



PROFHISTÓRIA

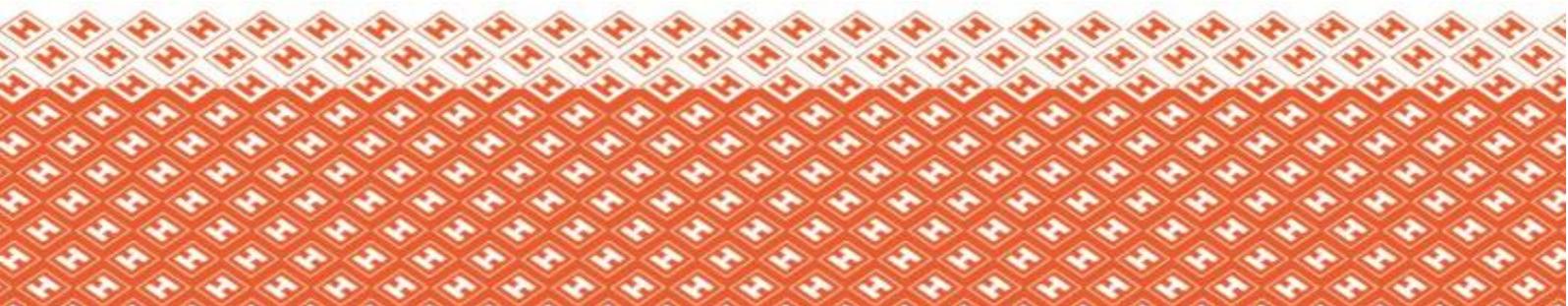
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDSON CÉSAR CASTOLDI

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO POVO HALITI PARESI NAS
ESCOLAS PÚBLICAS EM TANGARÁ DA SERRA-MT (2008-2023).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Junho/2024



EDSON CÉSAR CASTOLDI

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO POVO HALITI PARESI NAS
ESCOLAS PÚBLICAS EM TANGARÁ DA SERRA-MT (2008-2023).**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de
História (PROFHISTORIA) da
Universidade Federal de Mato Grosso para
obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr. Bruno Pinheiro
Rodrigues.

**CUIABÁ-MT
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C354e Castoldi, Edson César.

Experiências de Estudantes Indígenas do Povo Haliti Paresi nas Escolas Públicas em Tangará da Serra - MT (2008-2023). [recurso eletrônico] / Edson César Castoldi. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 174 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Bruno Pinheiro Rodrigues.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Povos Indígenas. 4. Povo Haliti Paresi. 5. Resistência. I. Rodrigues, Bruno Pinheiro, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Experiências de Estudantes Indígenas do povo Haliti Paresi nas Escolas Públicas em Tangará da Serra-MT (2008-2023)

AUTOR: MESTRANDO **EDSON CÉSAR CASTOLDI**

Dissertação defendida e aprovada em 23 de **JULHO** de 2024.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR BRUNO PINHEIRO RODRIGUES (PRESIDENTE DA BANCA)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)
2. DOUTOR BRUNO PINHEIRO RODRIGUES (ORIENTADOR)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)
3. DOUTORA BEATRIZ DOS SANTOS DE OLIVEIRA FEITOSA (MEMBRO INTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR)
4. DOUTORA MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAÚJO (MEMBRO EXTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)
5. DOUTOR ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR (SUPLENTE)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 23/JULHO/2024.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAÚJO**, Usuário Externo, em 02/08/2024, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO PINHEIRO RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 02/08/2024, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **BEATRIZ DOS SANTOS DE OLIVEIRA FEITOSA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 02/08/2024, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7042473** e o código CRC **A23F0ABB**.

AGRADECIMENTOS

O mestrado sempre foi um sonho que, com o passar dos anos, parecia inatingível para mim. Contudo, nesses últimos dois anos, tornou-se realidade e, por isso, quero agradecer sinceramente às pessoas que contribuíram significativamente para a sua concretização.

Primeiramente, agradeço à Deus e aos meus pais Osvaldo e Antônia pela vida.

Agradeço imensamente meu filho César Augusto, grande incentivador para a realização da seleção, primeiro leitor e corretor, amigo leal e conselheiro de todas as horas. Agradeço também minha nora Denise Marques pela compreensão e incentivo.

Agradeço meus irmãos, Elaine e Flávio, minha cunhada Adriana, meus sobrinhos Lucas, Miguel e Eloisa pelo carinho e companheirismo.

Quero agradecer imensamente o meu orientador Dr. Bruno Pinheiro, pela brilhante, competente, humana e acolhedora orientação, sem a qual o mestrado não seria concluído.

Agradeço a todos os professores do mestrado: Dra. Ana Carolina, Dra. Beatriz, Dr. Edvaldo, Dr. Flávio Trovão, Dr. Osvaldo e Dra. Valéria, por todos os ensinamentos, sugestões, críticas e análises nas aulas.

Meus agradecimentos aos coordenadores do ProfHistória da UFMT: Dr. Osvaldo e Dra. Ana Maria e a Valeska, funcionária do IGHD-UFMT.

Agradeço aos professores da banca de qualificação: Dra. Beatriz, Dr. Osvaldo, Dr. Bruno Pinheiro pelas análises, correções e sugestões.

Agradeço a todos os meus colegas do mestrado em Ensino de História ProfHistória-UFMT turma 2022: Bruno, Carlos, Diego, Edilbeth, Fabiane-Fabi, Fernanda, Guilherme, Gustavo, Lucas, Lucia, Matheus, Michely, Neriane, Walfreds-Fred e Rivea.

Agradeço ainda minhas colegas de trabalho, professoras no ensino de História na Escola Estadual 29 de Novembro, Rosemaria Tedesco e Silvana Lopes, e meu colega de Língua Portuguesa, Dr. Ewerton Gindri, pelas sugestões de perguntas para as entrevistas, troca de ideias e longas conversas relevantes.

