PPP, Escola Estadual Bairro União, 2021, n.p.).

Vimos que o PPP dessa instituição ainda se baseia na lei nº 10.639/2003 e que trabalham o estudo da história da África, trabalhado pelos professores que desenvolvem aulas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, demonstrando aos seus alunos a importância do

respeito e da ética sobre o tema:

Conforme prevê a Lei 10.639/03 e orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vale ressaltar que durante os estudos com os alunos os professores sempre procuram trabalhar sobre os conceitos históricos das questões que norteiam a Lei 10.639/03, trabalhando conceitos de cidadania e igualdade, promovendo momentos de conscientização com os alunos (PPP, Escola Estadual Bairro União, 2021, n.p.).

Porém, constatamos, no PPP, no parágrafo seguinte:

Com o objetivo de ampliar a discussão relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais na sociedade brasileira, o conteúdo do art. 26A da Lei 10.639/2003 em março de 2008 é alterado pela Lei 11.645/2008 que insere também em tal discussão a necessidade de se abordar questões relacionadas a História e Cultura Indígena. NA Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. A escola busca incluir no planejamento a valorização desses grupos sociais. Com um olhar de uma integração significativa, que garanta não só o acesso, mas a permanência de qualidade, uma vez que a inclusão só é inclusão quando se faz uma série de adaptações para receber o aluno e promover a aprendizagem (PPP, Escola Estadual Bairro União, 2021, n.p.).

Para essa escola, pensar na diversidade e inclusão é pensar na educação como ferramentas de transformação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, n.p.) diz que: "Somos todos diferentes, mas também somos iguais em direitos e dignidade". Refletir sobre educação e diversidade na escola é colocar em pauta o processo de desenvolvimento humano integral e a democratização do saber. Isso implica no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem singular, crítico, dinâmico e desafiador, que considere as diferentes culturas, ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos e que promova efetivamente a inclusão social.

Escola Estadual Bairro União tem como filosofia, segundo seu PPP (2021):

O processo formativo para o desenvolvimento pleno do cidadão, inspirada nos princípios de liberdade e democracia e nos ideais de solidariedade humana e igualdade, bem-estar social e no respeito à natureza, tendo como fim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho e a formação humanística, cultural, ética, política técnica, científica, artística e democrática (PPP, Escola Estadual Bairro União, 2021, n.p.).

Nessa perspectiva, como relata no PPP, a escola, por sua maior aproximação às famílias, constitui-se uma instituição social na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho em favor de uma atuação, mobilizando os integrantes da escola e da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios impostos pela sociedade.

Repensar sobre o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores, é uma necessidade essencial: isso significa considerar características, anseios,

necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que ela se insere.

Os objetivos da Escola como diz no seu PPP (2021):

são proporcionar aos educandos formação integral; dar condições para que o educando desenvolva suas potencialidades; preparar o educando para o convívio no âmbito social, religioso e político; abrir novos caminhos com procedimentos específicos, dentro de cada área para o estudo individual e coletivo; promover desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, para que o educando desenvolva sua autonomia intelectual, auxiliando na descoberta de sua vocação, seus ideais e organização para a transformação social; levar o educando a exercitar a liberdade e a responsabilidade no sentido do cumprimento dos seus direitos e deveres, levando-o a refletir e assumir atitudes positivas em relação a sua vida; nortear a ação educativa baseada nos princípios democráticos e nos direitos universais do homem (PPP, Escola Estadual Bairro União, 2021, n.p.).

Essa instituição é conhecedora das leis que regem os princípios de igualdade de um ensino libertador, pelo qual o educando poderá evoluir em um mundo que requer dele ser um bom cidadão, sabedor dos seus direitos e deveres.

A Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, retratada na Figura 30, localizada na Rua 10 nº s.n., Bairro Cidade Alta, Matupá, CEP 78525-000, Telefone: (66) 3595-2510, e-mail: mtp.ee.luiza.miottof@educacao.mt.gov.br, é mantida pelo Governo de Mato Grosso através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). Atende, atualmente, 524 alunos, nas modalidades: Ensino Fundamental Regular, AEE, Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos - Atendimento por Disciplina e Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos – Atendimento por Disciplina.

Trabalham, nessa instituição, 56 funcionários, sendo: dois técnicos administrativos educacionais, sendo um remanescente, um secretário, três profissionais para nutrição escolar, três profissionais de manutenção de infraestrutura e vigilância, quatro profissionais de manutenção de infraestrutura e limpeza, 19 professores efetivos, um diretor, um coordenador pedagógico, uma sala de recursos multifuncionais/professor, e 22 professores temporários. A escola conta, ainda, com uma biblioteca integradora.

Figura 30 - Imagem da Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Essa instituição, segundo seu PPP, prioriza um ambiente escolar harmonioso e a boa comunicação, pois acredita que gera menores chances de erros e maiores chances de crescimento. Busca desenvolver no aluno o respeito, a empatia e a responsabilidade, dentre outras diversas características que conduzem ou predominam em uma relação agradável e coerente entre os profissionais e comunidade escolar.

Durante a pandemia de Covid-19, quando as relações interpessoais foram afetadas pelo distanciamento e a comunicação à distância, a escola primou pela harmonia das relações, levando em consideração as diferenças sociais, raça, religião e diferenças políticas.

Na análise do PPP dessa instituição, vimos que a escola trabalha em sala de aula apenas a cultura afro-brasileira quando relata que:

A lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. É uma política de ação afirmativa com objetivo de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial. Tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (PPP, Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, 2021, n.p.).

Neste contexto, pudemos analisar que a escola busca trabalhar apenas com a lei 10.639/2003, quando indaga, no PPP, que ela tem caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização e desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias.

É um meio de reparar uma dívida social brasileira em relação à população negra,

contraída desde a escravidão prolongada, passando pelo formato de sua abolição, culminando nas políticas de embranquecimento, no mito da democracia racial e em inúmeras formas de discriminação no cotidiano. Sendo assim, consta, minuciosamente, no PPP, as formas que os professores trabalham essa lei:

Nas aulas da área de humanas, em especial na disciplina de história e no 1º ciclo com seus professores regentes, quanto a lei os educandos vão Refletir a relação social e ideológica na cultura Afro-brasileira analisar a Lei 10.639/2003 que fundamenta a cultura Afro-brasileira estabelecer as relações entre passado e presente referente à cultura Afro-brasileira. Os docentes preparam uma proposta de intervenção relacionada à realidade da história cultural dos povos Afro-brasileiro e Africano. Competências trabalhadas : 1- Perceber-se como agente participativo nas relações sociais com base nos princípios de cidadania e conhecer a proposta da implantação da Lei 10.639/2003 para preservar e garantir dos direitos do cidadão; 2 -Ser capaz de reconhecer e compreender as diferentes culturas existentes nos grupos sociais, suas crenças, credências, seus mitos e a importância das lendas e tradições para construção da cidadania de um povo; 3- Compreender os fatores que permeiam a formação da identidade, dos valores e mentalidades na sociedade contemporânea; Habilidades: 1- Perceber que a ação individual reflete no coletivo; 2- Identificar os diferentes códigos de leis e compreender suas interferências na vida em sociedade; 3- Identificar os diferentes tipos de relações de escravidão na história; 4- Respeitar e valorizar as diversidades étnica e cultural dos diferentes povos; 5- Compreender a influência dos mitos e lendas nas crenças da sociedade em diferentes épocas e lugares; 6- Interpretar, analisar, sintetizar informações, coletas em testemunhos históricos escritos e não escritos; 7- Conhecer e valorizar a história e cultura africana. Conteúdo: A contribuição da Lei 10.639/2003 para estudo da cultura Afro-brasileira é importante no sentido de que todos desenvolvam ações práticas e não é somente tarefa dos professores, mas sim de toda a escola, de todas as disciplinas, não apenas como um projeto, em datas comemorativas, mas sim em todo o decorrer do ano letivo, pois é preciso que se recupere o orgulho de ser negro, de se buscar uma pedagogia de autoestima (PPP, Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, 2021, n.p.).

Nesse ponto, a escola deixou claro em seu PPP que os professores devem tratar da História da África e da presença negra no Brasil, adequando o conteúdo as suas habilidades e trabalhar conforme sua fase e ciclo, todos enfatizando e valorizando essa cultura. Dessa forma, deixando ainda mais enfatizado no PPP que:

A história e a cultura afro-brasileira são trabalhadas na Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira em todas as disciplinas, mas principalmente integrada à geografia e história explorando suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Em Geografia: é explorada a história e a cultura afro-brasileira trabalhando a temática: O sujeito e seu lugar no mundo e a convivência e interações entre as pessoas na comunidade desenvolvendo as habilidades de descrever a história das migrações e comparar costumes e tradições de diferentes populações, reconhecendo a importância do respeito às diferenças; A cidade e o campo e suas aproximações e diferenças identificando aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivências e as marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens, e os diferentes modos de vida dos povos e comunidades tradicionais em distintos lugares; Território e diversidade cultural, processos migratórios e territórios étnico-culturais através da seleção, em seu lugar de vivência e história familiar, dos elementos de distintas culturas e sua contribuição para a formação da cultura brasileira, descrever os processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e identificar os territórios étnico-culturais existentes no Brasil e reconhecer a legitimidade da demarcação de seus territórios (indígenas e quilombolas); Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes

territórios; Em História: é explorada a história e a cultura afro-brasileira quando é trabalhada a temática: Comunidade e seus registros objetivando conhecer a noção do “Eu” e do “outro” em comunidade, convivências e interações entre pessoas desenvolvendo as habilidades de reconhecer espaços de sociabilidade em diferentes grupos sociais, identificar práticas e papéis sociais em diferentes comunidades e situações cotidianas (PPP, Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, 2021, n.p.).

Em relação a isso, no PPP da escola, há a frase: “identificar os territórios étnico-culturais existentes no Brasil e reconhecer a legitimidade da demarcação de seus territórios (indígenas e quilombolas)”. Então, essa frase no PPP coloca sobre os indígenas e quilombolas, mas não cita a Lei 11.645/2008, que insere, também, em tal discussão, a necessidade de se abordar questões relacionadas a História e Cultura Indígena.

A Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira tem como filosofia (2021):

Proporcionar ao estudante a construção do seu conhecimento e preparo para a vida sob forma de conteúdo próprio do seu saber empírico em consonância com o científico, com direitos para todos na aquisição das capacidades básicas necessárias e na apropriação das habilidades de ler, escrever, calcular, situar-se historicamente e geograficamente, oportunizando o educando ir além do conteúdo programático, levar o aluno a refletir democraticamente para formar cidadãos conscientes, capazes de interagir como sujeito na construção do conhecimento. A escola visa proporcionar ao educando um ensino voltado ao processo formativo e pleno desenvolvimento do cidadão, buscando estratégias que ajudem o educando na busca de seu conhecimento, confiança e autoestima na inserção social, fundamenta-se em um ensino de qualidade sob responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e a conclusão do ensino, inspirada nos princípios da liberdade, democracia, solidariedade humana, igualdade, bem estar social, respeito ao próximo, seu preparo para engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho e a formação humanística, cultural, ética, política técnica, científica, artística e democrática (PPP, Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, 2021, n.p.).

Nesse sentido, conforme o PPP, a Escola Luiza Miotto Ferreira tem o objetivo de proporcionar aos estudantes das três modalidades (Alfabetização, Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além da Sala Multifuncional), “situações para que todos exerçam a cidadania plena com capacidade de tornar-se um agente transformador da sociedade, tendo a comunidade escolar como meta, que todos estejam envolvidos em torno do projeto pedagógico da escola, e na melhoria da educação de qualidade para todos”.

Observamos, nesse PPP, que a escola se mostra preocupada em trabalhar as diferenças, quando diz que:

A inclusão social deve fluir de ações que proporcionam oportunidades iguais para todos. No espaço democrático como é o ambiente escolar, mesmo que virtual é necessário respeitar a diversidade, pois cada pessoa é um ser único e as mudanças de atitude por si só não promovem a transformação. É necessária uma equipe de apoio ao aluno, aos profissionais e a família, principalmente o comprometimento da comunidade escolar (PPP, Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, 2021, n.p.).

Perante isso, constatamos que a escola é o espaço adequado a mudar o pensamento

individualista e preconceituoso, para o de que devemos, todos, respeitar a diversidade e a inclusão e pensar na educação como ferramenta de transformação. É dever da escola colocar em pauta o processo de desenvolvimento humano integral e sobre a democratização do saber.

A Escola Luiza Miotto Ferreira, de acordo com o PPP e em consonância com a BNCC e DRC, foca num aprendizado no Ensino Fundamental, dando ênfase nos conteúdos científicos e suas tecnologias, trabalhando com a realidade dos educandos. Cada área de conhecimento é composta por um conjunto de competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos.

A Escola Estadual Antônio Ometto, retratada na Figura 31, localizada na Avenida Herminio Ometto, Nº 11, Bairro ZH1-001, Matupá, atende um total de 211 alunos no período integral, do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, tendo duas modalidades de disciplinas optativas: disciplinas optativas/atividade complementar (Ensino Fundamental) e disciplinas optativas/atividade complementar (Ensino Médio).

A instituição conta com 60 funcionários, sendo um técnico administrativo educacional, dois profissionais para manutenção de infraestrutura, um secretário, três profissionais para nutrição escolar, três profissionais para manutenção de infraestrutura/vigilância, três profissionais para manutenção de infraestrutura/limpeza, um diretor, um coordenador pedagógico, dois orientadores pedagógicos/professor, 21 professores, 17 profissionais para produção pedagógica e científica/professor e dois instrutores esportivos/professor. Em sua estrutura, conta com um laboratório de ciências da natureza e matemática, uma biblioteca integradora e uma sala de recursos multifuncionais/professor.

Figura 31 - Imagem da Escola Estadual Antônio Ometto



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Esta foi a primeira escola do Município de Matupá. Nasceu do interesse do grupo fundador da cidade, Hermínio Ometto, em dar aos filhos e moradores oportunidades de ingresso à escola e/ou a continuação de seus estudos. A instituição foi criada em 6 de Agosto de 1984, conforme o decreto nº 810/84, denominando-se Escola Estadual de 1º Grau Antônio Ometto. No ano de 2000, a escola, segundo o decreto 1826/2000, passou a denominar-se Escola Estadual Antônio Ometto. Com prédio próprio, é mantida pelo estado do Mato Grosso e administrada pela Secretaria de Estado de Educação.

Essa instituição funciona de forma integral, tendo um subnome de escola Plena. Em seu PPP, expõe como ela trabalha com a diversidade indígena, priorizando a dignidade e a igualdade humana, sem levar em consideração cor e raça.

Segundo seu PPP, a Escola tem como filosofia:

O processo formativo para o desenvolvimento do cidadão, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que, o Estado e a família têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e a conclusão com sucesso do ensino fundamental e médio, inspirada nos princípios de liberdade e democracia e nas ideias de solidariedade humana e igualdade, bem-estar social e no respeito à natureza, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania. A escola busca o desenvolvimento do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social (PPP, Escola Estadual Antônio Ometto, 2021, n.p.).

Segundo essa filosofia que fala da vivência e convivência educativa e o sucesso no ensino, observamos que está de acordo com seus objetivos, que também constam no PPP:

Objetivo Geral: Desenvolver o processo educativo, buscando acolher, cuidar e educar como forma de garantir a aprendizagem significativa, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais, científicos, tecnológicos, socioeconômicos e naturais disponíveis, sendo protagonista na construção de sua cidadania. Objetivos Específicos: Proporcionar aos educandos conhecimentos referentes aos conteúdos curriculares da base comum e da base diversificada, oferecendo plenas condições para que os mesmos desenvolvam suas potencialidades ao longo do ano letivo; Preparar os educandos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, para o convívio no âmbito sócio-histórico e cultural, possibilitando o exercício da liberdade cidadã e responsabilidade para com seus direitos e deveres dentro e fora da escola; Dar subsídios para que os alunos desenvolvam a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do cálculo em situações de uso real e na transformação de seu próprio contexto e de sua comunidade; Fortalecer os vínculos da escola e dos alunos com as famílias, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social; Planejar e desenvolver em conjunto com entidades e órgãos governamentais, projetos que promovam o bem-estar físico e o crescimento sociocultural de toda a comunidade escolar; Potencializar a ampliação do conhecimento diversificado, almejando o crescimento do IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica); Integrar, através de ações interdisciplinares e multiáreas, o corpo técnico, docente e discente da escola (PPP, Escola Estadual Antônio Ometto, 2021, n.p.).

A partir disso, vimos como a escola acolhe seus alunos no processo ensino

aprendizagem, tendo consciência que precisa ter vínculo com família e saber a história desse aluno, fortalecendo laços de solidariedade humana. É papel da educação escolar respeitar a diversidade e buscar desenvolver nos alunos o sentimento de respeito pelas diferentes culturas dos povos, tendo clareza da necessidade de combater a homogeneização respeitando e valorizando por meio do diálogo. Pensando nisso, no PPP diz que:

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

A escola atende alunos oriundos de aldeias indígenas da região, porém não possui um currículo diferenciado para atendimento dos mesmos. Os professores, em seus planejamentos, procuram adequar conteúdos e atividades com a necessidade desses alunos, atendendo também com apoio e intervenção pedagógica. Nesse contexto, podemos dizer que a escola é sabedora das leis e desenvolve uma organização e fundamentação no ensino/aprendizagem, mostrando sua preocupação em trabalhar com a diversidade cultural, propondo diversos subsídios que orientam o bom relacionamento, priorizando a igualdade e a liberdade.

4.2. A Etnomatemática e sua relação com o cotidiano das famílias indígenas

D'Ambrosio fala do “saber e do fazer”, expondo que o fazer é todo conhecimento na prática, e o saber são as teorias, o comportamento. Isso nos remete que temos que saber para podermos fazer, ou seja, a teoria leva a prática e o comportamento leva ao conhecimento, e ambos se interagem.

Ubiratan D'Ambrosio foi o precursor e idealizador da Etnomatemática no Brasil, na década de 1970. Havia muitas críticas em relação ao ensino da Matemática tradicional, e a Etnomatemática veio não como um método de ensino, nem uma nova ciência, mas de uma proposta educacional que estimula o desenvolvimento da criatividade, conduzindo a novas formas de relações interculturais.

Segundo D'Ambrosio (2020, p. 17-18) “O grande motivador do programa de pesquisa que denomino etnomatemática é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”. Neste sentido, dizemos que a Etnomatemática é a Matemática vivenciada no

cotidiano do indivíduo, onde ele faz sua própria leitura de mundo por meio dessa ciência, como exemplo: os vendedores ambulantes, pedreiros, costureiras, pescadores, artesões, a cultura indígena, entre outros que praticam a matemática do saber/fazer.

A palavra Etnomatemática foi elaborada da junção de termos *techné*, *mátema* e *etno*, sendo um Programa que se manifesta nos saberes e fazeres de um povo, que lhes permitam sobreviver e transcender, através de modos, técnicas e artes (*techné* ou 'ticas') de explicar, conhecer, entender, lidar com ou conviver com (*mátema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele está inserido.

Nessa perspectiva, esses conhecimentos trabalhados com o Programa Etnomatemática, levados para sala de aula, serão o caminho fundamental para as ações pedagógicas construídas dentro do contexto sociocultural daquele que se pretende educar, pois os conteúdos devem variar de acordo com a cultura, a realidade social, as necessidades e as aspirações pessoais.

A razão é que a Matemática está presente na realidade de cada um, e deve ser proposta de acordo com a realidade, tendo a Matemática como forma de leitura de mundo. Como diz D'Ambrosio (2020, p. 24):

O cotidiano está impregnado de saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprias a sua cultura.

Nesse contexto, a cultura indígena está impregnada de saberes e fazeres matemáticos, nos seus conhecimentos ancestrais, nas suas práticas cotidianas, nas tradições, crenças e costumes.

Os Povos Terena e Kayapó, os quais fazem parte desse estudo, seguem suas próprias tradições e costumes. Um exemplo disso foi percebido ao acompanhar o café da manhã desse povo. Nessa refeição, é servido arroz com feijão. Essa tradição alimentar vem do ambiente rural, onde levantam cedo e levam sua refeição para a roça. Diante disso, mesmo estando na cidade, ainda preservam esse costume.

Em um dos encontros, observei que as crianças preferem brincar com caixas e pedacinhos de madeiras, da antiga brincadeira de “casinha”. Isso é retratado na Figura 32, abaixo:

Figura 32 - Imagens das crianças indígenas com não indígenas brincando de casinha



Fonte: Pela autora (Novembro de 2021).