Agradeço minha querida amiga professora Andreia pelo carinho e incentivo.

Agradeço imensamente ao Povo Haliti Paresi e as pessoas por mim entrevistadas pela contribuição singular na finalização desta dissertação.

Agradeço os tradutores da língua materna do tronco Aruak, professores Mestre Jurandir, mestrando Lino e Ângelo.

Meus sinceros agradecimentos à professora Mestre Nilce, liderança feminina do Povo Haliti Paresi e Coordenadora da Educação Escolar Indígena Municipal de Tangará da Serra-

MT, pelas contribuições e revisão dos textos do Paradidático.

Agradeço a Capes pela Bolsa de Estudos.

Agradeço, por fim, à Prefeitura Municipal e à Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra, na pessoa do prefeito Wander Masson e do secretário Wagner Constantino Guimarães, por terem autorizado a licença qualificação, sem a qual não poderia jamais ter concluído o sonho do mestrado.

“Antigamente nós usávamos o arco e flecha. Atualmente a gente trocou o arco e a flecha e defendemos nossos direitos na ponta da caneta”.

“Toahiya atyo hito, kore kakwa wakazemerityoita. Kalini atyo hito, kore wenekware atyo mahalitihare zaidyatyakala kakwa atyo wakazemerityoita”.

Provérbio do Povo Haliti Paresi-
Tangará da Serra-MT.

“Se eu vi mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes”.

- Sir Isaac Newton.

“Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de modos diversos; agora, trata-se de transformá-lo”.

- Karl Marx.

RESUMO

Esta dissertação é um estudo sobre as experiências vivenciadas por estudantes e egressos do Povo Haliti Paresi em escolas públicas não indígenas no município de Tangará da Serra-MT. Busca levantar hipóteses e possibilidades de compreensão do processo de saída e retorno dos jovens estudantes desse povo, que, anualmente, saem de suas respectivas aldeias e se dirigem para as escolas não indígenas rurais ou urbanas no município de Tangará da Serra-MT. As entrevistas evidenciam as dificuldades por eles enfrentadas, tais como: diferença de culturas, distância em relação às suas aldeias, língua portuguesa, preconceitos, moradia, alimentação, transporte, formas diferentes de ensinar. Para isso, foi realizado um recorte temporal entre 2008 e 2023 que serviu de base para as entrevistas, sete ao todo, sendo quatro de estudantes e três de egressos. O objetivo foi levantar informações sobre os sonhos, desejos, dificuldades e vontade de voltar para o seio do Povo Haliti no intuito de contribuir para o desenvolvimento do seu povo com os conhecimentos adquiridos. Para chegar aos indígenas do Povo Haliti Paresi, no momento histórico atual, foram realizadas reflexões a partir de estudos antropológicos, arqueológicos e históricos sobre o processo de colonização europeia empreendida a partir de 1500 no território atualmente denominado Brasil, bem como acerca das consequências sofridas pelos povos indígenas no decorrer dos diferentes períodos históricos – colonial, imperial e republicano – em mais de 500 anos de colonização, domínio, escravização e extermínio. Cabe ressaltar as formas de resistência empreendidas pelos indígenas ao longo do tempo, como alianças, tratados, guerras, fugas, além de outras que garantiram a sobrevivência ao processo colonizador. Especificamente o Povo Haliti Paresi, mesmo colonizado, escravizado, explorado e exterminado por mais de cinco séculos, hoje, ainda mantém vivas suas tradições culturais e contribui significativamente para o desenvolvimento do município de Tangará da Serra e região.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Escolar Indígena; Povos Indígenas; Povo Haliti Paresi; Resistência.

ABSTRACT

This dissertation is a study about the experiences lived by students and former students from Haliti Paresi people in non-indigenous public schools located in the city of Tangará da Serra-MT. It aims to raise hypotheses and possibilities for understanding the process of leaving and returning of the young students from this community who annually leave their respective village to attend rural or urban non-indigenous schools in the city of Tangará da Serra-MT. The interviews highlight the difficulties they face, such as cultural differences, long distances from their community, the Portuguese language, prejudices, housing, food, transport and different teaching methods. To accomplish this, a time frame was drawn up between 2008 and 2023, which served as the basis for interviews, seven in all. These included four students and three former students, aiming to gather information about their dreams, desires, difficulties and desire to return to the core of the Haliti people in order to contribute to the development of their community with the knowledge they have acquired. To understand the current historical situation of the Haliti Paresi people it is necessary to reflect on anthropological, archaeological and historical studies concerning the European colonization process established since 1500 in the onward current territory known as Brazil. Additionally, the study considered the consequences suffered by the indigenous peoples, over more than 500 years of colonization, domination, enslavement and extermination during different historical periods: colonial, imperial and republican. It is worth highlighting the forms of resistance used by the indigenous people over time, such as alliances, treaties, wars and escapes, among others which have guaranteed their survival against the colonization process. Specifically, the Haliti Paresi people, despite being colonized, enslaved, exploited and exterminated for more than five centuries, the Haliti Paresi people currently keep their cultural traditions alive and contribute significantly to the development of the city of Tangará da Serra and surrounding cities.