Desse modo, a escola precisa ser um lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. E a Etnomatemática vem ao encontro de novos instrumentos culturais que levam a novos caminhos pedagógicos.

Por fim, acreditamos que a Matemática nasce sob determinadas condições econômicas, sociais e culturais, por isso, cada cultura, em meio as suas tradições e costumes, devem produzir sua própria Matemática específica, que resulta das necessidades de cada grupo social.

4.3. O impacto da pandemia de Covid-19 e o isolamento indígena

Após conhecermos o funcionamento das cinco escolas pesquisadas, mostraremos quadros que relacionam as matrículas de alunos indígenas nas escolas da cidade. No Quadro 1, temos a distribuição dos alunos indígenas por instituição de ensino no município de Matupá – MT, no ano de 2019. Esse quadro foi encontrado no período de elaboração do projeto de pesquisa.

Quadro 1: Alunos matriculados nas escolas urbanas de Matupá – MT, no ano de 2019

Instituição	Nível	Nº de alunos indígenas
E. M. Jane P. Lopes	Fundamental	01
E. E. Bairro União	Fundamental	08
E. E. Cecilia Meireles	Fundamental	04
E. E. Antônio Ometto	Fundamental e Médio	06
E. E. Luiza Miotto Ferreira	Fundamental e Médio	02
		Total: 21

Fonte: Arquivos das escolas em estudo (2019).

O Quadro 2, que se refere ao ano de 2020, mostra que, com o aparecimento da pandemia, os alunos indígenas foram matriculados nas aldeias e se isolaram, onde permaneceram em até 2021.

Quadro 2 - Alunos matriculados nas escolas urbanas de Matupá - MT, ano 2020/2021

Instituição	Nível	Nº de alunos indígenas
E.M. Jane P. Lopes	Fundamental	00
E.E. Bairro União	Fundamental	00
E.E. Cecília Meireles	Fundamental	00
E.E. Antônio Ometto	Fundamental e Médio	00
E.E. Luiza Miotto Ferreira	Fundamental e Médio	00
		Total: 00

Fonte: Arquivos das escolas em estudo (2020 e 2021).

Assim, percebemos que os indígenas tiveram que se isolar e contaram com atenção da FUNAI, para dar suporte na alimentação e saúde.

A FUNAI tem o papel de monitorar as ações e serviços de atenção à saúde indígena, enquanto a execução dos trabalhos é de responsabilidade do Ministério da Saúde, por meio da SESAI. A atuação da FUNAI se dá via Coordenação de Acompanhamento de Saúde Indígena (COASI). As duas trabalham de forma articulada no combate ao coronavírus. Entre as ações, está a entrega de alimentos, a fim de garantir a segurança alimentar dessas populações e promover o isolamento social, e a realização de barreiras sanitárias.

Em razão da pandemia da Covid-19, buscamos nos proteger e proteger aqueles que amamos, pois, o encontro com a efemeridade produz efeitos singulares na vivência humana. É um vírus devastador que deixou sequelas físicas e psicológicas, mas ainda não acabou, só minimizou.

Podemos dizer que atravessamos um período transitório, onde temos que reconstruir o nosso psicológico, afetivo e social. Com a flexibilização das medidas de isolamento e após um longo período de confinamento, surge o desejo de retomar os afazeres que trazem sentido existencial.

Com o avanço da vacina, em 2021, e a flexibilização das medidas de segurança contra o vírus, as famílias indígenas que residiam no setor urbano de Matupá voltaram para suas residências. Entretanto, ainda com algumas medidas de prevenção, não matricularam seus filhos nas escolas da cidade de imediato. Permaneceram pegando as apostilas com os professores da aldeia, onde se encontravam matriculados, para realizarem as atividades em casa.

Nas duas famílias indígenas pesquisadas, Terena e Kayapó, houve uma diferenciação em relação ao isolamento, pois, como já citei no início desta pesquisa, a família Terena tem moradia fixa, devido ao tratamento de saúde contínuo do ancião. Além disso, sua filha tem dois filhos menores, uma menina de 8 anos e um menino de 15 anos, que foram matriculados na aldeia Kuxonety, e receberam atividades apostiladas, trazidas da aldeia e levadas por parentes que vinham para a cidade em alguma eventualidade como fazer compras, receber pagamentos, entre outras.

Já a família Kayapó deixou sua casa na cidade de Matupá, pela qual pagavam aluguel, e se isolaram na aldeia Poriby. Os menores, com idade escolar, foram matriculados na escola da aldeia Kuxonety e recebiam atividades apostiladas, que seus responsáveis iam até a escola para pegá-las e levá-las.

Com essa diferenciação e o isolamento, nos deparamos com as dificuldades ao desenvolvermos as interações do pesquisador com os pesquisados. Podemos dizer que a pesquisa paralisou-se. As aulas eram dadas de forma remota ou com apostilas, em decorrência de um vírus estranho e assustador, que invadiu nossas vidas, mudando nossos atos, fazendo com que nos sentíssemos desprotegidos. Perante isso, precisamos nos proteger e proteger o próximo, respeitando as regras para a prevenção da doença. Mesmo com a vacinação, não estamos livres de pegar o vírus, somente protegidos do agravamento da doença em nosso corpo.

Com o relaxamento das medidas de saúde, as famílias indígenas foram voltando para a cidade e matriculando seus filhos nas escolas, mas ainda com cautela, como indica o Quadro 3:

Quadro 3 - Alunos matriculados nas escolas urbanas de Matupá - MT, no ano de 2022.

Instituição	Nível	Nº de alunos indígenas
E.M. Jane P. Lopes	Fundamental	02
E.E. Bairro União	Fundamental	04
E.E. Cecília Meireles	Fundamental	00
E.E. Antônio Ometto	Fundamental e Médio	03
E.E. Luiza Miotto Ferreira	Fundamental e Médio	03
		Total: 12

Fonte: Dados das escolas em estudo (2022)

Essa tabela nos mostra que os povos indígenas estão retornando aos poucos para a vida cotidiana no espaço urbano. Alguns ainda optaram por deixar seus filhos protegidos na aldeia, sendo matriculados na cidade apenas as crianças e jovens cujos pais (ou mesmo os próprios

jovens) estão empregados ou precisam continuar morando na cidade por questões de saúde.

4.4. O encontro multicultural

Ao falarmos do encontro multicultural, nos remetemos ao processo migratório, desde a chegada dos portugueses no território brasileiro, em 1500, quando ocorreu o encontro deles com os nativos, ou seja, com os povos indígenas.

O Brasil se desenvolveu a partir dessa construção social entre os portugueses (europeus) os indígenas (povos originários) e os negros que foram sequestrados, comercializados e escravizados pelos europeus.

Desde então, o Brasil foi recebendo imigrantes holandeses, franceses, espanhóis, italianos, japoneses, alemães e outros, fazendo, assim, a transformação cultural brasileira, com sua diversidade étnica, com diferentes cores de pele, costumes, religiões, tudo interlaçado no conjunto multicultural.

Para sabermos desse encontro, buscamos analisar a autodeclaração de cor ou raça nas escolas em que a pesquisa aconteceu. Ao realizar a matrícula, o responsável pelo aluno é questionado da sua cor ou raça, e responde de forma espontânea entre as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

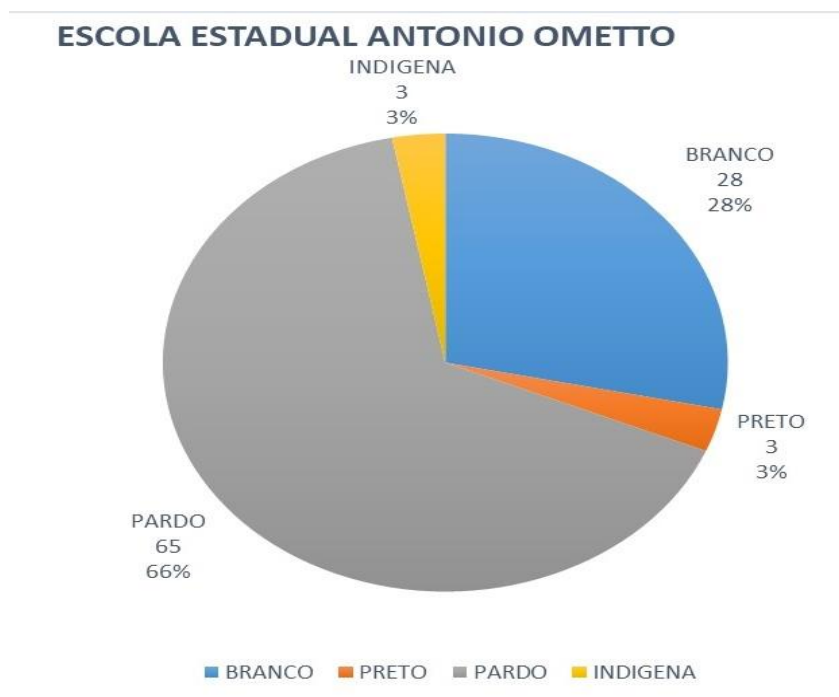
Segundo Petruccelli et al (2013, p. 8):

Os estudos das categorias de classificação por cor ou raça se intensificaram substancialmente no final dos anos 1990 e, principalmente, nos anos 2000, após a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foi adotada a “Declaração e o Programa de Ação de Durban.” Estudos específicos do IBGE, iniciados em 1976 com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), tiveram continuidade com as perguntas acrescentadas à Pesquisa Mensal de Emprego (PME), em julho de 1998, e foram significativamente ampliados com a realização da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP), em 2008, e a publicação do volume contendo as tabelas de resultados, em 2011. No âmbito do Instituto, a presente publicação significa mais um passo no sentido de saldar a dívida histórica que ainda se tem em relação ao estudo desta temática no País.

Nesse sentido, a população pode se identificar, sendo uma percepção de si mesma, sua cor ou raça. Para o IBGE, a autodeclaração mostra essa diversidade em que a população brasileira se formou.

Neste processo, fui até as quatro escolas nas quais estudam os alunos indígenas que fazem parte da pesquisa. Fiz o levantamento das fichas de matrícula com a autodeclaração, para identificarmos o encontro multicultural, onde pudemos observar, através dos gráficos, os percentuais por escola.