Keywords: History Teaching; Indigenous Schooling/Indigenous Education; Indigenous peoples; Haliti Paresi People; Resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL E MATO GROSSO	5
1.1 SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....	5
1.2 HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DESDE A CHEGADA DOS PORTUGUESES.....	8
1.3 O TRATAMENTO DISPENSADO AOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	14
1.4 PANORAMA DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO MATO GROSSO (SÉCULOS XVIII-XX).....	22
1.5 REFLEXÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS INDÍGENAS SOBRE SUAS REPRESENTAÇÕES NA HISTÓRIA.....	37
CAPÍTULO II - OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	49
2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO MATO GROSSO.....	57
2.2. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	63
a)Aparatos legais e políticas públicas para além da CF88	65
b)Escolas Indígenas em Mato Grosso e no Município de Tangará da Serra - MT	71
CAPÍTULO III – OLHARES DE ESTUDANTES E EGRESSOS HALITI PARESI SOBRE A ESCOLA.....	77
3.1. ESTUDANTES E EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS DE TANGARÁ DA SERRA-MT.	79
3.2. IMPRESSÕES SOBRE AS ESCOLAS INDÍGENAS PRESENTES NAS FALAS DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI.....	91
3.3. A IMPORTÂNCIA DOS NOVOS CONHECIMENTOS PARA SI E PARA SEU POVO.....	94
3.4. OS ESTUDANTES E EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI SE SENTEM REPRESENTADOS NAS AULAS DE HISTÓRIA E NO MATERIAL DIDÁTICO?	97
3.5. ANÁLISE DA ESTRUTURA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS NÃO INDÍGENAS QUE RECEBEM ESTUDANTES INDÍGENAS.....	102
3.6. FALANDO DE SONHOS, REALIDADES, OBJETIVOS, DESEJOS, PRESENTE E FUTURO.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
APÊNDICE	115
REFERÊNCIAS	117
ANEXO I: TERRAS INDÍGENAS DO ESTADO DE MATO GROSSO.....	120
ANEXO II: PARADIDÁTICO.....	124

INTRODUÇÃO

A presente dissertação constitui um estudo sobre as experiências vivenciadas pelo povo Haliti Paresi em escolas não-indígenas, no município de Tangará da Serra-MT. Para tanto, teceremos reflexões sobre a colonização europeia no atual território brasileiro, bem como acerca das consequências para os povos indígenas que aqui habitavam após a chegada e posterior conquista do território pelos europeus, notadamente os portugueses, a partir do século XV. Destacar-se-á, também, as formas de resistências dos povos indígenas diante da destruição iminente promovida pela colonização ao tentar destruir o modo de vida vigente. A dissertação tem como agentes analisados os povos indígenas no transcorrer do processo colonizador e a relevância do papel da escola nesse processo, culminando com entrevistas de estudantes e ex-estudantes indígenas que passaram pelas escolas não indígenas entre os anos 2008 e 2023.

O despertar do interesse pelo estudo dos povos indígenas, especificamente pelo Povo Haliti Paresi, surgiu há quase três décadas, em 1994, quando o autor começou a dar aulas em escolas públicas de Tangará da Serra e defrontou-se com o desafio de atender e comunicar-se adequadamente com vários estudantes indígenas desse e de outros povos. Percebeu que as escolas e os profissionais não estavam preparados para essa recepção e, não raras vezes, perguntava a razão de terem vindo estudar nas escolas não-indígenas e o que fazer para um melhor atendimento.

Alguns anos depois, entre 2005 e 2007, como coordenador municipal da Educação Escolar Indígena, o autor encontrou com ex-estudantes indígenas, agora professores e coordenadores. Foi possível conhecer melhor os halitis em virtude do tempo, aproximadamente 3 anos, trabalhando em conjunto com seu Povo através de visitas periódicas a dezenas de escolas e aldeias. A princípio, o objetivo era a implantação, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, via Educação Escolar Indígena, da forma não indígena de pensar e ensinar. Porém, aos poucos, percebeu que o modelo escolhido não obteve sucesso. A partir de então, buscou-se uma participação maior dos coordenadores e professores indígenas e suas respectivas escolas indígenas, bem como das lideranças indígenas locais, a fim de entender qual o melhor caminho a ser construído.

Nas formações pedagógicas, realizadas semestralmente no território indígena com todos os profissionais da Educação Escolar Indígena, começou a perceber os equívocos cometidos e, assim, buscou adequar o processo de ensino aprendizagem ao modo de ser e de

viver e às necessidades levantadas pelos próprios indígenas. Ademais, percebe-se que, atualmente, as mudanças continuam em curso e acredita-se que de maneira positiva e ao encontro daquilo que os halitis desejam; a saber, profissionais indígenas exercendo as diversas funções da educação nas respectivas escolas e na coordenação municipal da Educação Escolar Indígena, além do atendimento das demandas levantadas pelos próprios halitis. O caminho a ser percorrido é longo, porém, próspero.

Segundo as informações divulgadas pelo IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em agosto de 2023, sobre os resultados do Censo de 2022, a população indígena do Brasil cresceu 89% em relação ao Censo de 2010, totalizando 1,7 milhão de indígenas, o que representa 0,83% da população do país. Conforme o censo, dos 5.570 municípios do Brasil, 4.832 possuem indígenas.

É fato que ocorreram mudanças nos critérios utilizados pelo IBGE no censo atual ao buscar por pessoas que se autodeclararam indígenas vivendo fora dos limites das terras oficialmente demarcadas e homologadas ou nos centros urbanos do país.

Em Mato Grosso, a população indígena cresceu 12,64% em relação ao censo demográfico de 2010, totalizando 58.231 pessoas, o que representa 1,59% da população do Estado. “O censo identificou 72 terras indígenas no Estado, 575 agrupamentos e 154 localidades indígenas em 92 dos 141 municípios do Estado”. (g1MT-IBGE CENSO 2022).

O município de Tangará da Serra-MT possui atualmente 1.785 indígenas, sendo que sua maioria pertence ao Povo Haliti Paresi, representando 1,68% da população municipal (IBGE CENSO 2022).

Diante disso, percebe-se a relevância do tema, pois envolve pessoas que habitam praticamente o Brasil todo e possuem demandas históricas que precisam ser sanadas com urgência. As políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena necessitam ser pensadas não apenas para os indígenas que vivem nas aldeias, mas também para aqueles desterritorializados ou reterritorializados que residem em áreas de conflito não demarcadas ou homologadas, às margens das rodovias e nas periferias das cidades. Além disso, é importante estudar e conhecer esse movimento dos jovens indígenas que buscam as escolas não indígenas a fim de obter formação, analisando ainda se tais instituições públicas estão preparadas para o acolhimento e atendimento dessa demanda.

O capítulo 1 da presente dissertação irá discorrer sobre o processo de invasão dos europeus ao atual território brasileiro, conquista e extermínio dos povos, bem como alguns estudos arqueológicos, antropológicos e históricos; entre eles, de Guidon (1992), Roosevelt (1992) e Cunha (1992), que demonstram a existência de civilizações complexas nesse

território brasileiro anteriores à invasão europeia do século XV e dos posteriores. Procura-se definir quem é esse indígena de quem se fala. O capítulo discute o mito da superioridade racial branca europeia em relação aos povos indígenas e encerra-se com uma autoimagem dos próprios indígenas de como se percebem na atualidade.

O capítulo 2 traça um panorama desenvolvido pela educação nos diferentes períodos da história brasileira, desde o período colonial, imperial, até o republicano atual. Discute o papel da educação indígena – da escola colonialista para os “índios” com o objetivo de “civilizar” os povos indígenas – e o momento atual no qual as comunidades indígenas procuram ressignificar o papel da escola a partir de suas necessidades e decisões, reivindicando o cumprimento do que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 e demais legislações pertinentes, destacando os desafios atuais no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

Já o capítulo 3 foi elaborado a partir da análise das entrevistas em relação às expectativas, necessidades, motivos e resultados do processo educacional de quatro (04) estudantes e três (03) egressos indígenas do Povo Haliti Paresi do município de Tangará da Serra-MT que se deslocaram de suas respectivas aldeias para estudar em escolas não indígenas rurais e urbanas. Além disso, considerou-se, também, suas impressões, avaliações, resultados e benefícios retornados ou não ao Povo Haliti Paresi, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação desenvolvida nas escolas não indígenas entre a última década do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI.

Nesta dissertação, serão adotados os termos “Paresi” e “Pareci”. Aquele para se referir ao Povo Haliti Paresi e este à Reserva em si, à demarcação das terras, ao território, enfim, aos aspectos geográficos. Optou-se pela utilização do conceito indígenas, povos indígenas ou povos originários, que são os agentes analisados na presente pesquisa, ao invés de “índio”, por considerar tais conceitos mais adequados ao momento histórico atual. Não se trata apenas de mera escolha conceitual e ideológica. Constitui um mergulho no passado, fazendo o movimento passado/presente/passado, na tentativa de entender o presente e, ao mesmo tempo, valorizar e respeitar a diversidade cultural dos povos que permanecem vivos e atuantes, bem como daqueles que foram exterminados no processo de conquista desenvolvido ao longo de mais de 5 (cinco) séculos. Com isso, destacar a importância desse processo na construção do que é denominado sociedade brasileira.

O presente texto percorrerá caminhos trilhados por pesquisadores como Guidon (1992), Roosevelt (1992), Perrone (1992), Cunha (1992), Lima (1992), Salzano (1992), Quental (2013), Ribeiro (1992), Velthem (1992), Canova (2003), Adugoenau (2015),

Mendonça (2009), Secchi (2009), Ângelo (2009), Oliveira (2004), Oliveira (2016), Marinato (2023), Baniwa (2006), Krenak (2020), Cavalcante (2016), Portelli (2016), Thompson (1992) e Alberti (2013), entre outros, buscando traçar o caminho percorrido pelos povos indígenas desde o período anterior à chegada dos portugueses, passando por diversos períodos históricos, até o momento atual.

O intuito é construir, assim, uma narrativa na qual os povos indígenas, apesar de sofrerem todo tipo de violência, não abriram mão de serem protagonistas de sua própria história. Inclui-se aí todo o processo histórico de resistência. Nesse sentido, destaca-se a relevância da elaboração e aprovação dos marcos legais que garantiram, ainda que parcialmente, a demarcação de seus territórios e a construção de uma Educação Escolar Indígena protagonizada por eles, na qual as escolas sejam o reflexo das decisões tomadas e validadas coletivamente nas mais diferentes aldeias do Brasil, o que exige vigilância e cobranças permanentes, principalmente pelos próprios povos indígenas.

O produto pedagógico foi elaborado a partir de estudos e pesquisa sobre o povo Haliti Paresi, notadamente do território onde atualmente está localizado o município de Tangará da Serra-MT. Ele apresenta a localização geográfica, a História de Origem, subgrupos, costumes, tradições, arquitetura, comidas, economia, esportes tradicionais, pontos turísticos e informações gerais sobre a Educação Escolar Indígena desenvolvida nas aldeias halitis. O material é bilingue, língua portuguesa e língua materna do Povo Haliti Paresi do tronco Aruak, com o objetivo de contemplar estudantes indígenas e não indígenas do Ensino Fundamental 1 - 3º, 4º e 5º anos. A tradução do material para a língua materna Haliti Paresi foi realizada por 02 (dois) professores indígenas e revisado por uma professora também indígena do mesmo povo; os desenhos representando aspectos da cultura Haliti foram realizados por dois indígenas do mesmo povo.

O produto pedagógico está escrito em primeira pessoa porque foi pensado a partir de um personagem indígena contando ao leitor aspectos relevantes da Cultura e da História do seu Povo Haliti Paresi do município de Tangará da Serra-MT.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL E MATO GROSSO

Este capítulo tem como proposta principal refletir sobre a História indígena no Brasil e em Mato Grosso. Inicialmente, será abordado o processo de construção das ideias sobre os povos indígenas e o que se pensou a respeito deles a partir da chegada dos portugueses em 1500, bem como os relatos oficiais sobre as primeiras impressões do contato e a construção teórica de quem é o indígena no imaginário da sociedade não indígena. Posteriormente, discorrer-se-á sobre teóricos que analisam a origem dos povos indígenas. Por fim, será discutido como os povos indígenas foram tratados em diversos períodos da história brasileira, quer seja pela Coroa Portuguesa, pelo Estado Brasileiro, por instituições privadas, religiosas ou não, concluindo com reflexões acerca das percepções dos indígenas sobre si mesmos.