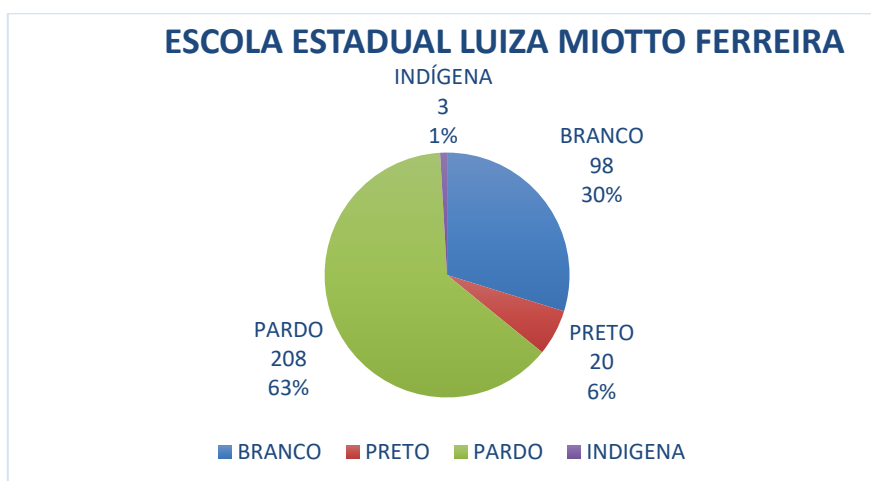
Figura 33 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis



Fonte: Arquivo da escola, adaptado pela autora (2022).

Na Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira, o total de 329 alunos se autodeclararam, como mostra a Figura 34.

Figura 34 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis



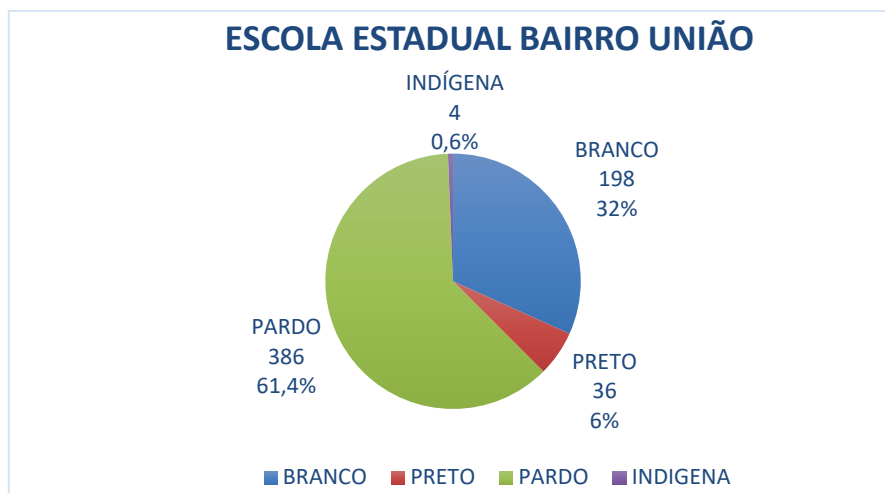
Fonte: Arquivo da escola, adaptado pela autora (2022).

A clientela dessa escola é constituída por três alunos indígenas, 98 alunos da cor branca, 20 alunos da cor preta e 208 da cor parda, que predominou entre as demais.

A Escola Estadual Bairro União atende 624 alunos que se autodeclararam, como

visualizamos no gráfico da Figura 35.

Figura 35 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis

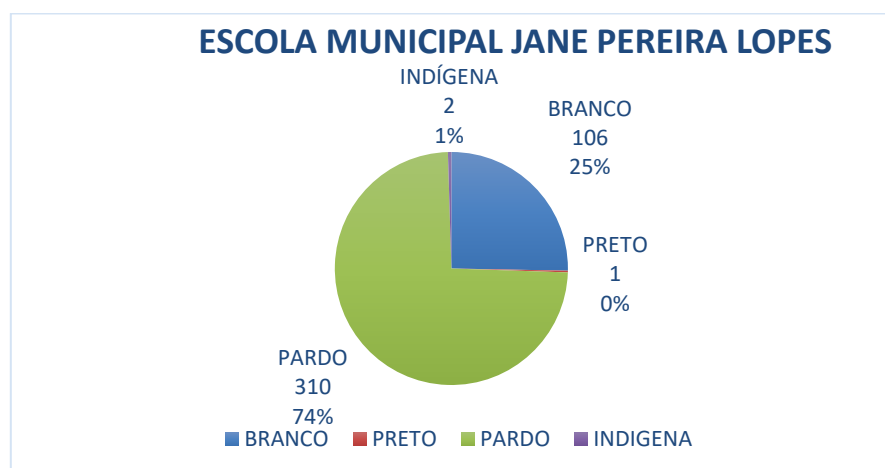


Fonte: Arquivo da escola, adaptado pela autora (2022).

Desse total de alunos, apenas quatro são indígenas, 198 brancos, 36 pretos e 386 pardos.

A Escola Municipal Jane Pereira Lopes contou com uma quantidade de 419 alunos matriculados que fizeram sua autodeclaração racial espontânea, como mostra a Figura 36.

Figura 36 - Gráfico da autodeclaração de cor ou raça, informada pelos pais ou responsáveis



Fonte: Arquivo da escola, adaptado pela autora (2022).

Com isso, identificamos a diversidade cultural dessa escola, tendo dois alunos indígenas, 106 brancos, um preto e 310 pardos, predominando também a cor parda.

No levantamento das autodeclarações, percebe-se que não teve nenhuma pessoa que se autodeclarou amarela. Esta cor é denominada aos asiáticos, chineses e japoneses. A cor que

mais se destacou foi a parda, relevante a mistura de cores da população brasileira.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, os pardos compõem 98 milhões de pessoas, ou 46,8% da população do Brasil, o que faz desse grupo racial o maior componente do povo brasileiro. O percentual de pardos na população brasileira cresceu significativamente nas últimas décadas. Além disso, o percentual de pardos é o que mais cresce na população brasileira. Como relatam Moreira e Candau (2008, p. 17):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Como salientamos, a população brasileira foi formada por uma miscigenação de culturas de diversos países que vieram para o Brasil. Nessa mistura também estão os povos indígenas, que já moravam aqui e eram donos dessa terra, mas essa história foi marcada por violência e massacres contra os menos favorecidos (indígenas e negros) que foram escravizados pelos mais favorecidos e ambiciosos pelas riquezas do país.

De acordo com os dados do Censo 2010, no Brasil vivem 896.917 pessoas que se declaram como indígenas. Desse total de pessoas, 57,7% vivem em terras indígenas oficialmente reconhecidas.

De acordo com Anjos (2013, p. 112):

A categoria “parda” do censo — que, conforme se lê nos manuais do entrevistador do IBGE, designa a miscigenação e abriga a diversidade de classificações raciais possíveis — é reinterpretada a partir do critério da ascendência racial e agregada à categoria “preta”, para constituir a população “negra”.

No manual do IBGE, o significado atribuído ao termo “pardo” é de pessoas com uma mistura de cores de pele, seja essa miscigenação mulata (descendentes de brancos e negros), cabocla (descendentes de brancos e ameríndios), cafuza (descendentes de negros e indígenas) ou mestiça.

Essa inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente encontra-se dentro e fora da sala de aula, onde indivíduos interagem mutuamente, fazendo acontecer a dinâmica do encontro multicultural.

Ao iniciar as aulas presenciais, pude constatar esse encontro em sala de aula, observando e analisando a inclusão dos alunos indígenas nas escolas urbanas, onde pudemos analisar, na visão dos alunos indígenas, professores e alguns servidores, a inclusão, bem como o aprendizado desses alunos.

A professora Elaine trabalha na Escola Municipal Jane Pereira Lopes. Ela é formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia e exerce a função há 22 anos. Em 2022, está lecionando para a turma do 4º ano, na qual estuda a aluna indígena Terena Silvine. A professora expõe que:

Nunca tive experiência com alunos indígenas em sala de aula. Esse ano é a primeira vez que estou tendo contato com uma aluna indígena. Vejo que ela não tem dificuldade de aprendizagem. Ela só está com defasagem de aprendizagem devido a pandemia, mas a escola oferece aula de reforço e essa aluna vai vir para reforço, com articuladora e comigo. A aluna indígena é tímida, mas não quer dizer que ela não consegue se relacionar com os colegas. Vi que ela conversa, brinca normal com os colegas, fala língua portuguesa sem dificuldade, se senta na primeira carteira da fila, presta atenção na aula e tem uma boa interação no intervalo da aula com os colegas (professora Elaine, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Com essas palavras da professora, vimos que a aluna indígena não apresenta dificuldade, e sim defasagem de aprendizagem, por conta da pandemia que prejudicou milhares de alunos, mas agora precisam recompor o aprendizado escolar. Perante isso, podemos dizer que essa aluna indígena está bem amparada em seu aprendizado. Como diz Freire (2021, p. 24): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ou seja, essa aluna precisa desse amparo docente para progredir nos estudos.

A professora fala, também, sobre a timidez da aluna indígena, mas não como forma de empecilho de socializar e sim de perguntar, de se expor, tomar atitudes, ou seja, medo das reações e pensamento do outro.

Em relação a isso, Freire (2021, p. 58) diz: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, essa aluna vai, aos poucos, encontrando meios para a interação social. Como diz a servidora Neuza, da Escola Municipal Jane Pereira Lopes:

Os indígenas são iguais a gente mesmo, também temos que ir se enturmando em lugar que a gente não conhece. Eles são quietos. Eu sempre vejo alguns alunos que não são indígenas que chegam e conversam com eles, eles são tranquilos (Servidora Neuza, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Com esse depoimento, a servidora nos mostra a força da palavra “igual”, sendo essa a luta desse povo: a luta por igualdade de direitos e deveres. Nesse ponto, a lei 11465/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse foi um reconhecimento da importância desse povo para a formação da sociedade brasileira.

A professora Sherlan trabalha na Escola Estadual Antonio Ometto, com as disciplinas

de Química e Física com práticas experimentais. Segundo ela:

Em minhas aulas, percebi que o aluno indígena Kuperi é tímido e tem dificuldade de aprendizagem, então coloquei um colega de sala para ajudá-lo. Esse colega também é muito tímido, mas se soltou com ele e criou uma amizade, está sendo bom para os dois. O aluno Takakingoti se isolou no canto da sala sozinho e tem dificuldade na interação e no conteúdo, mas vou em busca de outro conhecimento além do conteúdo de sala, vou fazer um projeto que trabalha o conhecimento deles, como plantas medicinais. Vou conversar com eles se tem alguém na sua família que sabe sobre isso, ou eles mesmos. Quero trazer o conhecimento deles para a sala, mostrando para os não indígenas (professora Sherlan, depoimento cedido em Junho de 2022).

Vimos, nesse depoimento, que os alunos indígenas são tímidos e apresentam dificuldade de aprendizagem. Porém, a professora busca formas de fazer a interação social dos indígenas com os não indígenas, além de estar procurando formas desses alunos mostrarem seus saberes. Como aborda D'Ambrosio (2020, p. 56):

O conhecimento é gerador do saber, decisivo para a ação, e, por conseguinte, é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. A consciência é o impulsionador da ação do homem em direção à sobrevivência e a transcendência, ao saber fazer e fazer sabendo.

Neste sentido, é com o conhecimento que obtemos o saber, que impulsiona nossas ações de condutas e desafios da vida, e, assim, o indivíduo nesse mundo vai buscando novos conhecimentos e saberes.

Como contou a servidora agente de pátio, Helena:

Os alunos indígenas não me dão trabalho nenhum, só tem um problema que eles não se interagem muito na hora do lanche e no recreio. Os dois sempre ficam juntos sozinhos. Sempre sentam embaixo das árvores, não ficam no refeitório junto com os outros. Mas quando vão pra quadra, eles jogam bola de boa e interagem com os outros (servidora Helena, depoimento cedido em Junho de 2022).

Podemos analisar que os alunos Kayapó têm a preferência de ficarem só os dois, como já tem o vínculo de parentesco e convívio, isso faz com que não procuram amizade para conversar nos momentos vagos das aulas, não sendo nenhum “problema”, e sim confiança e amparo.

Para D'Ambrosio (2016, p. 61), “A cultura se manifesta no complexo de saberes e fazeres, na comunicação, nos valores acordados por um grupo, uma comunidade ou um povo”. Dessa forma, dizemos que os alunos indígenas precisam de tempo para interagir com outros que não sejam de sua cultura, pois, no grupo em que convivem, têm seus próprios saberes e fazeres.

Diante dos depoimentos sobre os alunos indígenas nas aulas presenciais, buscamos ouvir relatos com memórias dos anos anteriores ao período pandêmico.

A professora Gedália trabalha na Escola Estadual Cecília Meireles e tem formação em pedagogia e é pós-graduada em Psicopedagogia e Ciências Biológicas. Leciona há 18 anos.

Ela relatou suas memórias:

O aluno indígena tinha uma facilidade muito grande em Educação Física, mas tinha dificuldade de se expressar e de se comunicar, por causa da língua indígena. Na matéria de Português, apresentava muitas dificuldades. Era melhor na Matemática, na área exata, porque sempre trabalhei com jogos na prática. O aluno interagiu bem com os colegas. Vejo que a maior dificuldade é a comunicação, por causa disso ele se retraiu, mas o aluno indígena entende o que você propõe, porém não consegue falar se compreendeu ou não. Nas brincadeiras em grupo, ele socializava bem, fazia brincadeiras, sorria (Professora Gedália, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Vimos, com esse relato de memórias, que o aluno indígena tem dificuldade na comunicação e acaba se retraindo. Isso implica no aprendizado dos conteúdos da Língua Portuguesa, mas se saía bem em Matemática.

Ouvimos, também, nas memórias da professora de Educação Física Fabiana:

O aluno indígena é retraído dentro da sala de aula, mas quando vai pra quadra ele consegue se soltar mais. Ele não fala muito, mas consegue se soltar bastante, corre, participa, age com espontaneidade. Na parte prática, ele se sente livre, mas dentro da sala de aula se retrai (Professora Fabiana, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Com esses relatos de aprendizagem e socialização, podemos constatar que o aluno indígena, dentro da sala de aula, se sente preso e sem ação, onde ele se retrai. Já, fora da sala, na aula de Educação Física, na quadra, ele se sente no ambiente dele, fazendo o que ele gosta, jogar bola, correr e brincar.

Agora, vamos conhecer uma experiência de trabalho contada pela professora Karina, formada em Letras, mestre em Linguística, e que exerce a função há 22 anos. Ela trabalha na Escola Estadual Antonio Ometto.

No ano de 2018, na Escola Antonio Ometto, nós tínhamos muitos alunos indígenas. Foi o primeiro ano da modalidade Plena implantada no município de Matupá. Eles chegavam aqui às 7:00 horas, iam para sala estudar, depois almoçavam e saíam às 15:00 horas. Eles optaram em estudar nessa escola por conta do esporte. Eles gostam muito de praticar esporte, são muito bons, muito rápidos em qualquer esporte, mas o futebol é o que chamava mais atenção deles. Então, como o departamento de esportes dividia os times por idade e escola, eles se reuniram aqui. Na época, eu trabalhava na sala de articulação, então eu atendia 4 alunos que tinham bastante dificuldades em sala por conta da língua materna. Eles tinham dificuldade com a Língua Portuguesa. Não entendiam algumas palavras e a gente tinha que achar um sinônimo até eles entenderem. Na articulação, eu trabalhava a Língua Portuguesa com eles, desde a questão da língua na oralidade, conhecer as palavras, sinônimos, significados e a estrutura de um texto, porque eles não conseguiam montar uma produção textual, só escreviam frases curtas. Eu passava bastante leitura para eles conhecerem novas palavras. Esses alunos não faltavam, vinham sempre, mas sempre tímidos, de pouca conversa. Só tinha um que era conversador, era popular na escola. O apelido dele era Dragon, ele era brincalhão, se dava bem com todos, tinha vários amigos. Já os outros não tinham tantos amigos por causa da timidez. O momento que eles se socializavam com os não indígenas era jogando bola. Eles eram muito esforçados, eu via que eles queriam aprender, não tinham preguiça, mas que,

realmente, a questão da Língua Materna e a dificuldade da Língua Portuguesa faziam com que eles não conseguissem acompanhar o desenvolvimento da turma. Ainda vale ressaltar que, antes da pandemia, tínhamos 2 meninas indígenas na escola, e eu percebi, na primeira semana de aula, que elas não poderiam estar na mesma turma dos meninos indígenas, porque quando eu fazia alguma pergunta geral, elas nunca falavam na frente deles. Independentemente da idade, eram meninos mais jovens e as meninas mais velhas, mas só depois que o menino falava, elas falavam também. Certo dia, fiz uma pergunta direcionada à menina indígena que estudava no 8º ano. O colega indígena que era do 6º ano estava do lado dela. Nesse momento, vi que ela olhou para ele, mas eu não consegui me atentar se teve algum sinal. Depois dos olhares, ela respondeu. Por esse motivo, optamos por separar os meninos das meninas, para todos poderem desenvolver melhor. Mas percebi que as meninas eram mais tímidas que os meninos (Professora Karina, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Perante esses depoimentos de memórias, percebemos que os alunos indígenas têm vocação para o esporte, gostam de praticá-lo, ou seja, mostram suas aptidões no esporte. Vimos isso nas palavras da professora, quando diz: “são muito bons muito rápidos em qualquer esporte, mas o futebol é o que chamava mais atenção deles”.

Em relação ao aprendizado, refletimos, com as palavras da professora, que os alunos indígenas têm muitas dificuldades em aprender. Segundo as professoras Gedália e Karina, isso se dá devido à língua materna, que gera a inibição do aprender. Como fala D’Ambrosio:

A adoção de uma nova prática educacional é, na verdade, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa-efeito. Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade, dando origem a uma nova organização da sociedade. (D’AMBROSIO, 2005, p. 118).

Contudo, para que a prática educacional seja voltada para esse novo paradigma com características que proporcionam o espaço adequado, é necessário que sejam promovidas ações de valorização e respeito pela diversidade e eliminação da desigualdade social.

Com todos os relatos sobre interação social, podemos constatar que os alunos indígenas, apesar de serem tímidos na questão de ações participativas nas aulas, quando saem da sala de aula, criam asas e se libertam, ficam à vontade como na sua terra de origem.

No intuito de saber e analisar na visão do aluno indígena a socialização com colegas não indígenas, bem como seu aprendizado escolar, fizemos alguns questionamentos com três alunos indígenas que estão frequentando as aulas desde o início do ano letivo. São dois alunos Kayapó e uma aluna Terena.

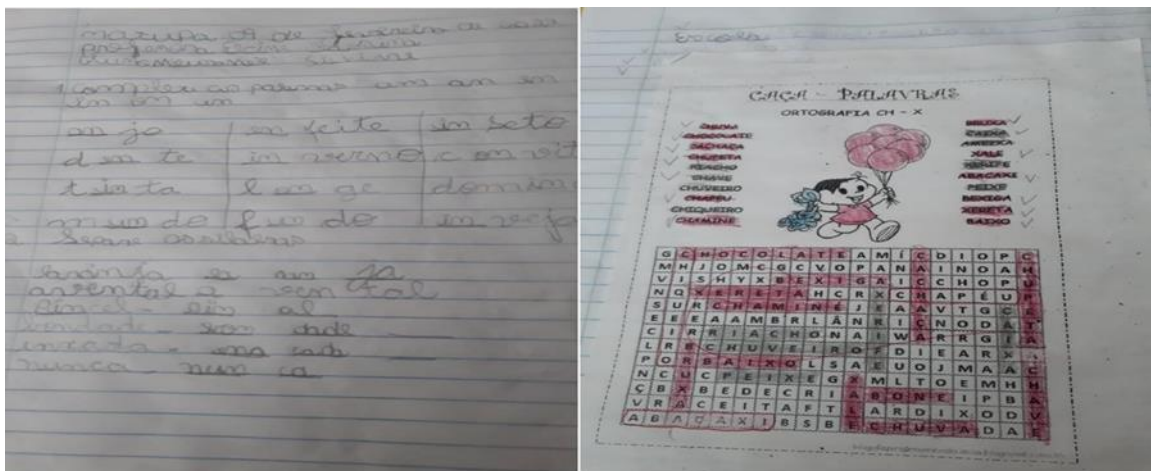
Dessa forma, nos propomos a ouvir e observar os alunos indígenas. Para isso, fizemos uma entrevista estruturada com as seguintes questões: Você gosta de estudar na escola da

cidade? Qual matéria que você mais gosta? E qual você não gosta? Por quê? Na escola você tem colegas não indígenas? Sua mãe ou responsável ajuda você em casa com as tarefas?