1.1 SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

No transcorrer do século XV, diversos povos europeus, mais reconhecidamente os portugueses e espanhóis, deram início às chamadas Grandes Navegações com o objetivo de descobrirem novas terras para colonização e exploração de riquezas. Em 22 de abril de 1500, aqueles comandados por Pedro Álvares Cabral chegaram ao litoral de uma terra denominada Pindorama pelos indígenas Tupis Guaranis, atualmente, parte do território brasileiro.

Dá-se assim o começo da existência dessa localidade perante o Velho Mundo, como se recebesse dos europeus uma certidão de nascimento, o direito de existir. Nesse marco temporal, tem início, na visão eurocêntrica, a construção da história das sociedades indígenas, atrelada à destruição da História original dos Povos Indígenas no que mais tarde seria o Brasil. Será essa versão verdadeira ou a única Verdade? Ou a mais conveniente para uma visão eurocêntrica de mundo?

“Houve tempo em a região que hoje conhecemos pelo nome de América Latina era reconhecida pelos povos que aqui viviam a partir de outras designações. Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac são algumas delas. Antes de 1492, América não figurava em nenhum mapa ou representação do mundo, pois até esse momento a ideia de um quarto continente ainda não havia surgido: “El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían [...]” (MIGNOLO apud QUENTAL, 2013, p. 51).

No livro *A latinidade do conceito de América Latina*, Quental afirma que a atual América era conhecida por outros nomes antes da chegada dos europeus em 1492 – tais como

Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac –, em contraste com a cosmologia cristã da época, que dividia o mundo em apenas três continentes – Ásia, África e Europa –, divisão feita somente pelos europeus. Essa classificação está expressa no mapa do T em O, referenciada nos três filhos de Noé – Sem: Ásia; Cam: África; Jafé: Europa –, difundido por Santo Agostinho em seu livro *A Cidade de Deus*.

“E começou Noé a ser lavrador da terra, e plantou uma vinha. E bebeu do vinho, e embebedou-se, e descobriu-se no meio de sua tenda. E viu Cam, o pai de Canaã, a nudez de seu pai, e fê-lo saber a ambos seus irmãos fora. E então tomaram Sem e Jafé uma capa, e puseram-na sobre ambos os seus ombros, e indo virados para trás, cobriram a nudez do seu pai, e os seus rostos eram virados, de maneira que não viram a nudez do seu pai. E despertou Noé do seu vinho, e soube o que seu filho menor lhe fizera. E disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos seja aos seus irmãos. E disse: Bendito seja o Senhor Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo. Alargue Deus a Jafé, e habite nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo”. (GÊNESIS, capítulo 9, versículos 20-27).

Segundo os textos da bíblia judaico-cristã, Cam é o filho amaldiçoado de Noé, enquanto os outros dois, Sem e Jafé, são abençoados, sendo que o primeiro deveria servir aos irmãos e o último deveria reinar sobre os demais. A partir dessa “determinação divina”, foi elaborada uma cosmologia baseada na superioridade/inferioridade, cuja divisão daria à Europa a responsabilidade de colonizar e dominar os demais continentes, inclusive o chamado “Novo Mundo”, a atual América. Tal atribuição começou a se consolidar com a chegada desses povos, no final do século XV, e se efetivou com a colonização a partir do século XVI.

A expressão “Novo Mundo” possui o objetivo de passar um sentido de anterioridade aos demais continentes e, assim, anular toda a História, a cultura, a mitologia, ou seja, tudo aquilo que é intrínseco aos povos indígenas que habitavam o continente há séculos. Dessa maneira, a História dos Povos Indígenas passa a existir somente a partir de sua “descoberta” pelos europeus. No entanto, as pesquisas antropológicas e arqueológicas citadas anteriormente desmontam essa falácia ao deixar evidente que esse território já era habitado há milhares de anos por centenas ou milhares de etnias e milhões de seres humanos.

As pesquisas da arqueóloga Niéde Guidon sobre as ocupações da Pré-História Brasileira, notadamente na atual região Nordeste, afirmam categoricamente que “O Brasil foi, portanto, colonizado desde épocas bastante remotas. Todo o país já estava ocupado desde há 12 mil anos. A população era densa pelo menos na região Nordeste, a partir de 8 mil anos atrás”. (GUIDON, 1992, p.52).

Isso posto, torna-se evidente que a versão apresentada pelos europeus a respeito de um suposto descobrimento tem como objetivo construir uma visão da superioridade europeia em

relação aos demais povos, particularmente na atual América, com a conseqüente desconstrução, aniquilamento e esquecimento da riqueza cultural dos povos que habitavam o atual território brasileiro.

Portanto, não faz sentido algum a utilização do termo “descobrimento” para se referir ao fato histórico da invasão portuguesa do Brasil, em 1500. Essa expressão está dentro de uma construção eurocentrada que coloca as populações que aqui viviam como seres passivos e inferiores diante da ação ativa dos colonizadores europeus. Conforme afirma Cunha, “Como foi dito com força por Jennings (1975), a América não foi descoberta, foi invadida”. (CUNHA, apud JENNINGS, 1975; 1992, p. 12).

As pesquisas arqueológicas evidenciam a presença humana há milhares de anos em diversas regiões do Brasil, com manifestações culturais que não deixam dúvidas sobre a inteligência e o desenvolvimento que esses povos possuíam. Manifestações que ficaram evidenciadas em todo o território gravadas em pinturas rupestres.

“A base econômica continuava sendo a caça, a coleta e a pesca; as pinturas rupestres retratam com detalhes a evolução sociocultural desses grupos durante pelo menos 6 mil anos, o que constitui um dos mais longos e importantes arquivos visuais sobre a Humanidade disponível hoje, no mundo”. (GUIDON, 1992, p. 43-44).