A aluna indígena Silviane, do Povo Terena, respondeu:

Sim. Eu gosto de estudar matemática, fazer tarefa, números e joguinhos. Não gosto de português, porque tem que escrever letra emendada e eu não sei, só gosto do caça palavras. Eu tenho muitos amigos lá na escola. Minha mãe me ajuda quando eu não sei fazer tarefa. Eu pergunto para ela e ela me ajuda (Aluna indígena Silviane, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Figura 37 - Imagem das atividades da aluna indígena Silviane



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

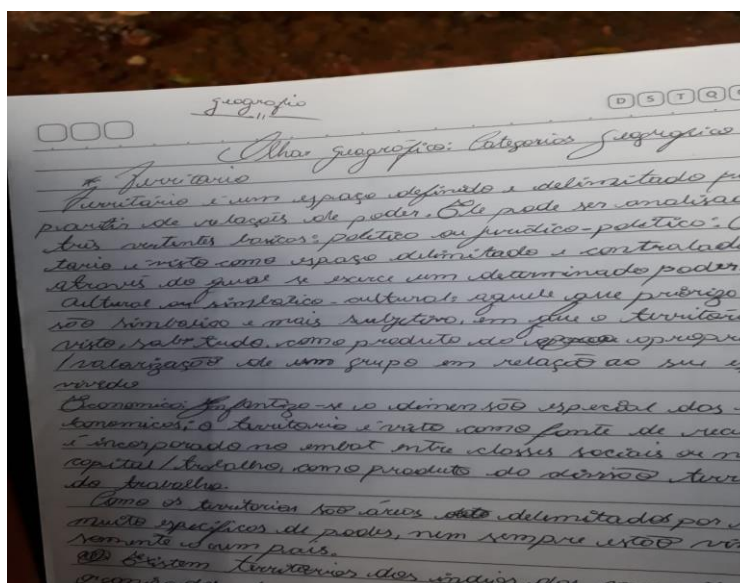
Perante as respostas dos questionamentos e observações, podemos dizer que ela se sente bem estudando na escola da cidade. Ela prefere a matéria de Matemática por não precisar escrever “emendado”, com os traços contínuos, pois isso traz desconforto por ela ter dificuldades em escrever desta maneira.

Vimos que a aluna indígena afirma que tem muitos amigos na escola. Isso indica a inclusão dessa aluna no ambiente multicultural da sala de aula. Por meio das observações nas visitas rotineiras realizadas na residência da aluna indígena, acompanhei, algumas vezes, a mãe ajudando-a a fazer as tarefas de casa. Isso nos mostra que ela se preocupa com a aprendizagem de sua filha.

O aluno indígena Takakigoti, do Povo Kayapó, disse que:

Eu gosto de estudar na cidade, porque aqui nós aprendemos a falar melhor o português, e eu quero aprender mais. Eu gosto de participar do esporte, jogar bola. Gosto de estudar geografia porque tem muita paisagem. A matéria que eu não gosto e tenho dificuldade é português. Eu tenho que estudar mais. Meu primo me ajuda a fazer as tarefas que eu não sei, mas ele trabalha. Lá na aldeia é diferente, porque lá eu tenho um professor da minha língua que explica bem, mas eu aprendi um pouco só. Eu tenho amigos na escola, mas é só lá. (Aluno indígena Takakigoti, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Figura 38 - Imagem das Atividades de Geografia do Aluno Indígena Takakigoti



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Percebemos, com essa fala, que o aluno indígena gosta de estudar na cidade, mas com um objetivo: aprender português. No entanto, prende sua atenção no esporte, em jogar bola. Isso nos fez lembrar das palavras acima, da professoras Karina e Fabiana, que falam que os alunos indígenas são rápidos e bons de bola. O aluno indígena, ao responder sobre a matéria que ele gosta, mencionou as paisagens, lembrando de sua terra de origem. A matéria que ele não gosta é português, pois tem dificuldades de aprender devido à língua materna.

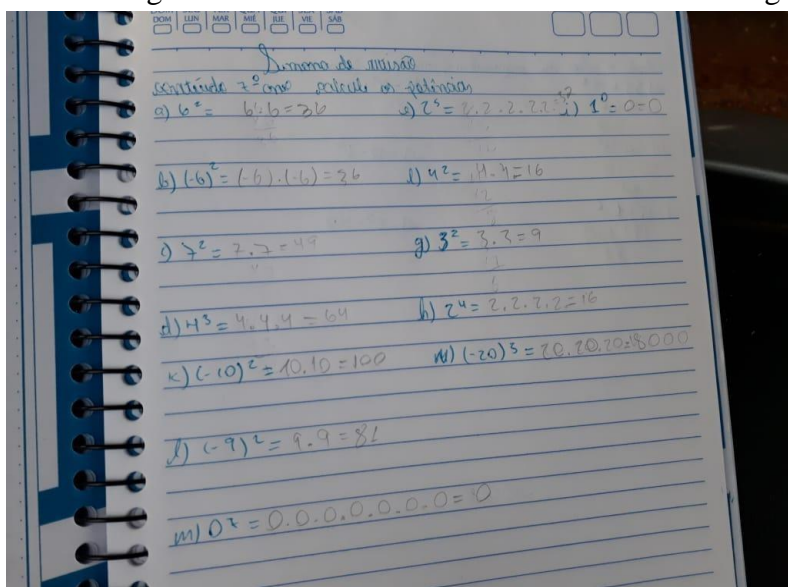
O aluno lembrou da escola da aldeia, do professor indígena que ensina português, mas afirma que aprendeu pouco. Quando perguntei se ele tinha colegas não indígenas, vimos que sua resposta foi curta: “eu tenho amigos na escola, mas é só lá”.

Nesse contexto, entendemos que o aluno indígena está com dificuldade em aprender devido à língua materna, mas se sente incluído no meio social, quando fala que gosta de estudar na cidade e tem amigos, mesmo que esses amigos não fazem parte da sua vida fora do ambiente escolar.

O aluno indígena Kuperi, do Povo Kayapó, relatou que:

Gosto, para aprender falar melhor português, jogar bola no ginásio, gosto de educação física, matemática e geografia. Eu não gosto de português porque tenho dificuldade, é muito difícil, mas meu primo me ajuda a fazer tarefa. Na escola, eu tenho colegas que me ajudam, e também converso com eles (Aluno indígena Kuperi, depoimento cedido em Fevereiro de 2022).

Figura 39 - Imagem das atividades de Matemática do aluno indígena Kuperi



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Neste relato do aluno indígena Kayapó, quando ele diz que gosta de estudar na cidade para aprender português, entendemos a necessidade de eles aprenderem o português, pois os dois alunos Kayapó falaram o mesmo objetivo, mostrando sua real vontade de estudar na cidade: aprender português para trabalhar, socializar, entender e ser entendido.

Perante isso, Funari e Piñón (2020) nos ensinam a conhecer a comunidade indígena:

Um primeiro meio de se conhecer um grupo humano qualquer, e em particular uma comunidade indígena, consiste em mergulhar no seu cotidiano, numa imersão que permita perceber como o mundo pode ser visto e vivido de outra maneira. A forma mais óbvia e direta de conhecer os índios é, portanto, conviver com eles (a chamada “experiência etnográfica”) (FUNARI e PIÑÓN, 2020, p. 30).

Ao realizarmos esse trabalho de cunho etnográfico, podemos, agora, dizer o quanto a comunidade indígena é rica de saberes e fazeres. São povos humildes e encantadores, dotados de pureza no olhar, unidos e fortes em seus pensamentos e atitudes. Ao conviver com essas pessoas, podemos sentir que a vida pode ser vivida envolvida com a vida de outro alguém. É assim que eles vivem em comunidade: como uma grande família. Esses são os povos indígenas que respeitam o próximo e precisam ser respeitados.

4.5. O encontro na hora do lanche e recreio

As observações ocorreram duas vezes por semana, intercalando em momentos com a aluna indígena Terena e os alunos Kayapó. Nesse período, refletimos e analisamos sobre os movimentos do sair da sala de aula para o lanche e o recreio.

Na Escola Municipal Jane Pereira Lopes, o recreio é dividido em dois tempos. Uma servidora chama, primeiramente, as turmas de alunos menores e, em seguida, os maiores. Os alunos saem em fila, seguem até o janelão da cozinha para pegarem seus lanches e sentam-se em grupos. Nesse momento, observei que a aluna indígena Silviane sempre sentava com as mesmas colegas, como mostra a Figura 40. Assim, podemos visualizar, nesse grupo, o encontro multicultural.

Figura 40 - Imagem do momento do lanche



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

O lanche e o recreio se dão no intervalo de 15 minutos. Quando terminam de lanchar, os alunos correm para o pátio para brincar. A aluna indígena procura sempre ficar com as mesmas colegas, assim como os demais alunos não indígenas formam grupos e interagem por afinidade, tanto em sala de aula como no intervalo.

A aluna indígena e demais colegas meninas gostam de brincar de “pega-pega”, subir nas árvores e se sentar nos galhos. Por algumas vezes, só andaram pelo pátio, conversando.

O pátio da escola, nesse momento, apresenta o movimento de interlaces de culturas. As meninas preferem brincar mais entre elas, são poucas que interagem com os meninos que, por sua vez, gostam mais de brincar de “lutinha”, dando socos e pontapés. Outros batem com força em cartas com figuras, bem parecidas com baralho, para conseguirem virá-las e, assim, ganharem a figurinha do colega.

Para mudar a rotina das brincadeiras, o professor de Matemática amarrou três cordas paralelas com diferenças de altura entre uma árvore e outra, para as crianças se equilibrarem sobre elas (Figura 41). Os alunos gostaram. A aluna indígena Silviane e os demais alunos não

indígenas correm para o pátio, sobem na árvore e se equilibram nas cordas de um lado para o outro. Quem cai volta ao início.

Figura 41 - Imagem do momento do recreio



Fonte: Pela autora (Fevereiro de 2022).

Essa brincadeira ou competição, de quem tem equilíbrio e consegue passar para o outro lado, chegando ao final das cordas e, subindo em outra árvore, dura todo o recreio. Dessa forma, as crianças socializam e, ao mesmo tempo, aprendem uma com a outra.

Na Escola Estadual Antonio Ometto, observei e fotografei (Figura 42) os alunos Kayapó no momento do lanche e recreio. Eles saem com sua turma, em fila, pegam o alimento servido por duas cozinheiras, e seguem para o pátio. Sentam-se embaixo da árvore, onde tem várias mesas e banquinhos de concreto espalhados nos ambientes sombreados.

Com o acompanhamento dos alunos nos momento do lanche e recreio, podemos constatar que essa é uma rotina dos dois alunos indígenas, mas em algumas eventualidades, sentaram-se os dois no refeitório, por pouco tempo, logo em seguida saíram juntos para o pátio.

Figura 42 - Imagem do momento do lanche



Fonte: Pela autora (Junho de 2022).

Em uma semana de observações, pude acompanhar o treinamento para os Jogos Escolares Municipais. O professor de Educação Física promoveu os jogos interclasse, ou seja, uma competição entre classes, para identificar os melhores competidores, formando um time para jogarem contra outras escolas.

Na final do interclasse de vôlei, os dois indígenas eram adversários em quadra. A disputa foi acirrada. Em quadra, vi a socialização multicultural entre os indígenas e não indígenas. Cada acerto na bola contra o campo adversário era motivo de comemoração, batidas de mãos e gritos. Logo abaixo, nas Figuras 43, 44 e 45, retratamos as fotos dos times finalistas e da entrega de medalhas.

Figura 43 - Imagem dos jogos interclasses



Fonte: Arquivo do professor de Educação Física (Junho de 2022).

Figura 44 - Imagem dos jogos interclasses entrega de medalhas



Fonte: Arquivo do professor de Educação Física (Junho de 2022).

Figura 45 - Imagem dos jogos interclasses entrega de medalhas



Fonte: Arquivo do professor de Educação Física (Junho de 2022).

Durante esse estudo, sentimos que, a cada dia, colaboramos com o incentivo na aprendizagem e socialização dos alunos indígenas. Acompanhamos suas rotinas e vimos que só precisam sentir-se seguros e amparados, sendo tratados com igualdade de direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, apesar de todo o aparato construído, ao me deparar com a realidade do campo, não conseguia decidir para onde deveria apontar a câmera. Inclusive, a sensação inicial era de que, toda vez que eu a posicionava em determinada direção, as lentes se tornavam translúcidas e a imagem capturada, distorcida pelo jogo de lentes da câmera, em nada se assemelhava com a complexa realidade a qual tentava apreender (SEVERINO-FILHO, 2015, p. 851).

Neste trabalho, tivemos a oportunidade de conhecer, analisar e visualizar como segundo Severino (2015), “com a câmera do meu olhar”. “A Dinâmica do Encontro das Famílias Indígenas nos Espaços Urbanos de Matupá - MT e a Escola como um Lugar Multicultural” teve como objetivo constituir um estudo sobre diferentes aspectos da dinâmica do encontro cultural, na perspectiva de famílias indígenas que migraram para a cidade, com enfoque nos processos de sua adaptação à vida urbana e dos seus filhos na escola.

Essa pesquisa ofereceu-nos um aprofundamento da história de colonização de Matupá, onde enfatizamos a abertura da BR-163, mostrando uma história com documentário de violência e massacres de indígenas Panará que viviam e eram donos dessa terra, mas que, com a chegada dos não indígenas, foram expulsos de forma violenta.

Para tanto, ao realizamos a pesquisa de cunho etnográfico, as visitas contínuas nas casas das famílias indígenas Terena e Kayapó nos permitiram uma vivência mais próxima a esses povos e, assim, pudemos conhecer suas histórias. Ouvimos, nas memórias das famílias, como foi a chegada e a conquista das terras de origem, com lutas e resistência por suas terras. As experiências vividas por eles e contadas nessas narrações são trágicas, violentas e de desigualdade social, e marcaram sua história de vida.

Nas visitas rotineiras realizadas nas casas das famílias indígenas, durante esse trabalho, sentimos o afago, humildade, sinceridade, simpatia e a bondade desses povos indígenas, que nos abriram suas portas e nos mostraram como vivem. Acompanhamos e analisamos o encontro das famílias indígenas e não indígenas, além do desenvolvimento e socialização dos filhos indígenas nas escolas da cidade.

Nesses encontros, concluímos, a partir das observações e entrevistas, que as famílias Kayapó e Terena se divergem na questão socialização com os não indígenas. As famílias Kayapó são mais reservadas, ou seja, se sentem melhor no ambiente familiar deles, são de poucas conversas com os não indígenas, sendo mais retraídas quando não se sentem seguras.

Já nas famílias Terena, percebemos uma interação com os vizinhos, pois, por diversas vezes, nos deparamos com o encontro de famílias indígenas e não indígenas sentados, tomando tereré e conversando por horas e, também, fazendo trocas de favores.

Neste contexto, podemos dizer que a dinâmica do encontro aconteceu, mas de forma diferenciada: uma de forma direta, com socialização com vizinhos não indígenas, e outra de forma indireta, pois, só pelo fato de morarem na cidade, próximos dos não indígenas, um interpela o outro. Isso ficou claro nas entrevistas com os não indígenas, quando falaram: “quando eles vem da aldeia, geralmente vem com o carro da FUNAI, ou outro carro, mas chegam e vão para casa deles. Às vezes, encontro eles no mercado, ou no movimento de andar na rua na frente de minha casa”, ou “Sempre tem muita gente na casa. Na pandemia eles só vinham para fazer alguma coisa na cidade e só vinham os homens. Agora está vindo muita gente. Tem alguns que moram na casa porque trabalham aqui na cidade”.

Esse estudo nos possibilitou descrever os motivos que levaram as famílias estudadas a migrarem para a cidade, que, segundo relatos, foram relacionados, principalmente, ao acesso à saúde e ao trabalho na cidade. Além disso, mostramos a visão dos indígenas sobre como os habitantes não indígenas os acolhem, bem como soubemos dos não indígenas como eles veem e se relacionam com os indígenas.

E, por fim, vivenciamos como a presença dos indígenas faz da escola um lugar multicultural, onde abordamos a Etnomatemática em sua relação com os saberes da cultura indígena.

Nesse sentido, vimos os saberes e fazeres de um povo, em sua evolução cultural, buscando sua igualdade social na luta contra o preconceito racial e seus direitos pela terra de origem, para viverem com dignidade e sustentar sua família.

Nessa pesquisa, abordamos, também, o impacto da pandemia de Covid-19 e o isolamento indígena. Com isso, ocorreu a estagnação dos estudos presenciais. Mostramos três tabelas: a primeira no ano 2019, no início do projeto de pesquisa, a outra tabela no ano 2020 e 2021, identificando que, com o aparecimento do vírus, em março de 2020, os alunos que se encontravam matriculados na cidade precisaram se isolar, sendo matriculados nas aldeias suas terras de origem; e, a última tabela, do ano de 2022, mostrando que os povos indígenas estão retornando aos poucos para a vida cotidiana no espaço urbano.

No encontro multicultural, observamos e analisamos os alunos indígenas Terena e Kayapó no espaço escolar, no momento do lanche e recreio. Entrevistamos esses alunos para sabermos da sua visão sobre a inclusão na escola urbana, bem como conversamos com

professores e servidores para sabermos desse interlace de culturas e, também, do desenvolvimento escolar dos alunos indígenas.

Percebemos, com observações e análises no momento do lanche e recreio, que os alunos Kayapó são mais retraídos, não procuram interagir com alunos não indígenas. Preferem ficar sozinhos em um canto da escola, só eles dois. Algumas vezes, visualizei tentativas de aproximação pelos não indígenas, mas por pouco tempo. A interação só ocorreu nos momentos de jogos na quadra.

Observando a aluna Terena, notei que, desde a saída da sala para o lanche, tem boa socialização com os colegas não indígenas. Vi que ela conversa e procura interagir, tendo seus amigos preferidos como as crianças não indígenas.

Com a intensificação dos contatos nas casas das famílias indígenas, criou-se um vínculo de afeto e confiança. Dessa forma, constatamos que os alunos indígenas Kayapó são mais retraídos no ambiente escolar, têm dificuldades na aprendizagem, mas são esforçados e, com atendimento individual realizado pelo professor, poderão se desenvolver melhor em seus estudos. Já a aluna Terena está se desenvolvendo gradativamente, é esforçada, mas, segundo a professora, não é participativa.

A presença de alunos indígenas nas escolas de Matupá é uma realidade. O poder público e a comunidade escolar não podem ignorar esse fenômeno. A escola precisa se adequar para atender a multiculturalidade, considerando cada peculiaridade.

Perante isso, enfatizamos que esse trabalho poderá dar continuidade às políticas públicas, tendo um olhar voltado para esses alunos que precisam de oportunidades, apoio e reconhecimento de que são alunos como os demais da cidade, contudo, com outras necessidades, e assim, abrir caminhos para que essas crianças e jovens possam ter oportunidades de seguir em frente com suas escolhas e decisões sobre os lugares que querem habitar.

Constituir esse estudo foi um desafio inimaginavelmente prazeroso e instigante, pois, ouvir histórias de lutas e conquistas desses povos foi muito enriquecedor para meu aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANAQUE Socioambiental **Parque Indígena do Xingu: 50 anos**, Instituto Socioambiental – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

ANJOS, Gabriele dos. **A questão “cor” ou “raça” nos c A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais**. *Indic. Econ. FEE*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, 2013

ARNT, Ricardo, 1951 - **Panará: a volta dos índios gigantes** / Ricardo Arnt, Lúcio Flávio Pinto e Raimundo Pinto; ensaio fotográfico e relato Pedro Martinelli. -- São Paulo: Instituto Sociambiental, 1998.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade**, lembrança de velhos. Universidade de São Paulo T. A. QUEIROZ, EDITOR, LTOA. Rua Joaquim Floriano, 733 - 4? 04534 São Paulo, SP 1979.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **FUNAI: atuação da central de atendimento da Covid-19**. Disponível em: www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/covid-19-1/central-de-atendimento-covid-19/. Acesso em: 24 mai. 2022.

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

CAVALCANTE, Thereza Maria Menezes Acioli. Multiculturalismo no Brasil: Uma análise da evolução na defesa da identidade dos povos indígenas. **Revista Jurídica da Seção Judiciária de Pernambuco**, 2017 Classificações e identidades, Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica número 2, Rio de Janeiro, 2013.