Por um longo período, acreditou-se, com base em pesquisas, que a concepção atual de sociedade simples dos povos indígenas, no que se refere à organização social, política, econômica e cultural, fosse a única que eles conseguiriam criar, contrapondo sociedades complexas, como a Inca, Maia e Asteca. Entretanto, pesquisas recentes demonstram que essa organização é reflexo da intensa colonização e extermínio sistemático e organizado desses povos. Como afirmou Roosevelt, “Entretanto, parece agora provável que os índios da Amazônia atual representem remanescentes geograficamente marginais dos povos que sobreviveram à dizimação ocorrida nas várzeas durante a conquista europeia”. (ROOSEVELT, 1992, p. 57).

Portanto, para efeito desta pesquisa, a invasão europeia, do século XV em diante, com a conseqüente colonização, não será utilizada como marco inicial da História dos Povos Indígenas. Contudo, não é possível refutar o fato de que a chegada dos europeus alterou significativamente a forma de ser e de viver dos povos que aqui habitavam há milhares de anos, promoveu seu extermínio sistemático, um verdadeiro genocídio, e levou à extinção e à exclusão da História de muitos desses povos da História do Brasil.

É preciso considerar também que, em muitos momentos históricos, os europeus fizeram acordos comerciais e militares com diversos povos indígenas objetivando combater

“índios hostis” e inimigos europeus. Aqueles eram considerados pela Coroa Portuguesa de acordo com o que parecia ser mais vantajoso no momento, ou seja, o critério era a conveniência dos colonizadores, ao desenvolverem diversas estratégias para efetivar a colonização. Deve-se levar em conta que os povos indígenas não foram apenas agentes passivos nesse processo colonizador, mas, em diversos momentos, fizeram escolhas, estabeleceram acordos, definiram caminhos a serem trilhados conforme suas estratégias e táticas de sobrevivência, inerentes aos seres humanos, e a conveniência ou a necessidade que o momento impunha.

“Já foram descritos sítios com pinturas apresentando as características da tradição Nordeste em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, mas seu foco de origem parece ser a área de São Raimundo Nonato, particularmente em razão de sua antiguidade, do número de sítios e da diversificação estilística”. (GUIDON, 1992, 45).

Sobre o conceito de origem dos povos indígenas brasileiros, existem inúmeras incertezas, como fala a antropóloga Niede Guidon “ainda hoje é impossível fornecer um quadro sintético coerente da pré-história brasileira” (GUIDON, 1992, p. 37). Pesquisas antropológicas lançaram hipóteses a respeito dessa discussão, contudo, ainda há muito que se pesquisar visando conhecer, entender e provar a origem histórica dos povos indígenas que hoje habitam o território brasileiro.

1.2 HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DESDE A CHEGADA DOS PORTUGUESES

Até aqui, falou-se a respeito da invasão dos europeus ao continente americano, do extermínio dos povos indígenas e dos estudos sobre a origem desses povos, porém, é necessário definir de quem se está falando. Então, quem é o indígena?

A expressão “Povos indígenas” é decorrente da crítica à ideia generalista e equivocada há muito difundida de que os “índios” eram todos iguais, sem distinções de língua, cultura, forma de ser e de viver. Essa ideia, implantada desde o início da colonização portuguesa no final do século XV, traz em seu bojo uma série de preconceitos, discriminações e conceitos normalizados como verdadeiros ao longo de centenas de anos. Isso se deve a pensamentos – associados aos povos indígenas – construídos na Europa a partir de conceitos filosóficos de superioridade do homem branco em relação aos demais povos dos outros continentes.

“A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível”. (KRENAK, 2020, p. 11).

No século XIX, o filósofo Hegel (1770-1831) afirmava ainda que os africanos eram “sem história”, bestiais, ferozes e supersticiosos (LAPLANTINE, 2012). Ele, portanto, defendia que os seres humanos de determinadas culturas e com determinadas características físicas eram animais, desprovidos de humanidade, classificados como inferiores ao branco europeu, cristão, racional e superior. Assim, tal entendimento dos europeus em relação aos povos africanos também foi extensivo aos povos indígenas da América, como na obra de Cornelius de Pauw (1739-1799), que refere-se a eles como “degenerados”, “infelizes” e que “não tem história”.

Em seu livro, Hegel e o romanticismo, o professor Daniel Innerarity Grau (1993, p. 57) afirma que a “Europa é para Hegel centro e fim do velho mundo, o cenário da descoberta do espírito a si-mesmo”. Tal sentença corrobora o que os europeus pensavam sobre seu papel de liderança no cenário mundial no século XIX e sobre o tratamento destinado aos povos indígenas no processo de colonização. Tal ideia de superioridade europeia começou a ser construída desde o início da Era Moderna e foi implantada durante todo o período colonial.

No entanto, ao aprofundar os estudos em relação aos povos indígenas, percebe-se, inicialmente, o quanto tais conceitos são falaciosos, fantasiosos, irrealistas. Além disso, fazem parte de um conjunto de ideias difundidas pelos europeus com a finalidade de conquistar tais povos. Ademais, utilizaram ainda a ciência do século XIX para justificar essa pretensa superioridade branca. Em relação aos povos indígenas do Brasil, muito ainda precisa ser trazido à tona em consonância com as mais recentes pesquisas da arqueologia, antropologia e história, que nos evidenciam a grandiosidade das culturas indígenas dizimadas pela colonização europeia entre os séculos XV e XIX.

As primeiras informações oficiais e escritas transmitidas pelos portugueses em relação aos indígenas encontram-se consolidadas na “Carta de Pero Vaz de Caminha” ou “Carta a el-Rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil”, de Pero Vaz de Caminha, Escrivão do El-Rei de Portugal, na qual descreve os povos nativos, tratando de maneira generalizada todos (as) os (as) que encontrou nos primeiros dias em que invadiu o litoral brasileiro.

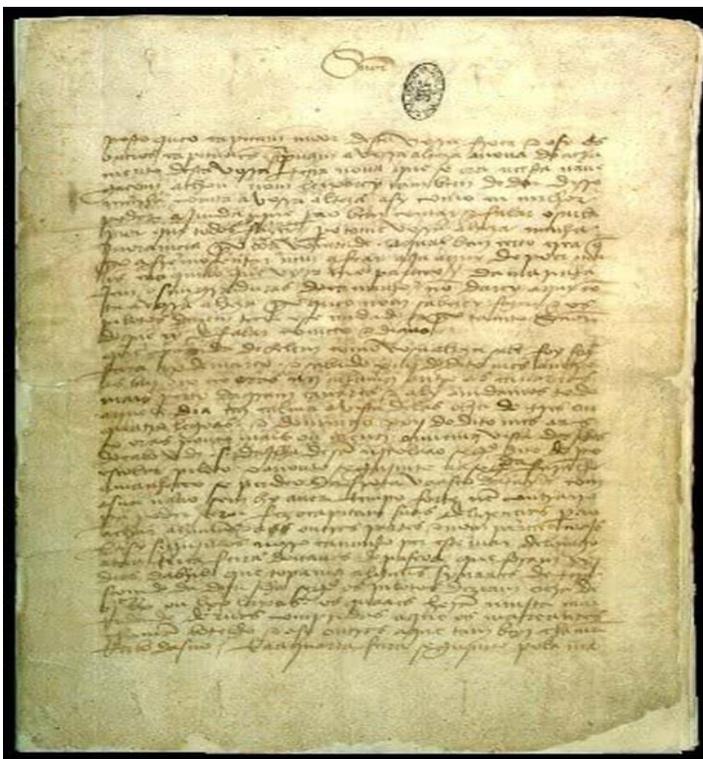
A primeira impressão que o escrivão do rei relata é uma análise dos corpos indígenas, da sua nudez e da falta de preocupação moral em não sentirem nenhum constrangimento por andarem nus. Convém ressaltar que, em uma análise mais apurada da Carta de Pero Vaz de Caminha, em momento algum é relatado qualquer tipo de violência ou ameaça representada pelos indígenas que mantiveram os primeiros contatos com a expedição de Pedro Álvares Cabral. Ainda que Caminha relate na carta a presença de arcos e setas que os indígenas

portavam, não se vislumbra, em nenhum momento, qualquer forma de violência por parte dos indígenas, mas sim estranhamento, aproximação cautelosa e o início de uma convivência pacífica com os invasores.

"Ali veréis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma." (Trecho do manuscrito da Carta de Pero Vaz de Caminha).

Em sua carta, Pero Vaz de Caminha retoma, em vários momentos, a descrição dos corpos nus dos indígenas a partir das concepções religiosas portuguesas da época. A respeito disso, é importante frisar que a ideia de pecado é um conceito difundido pela bíblia judaico-cristã, ou seja, não fazia parte da cultura dos povos indígenas. Sendo assim, não cabe o conceito de imoralidade, como na visão dos portugueses, pelo fato de os indígenas andarem nus.

Imagem 1: Carta de Pero Vaz de Caminha



Fonte: Repositório Google Imagens.

Para seguir com o raciocínio, é necessário ressaltar que o território hoje conhecido por América já fora denominado por outros nomes – como Abya-Yala, Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – pelos povos originários nas regiões em que habitavam e foi de fato dominado pelos europeus a partir do final do século XV. Não houve descoberta, mas sim colonização. Dessa maneira, o conceito de “achamento” é defendido pelos europeus desde o primeiro momento e irá se intensificar até se tornar a Missão Civilizatória no século XIX, com a ideia de superioridade do homem branco europeu, do “fardo do homem branco” e da negação da existência de povos inteligentes que viviam no território onde hoje se encontra o Brasil.

O conceito de descobrimento não se aplica aqui, pelo simples fato de que o território já fora povoado por centenas de milhares de seres humanos de centenas de etnias, culturas e costumes diferentes. Afirmar que os portugueses descobriram o Brasil em 22 de abril de 1500 é uma maneira preconceituosa e irracional de esquecer toda a História dos povos indígenas que habitavam e colonizavam o território do atual Brasil há milhares de anos. Sem dúvida, a defesa do conceito de descobrimento tem como objetivo promover o apagamento da cultura indígena anterior à chegada e ocupação promovida pelos portugueses e reconstruí-la a partir dos valores cristãos católicos.

Contudo, antes de prosseguir com as discussões, é preciso definir: afinal quem é esse “indígena”? Que características ele precisa ter para ser definido como tal? Quem define quem é ou não indígena? Quais os limites de tais definições?

“Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. Entre os povos indígenas existem alguns critérios de autodefinição mais aceitos, embora não sejam únicos e nem excludentes: Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. Estreita vinculação com o território. Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. Língua, cultura e crenças definidas. Identificar-se como diferente da sociedade nacional. Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas”. (LUCIANO, 2006, p. 27).

Primeiramente, é imperativo deixar explícito que quem deve definir quem é indígena ou não não é o governo, as autoridades, a direita, o centro, a esquerda, as igrejas, as ongs ou não-indígenas (os imuti como afirmam os indígenas do Povo Haliti Paresi), mas sim os próprios indígenas. Eles é que devem estabelecer critérios para reconhecer ou não um ou

mais indivíduos como pertencentes aos povos indígenas, como nos afirma Ribeiro (1957) e Carneiro da Cunha (1992) ao defenderem que:

“(…) índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade de origem pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato”. (SALZANO, 1992, p. 33).

Assim, como fica evidente, são os próprios indígenas que devem reconhecer como iguais aqueles que possuem as características para serem declarados pertencentes aos povos originários. A tentativa de desmoralizá-los ou desqualificá-los como indígenas pelo fato de utilizarem tecnologias produzidas por não indígenas não passa de uma expressão dos preconceitos a respeito desses povos, pois ainda existe a concepção eurocêntrica de que “índio” é somente aquele que vive de caça, pesca e coleta, anda nu e vive em aldeias isoladas, sem contato com a população não-indígena e morando em ocas (o Povo Haliti Paresi denomina suas casas de hati).