CAPOZOLI, Emiliano. **14º dia: BR-163, uma rodovia longitudinal**. 2015. Disponível em: <https://emilianocapozoli.wordpress.com/2015/05/11/14o-dia-br163-uma-rodovia-longitudinal/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, Direito e cidadania**, 1 ed.- São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**/Ubiratan D’Ambrosio – 3 ed. revista e ampliada – São Paulo: Editora Livraria da Física 2016. (Coleção contextos da ciência).

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a**

modernidade/Ubiratan D`Ambrosio 6ª ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**/Ubiratan D`Ambrosio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n 1, p.99-120, jan./abr. 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNICEF. [1948].

DICIO. Dicionário Online de Português. **Indiferente**. s.d. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indiferente/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

DRC-MT. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Estado de Mato Grosso. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 8 mai. 2022.

FONSECA, Adriano. **Etnomatemática na escola: sujeito, discurso e relações de poder - saber**/Adriano Fonseca – 1 ed – Curitiba: Appris 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, ed. Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire – 67ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2021.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores** / Pedro Paulo Funari, Ana Piñón. – 1 ed. 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2020.

GAZETA Digital. **2 índios morrem após ônibus lotado capotar**. 2009. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/2-indios-morrem-apos-onibus-lotado-capotar/208669>). Acesso em: 15 nov. 2021.

GUIMARÃES Neto, Regina Beatriz. **A lenda do ouro verde** [recurso eletrônico]: política de colonização do Brasil contemporâneo/Regina Beatriz Guimarães Neto. – Recife: Ed. UFPE, 2021.

HARARI, Isabel. Instituto Socioambiental, 2020. **“O tempo em que todo mundo morreu”. Após surto de gripe na década de 1970, Panará temem Covid-19**. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-tempo-em-que-todo-mundo-morreu-apos-surto-de-gripe-na-decada-de-1970-panara-temem-covid-19>. Acesso em: 29 ago. 2021.

IBGE Educa. **Conheça o Brasil: população**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 5 mai. 2022.

ÍNDIOS DO BRASIL 2 / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - reimpressão. - Brasília: MEC. SEED. SEF, 2001. 96 p.: il. - (Cadernos da TV Escola, ISSN 1517- 2333).

ISAAC, Paulo Augusto Mário. **Modo de Existir Terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso**, 235 p.: il. mapas, quadros 30 cm Tese (Doutoramento) Ciências Sociais – Etnologia Brasileira Orientadora: Dra. Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira s.n. 2004.

MENDES, Sâmara Leila Cunha. **Educação indígena X Educação escolar indígena; Um aprendizado diferenciado**. Mestrado em ciências sociais. Universidade Católica de São Paulo. PUC – SP. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Ester de Souza. **A terra (vívda) em movimento: nomeação de lugares e a luta Mëtyktire-Mëbêngôkre (Kayapó)** Universidade de Brasília departamento de antropologia programa de pós-graduação em antropologia social. Brasília. 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de, FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PAIVA, Wilson Alves de. **O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira**. Artigos - Educ. rev. 31 (4) - Oct-Dec 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.

PEQUENO, Eliane da Silva Souza. **Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a Terra Indígena Badjônkôre**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p. 249-288, dez. 2004.

PETRUCCELLI, José Luis et al. **Características Étnico-raciais da População**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GT_Igualdade_Racial/Artigos_Estudios/Caracter%20C3%ADsticas%20C3%89tnico-Raciais%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. Spensy Pimentel – São Paulo: Prumo, 2012.

POVOS indígenas no Brasil. **Panará**. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Panar%C3%A1>. Acesso em: 25 ago. 2021.

POVOS indígenas no Brasil. **Serviço de Proteção aos Índios (SPI)**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)). Acesso em: 30 mai. 2022.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Antônio Ometto. Matupá – MT. 2021.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Bairro União. Matupá – MT. 2021.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Cecília Meireles. Matupá – MT. 2021.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Jane Pereira Lopes. Matupá – MT. 2021.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Luiza Miotto Ferreira. Matupá – MT. 2021.

PREFEITURA Municipal de Matupá. **História do Município**. 2022. Disponível em: <https://www.matupa.mt.gov.br/Cidade/Historia-Municipio/>. Acesso em: 3 ago. 2022.

PREFEITURA Municipal de Matupá. Secretaria Municipal de Saúde. 2019. **Programação Anual da Secretaria Municipal de Saúde de Matupá – MT**. Disponível em: https://www.matupa.mt.gov.br/fotos_secretarias_downloads/67.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

SEVERINO-FILHO, João. **A experiência etnográfica: sobre habitar e ser habitado pelo mundo Apyãwa**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 845-866, dez. 2015.

SOAVE, Fernando Merloto – **Índios e Cidade**: quando a igualdade descaracteriza. Boletim Científico ESMPU, Brasília, a.16 – n. 49, p. 49-78 jan./jun. 2017.

SOUSA, Ferdinando de. **Construção da estratégica rodovia Cuiabá-Santarém**. 2019. Disponível em: <https://ferdinandodesousa.com/2019/10/09/a-construcao-da-estrategica-rodovia-cuiaba-santarem/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

UOL. **Cacique Raoni protesta contra a construção da usina Belo Monte**. Disponível em: http://acritica.uol.com.br/amazonia/Manaus-Amazonia-Amazonas-Rio_-20-Desenvolvimento_Sustentavel-Cacique_Raoni-Protesto-Flamengo-construcao-Belo-Monte_5_722377758.html. Acesso em: 16 jun. 2022.

VIDA e Cultura Panará. Direção: Elton Santos. Brasil. 2012. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=02A_EMt2YfI. Acesso em: 19. Set. 2021.

WIKIPÉDIA. **Matupá**. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Matup%C3%A1>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena no Norte do Mato Grosso: Infância, identidade e educação**. Universidade Federal de Goiás. 2009.

ANEXO I

AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A TERRAS INDÍGENAS

16/11/2022 17:59

SEI/FUNAI - 4513053 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física



4513053

08620.001586/2021-77



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 61/AAEP/2022

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	SELMA MARIA SILVEIRO DA SILVA CABRAL	PROCESSO Nº:	08620.001586/2021-77
NACIONALIDADE:	BRASILEIRA	IDENTIDADE:	1004607-0
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
CONSTITUIR UM ESTUDO SOBRE DIFERENTES ASPECTOS DA DINÂMICA DO ENCONTRO CULTURAL, NA PERSPECTIVA DE FAMÍLIAS INDÍGENAS QUE MIGRARAM PARA A CIDADE, COM ENFOQUE NOS PROCESSOS DE SUA ADAPTAÇÃO À VIDA URBANA E DOS SEUS FILHOS NA ESCOLA.			
EQUIPE DE TRABALHO			
	NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	TERENA GLEBA IRIRI E MENKRAGNOTI	POVO INDÍGENA:	TERENA E KAYAPÓ
COORDENAÇÃO REGIONAL:	NORTE DO MATO GROSSO	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	SETEMBRO DE 2022	TÉRMINO:	FEVEREIRO DE 2023
Autorizo.			
Brasília-DF, 19 de setembro de 2022.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta autorização inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; • Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações 			

16/11/2022 17:59

SEI/FUNAI - 4513053 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física

audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Augusto Xavier da Silva, Presidente**, em 20/09/2022, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4513053** e o código CRC **59E4F987**.

Referência: Processo nº 08620.001586/2021-77

SEI nº 4513053

ANEXO II

ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO



Governo do Estado de Mato Grosso
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



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



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mestranda Selma Maria Silverio da Silva Cabral

Ao vigésimo nono dia do mês de setembro de dois mil e vinte e dois, às 14h00min, via sistema remoto Google Meet, foi instalada a 98ª sessão pública para julgamento da Dissertação de Mestrado da discente SELMA MARIA SILVERIO DA SILVA CABRAL do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECEM), intitulada: A DINÂMICA DO ENCONTRO DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS NOS ESPAÇOS URBANOS DE MATUPÁ/MT E A ESCOLA COMO UM LUGAR MULTICULTURAL. Após a abertura da sessão, o Prof. Dr. JOÃO SEVERINO FILHO orientador e presidente da banca examinadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores: Examinadora Interna Profª. Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira (PPGECII/UNEMAT) e o Examinador Externo Prof. Sival de Oliveira (UFT). Foi dada a palavra a mestranda para que iniciasse a apresentação da dissertação e expor seu trabalho e, em seguida, concluída a exposição, o Prof. Dr. JOÃO SEVERINO FILHO (PPGECEM/UNEMAT), presidente, passou a palavra ao examinador externo, para arguir a discente e, em seguida, a examinadora interna e posteriormente ao presidente da banca, para que fizesse o mesmo. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas da discente. Ao final, a banca, reunida via sistema híbrido Google Meet, resolveu APROVAR a mestranda. Conforme as normas vigentes na Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado* - UNEMAT, a versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de 60 dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora. Ainda, conforme a Resolução da Pós-Graduação, a discente não terá direito ao título se não cumprir as exigências acima e demais exigências do programa. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente Ata que será assinada por quem de direito.

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

Campus Universitário Dep. Est. "Renê Barbos" – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM. Rua A, s/n, Bairro Cohab São Raimundo, CEP 78.340-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-6465, e-mail: ppgecem@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



Assinado com senha por JOAO SEVERINO FILHO - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 10/11/2022 às 07:25:46 e WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / JUA-FAECS - 10/11/2022 às 21:17:37.
Documento Nº: 5360197-2946 - consulta à autenticidade em
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=5360197-2946>



UNEMAT01C202293778

SIGA



Governo do Estado de Mato Grosso
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



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



Composição da Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Severino Filho (Orientador)

Prof. Dr^a. Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira (Examinadora Interna)



Documento assinado digitalmente
SINVAL DE OLIVEIRA
Data: 10/11/2022 09:52:37-0300
Verifique em <https://verificador.br.br>

Prof. Dr. Sinval de Oliveira (Examinador Externo)

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 Cokab São Raimundo, CEP 78.340-000, Barra do Bugres-MT. Fone: (65) 3361-6445. e-mail: ppgcem@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



Assinado com senha por JOAO SEVERINO FILHO - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 10/11/2022 às 07:25:46 e WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / JUA-FAECS - 10/11/2022 às 21:17:37.
Documento Nº: 5360197-2946 - consulta à autenticidade em <https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/publico/app/autenticar?n=5360197-2946>



UNEMAT/IC2022/293778

SIGA