“Em suma, o que é hoje o Brasil indígena são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo. “As sociedades indígenas de hoje não são, portanto, o produto da natureza, antes suas relações com o meio ambiente são mediatizadas pela história”. (CUNHA, 1992, p.12).

Como afirma Cunha no texto acima, o que é visto na atualidade a respeito das formações e organizações dos povos indígenas não é de forma alguma sua primeira e máxima forma de organização social, política e econômica, nem a única, mas apenas aquilo que se reorganizou do que sobreviveu dos povos indígenas após o genocídio promovido pelos europeus.

A invasão e a colonização do Brasil pelos portugueses e o consequente genocídio de populações indígenas inteiras se deram a partir das seguintes razões: grandes fomes causadas pela desorganização econômica e produtiva dessas populações, pela desestruturação social, fugas para novas regiões, conflitos com os habitantes, exploração do trabalho indígena, guerras, escravização, além de micro-organismos que dizimaram populações inteiras. A soma e a conjugação de todos esses fatores contribuíram para a colonização, conquista e o extermínio de inúmeras etnias e milhares ou até milhões de vidas humanas ao longo do processo de conquista e subjugação.

À pergunta se a colonização do Brasil atual pelos europeus encontrou um território com o denominado “vazio demográfico”, a resposta é um sonoro não. Não havia vazio demográfico, o atual território do Brasil era povoado por milhões de indivíduos de diferentes povos indígenas há milhares de anos. A afirmativa difundida pelos portugueses, durante todo

o período colonial, de que o território deveria ser povoado é uma justificativa ideológica para a colonização, pois, conforme Niéde Guidon, o Brasil, notadamente o Nordeste, já havia sido colonizado há milhares de anos.

Contudo, não foi apenas a região Nordeste do Brasil que as populações indígenas povoaram. É muito provável que elas já tivessem colonizado todo o território nacional atual. Em sua pesquisa, Anna Roosevelt informa que “Entretanto, parece agora provável que os índios da Amazônia atual representem remanescentes geograficamente marginais dos povos que sobreviveram à dizimação ocorrida nas várzeas durante a conquista europeia” (ROOSEVELT, 1992, p. 57).

Diante das pesquisas da arqueologia apresentadas, é possível afirmar que as populações indígenas que hoje povoam o território nacional não são nem próximas da grandiosidade das anteriores à conquista, tanto do ponto de vista de povoamento e desenvolvimento tecnológico quanto da quantidade de pessoas, visto ser conhecida a dizimação promovida pelos invasores durante os séculos de conquista; seja no período colonial, no imperial, seja no republicano. Assim, é possível estabelecer com segurança: os povos remanescentes atuais são bem menos numerosos do que os anteriores à conquista, isso, com certeza, provocou inúmeras mudanças na organização social, política e econômica dessas populações.

Roosevelt afirma que (1992, p. 70) “Uma vez que o cultivo de plantas anuais exige um padrão de trabalho intensivo, não é surpreendente que quando as populações da Amazônia indígena foram dizimadas depois da conquista, a subsistência tenha voltado a se basear no cultivo de raízes”. Com a diminuição no número de pessoas devido à conquista, era necessário que fosse realizada uma nova organização social e produtiva, pois a quantidade de pessoas remanescentes não era suficiente para manter a forma de produção até então desenvolvida.

A ideia de que as sociedades indígenas atuais são simples, durante muito tempo, levou os pesquisadores a estabelecerem como verdade a afirmativa de que nunca haviam existido sociedades indígenas complexas no território brasileiro. De acordo com Anna Roosevelt (1992, p. 71), “A ausência de sociedades complexas entre as sociedades indígenas atuais levou, em primeiro lugar, a que muitos estudiosos não reconhecessem sua existência no passado (Steward, 1949)”. Contudo, em face dessas pesquisas realizadas, convém ressaltar que a forma organizacional atual é o resultado da conquista e não sua organização original.

1.3 O TRATAMENTO DISPENSADO AOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.

Do século XVI ao século XVIII, os portugueses desenvolveram projetos de colonização com o objetivo de conquistar os territórios litorâneos e expandir as fronteiras em direção oeste, ultrapassando os limites estabelecidos com a Espanha pelo Tratado de Tordesilhas. A fim de estabelecer as regras legais para o contato, acordos e escravização dos indígenas, a Coroa Portuguesa criou um conjunto de leis que em tese sustentariam legalmente o processo de colonização. Como observa Perrone (1992, p. 116), “Não existiu um direito colonial brasileiro independente do direito português”. Ou seja, teoricamente, as mesmas regras que aqui foram aplicadas aos povos indígenas e colonizadores brancos também foram em todo o reino português.

Em uma primeira leitura rápida e ingênua, é possível acreditar que os indígenas eram tratados em pé de igualdade com os demais súditos da Coroa Portuguesa, no entanto, essa não era a realidade. Apesar de a legislação recomendar que a persuasão e a brandura fossem os métodos que deveriam ser utilizados no contato e no convencimento dos povos indígenas, havia muita discrepância entre o que estabelecia a legislação portuguesa no período colonial em relação aos povos indígenas “amigos” e a realidade vivenciada por esses mesmos indígenas.

“A liberdade é violada, o prazo estipulado desobedecido e os salários não são pagos; há vários indícios que os índios das aldeias acabavam ficando em situação pior do que os escravos: sobrecarregados, explorados, mandados de um lado para outro sem que sua “vontade”, exigida pelas leis fosse considerada”. (PERRONE, 1992, p. 121).

Dessa forma, constata-se que, embora as leis da Coroa Portuguesa evidenciassem a persuasão dos povos indígenas para “descerem” em direção ao litoral, pagar salários aos indígenas que aceitassem trabalhar para os brancos e tratá-los com dignidade, na prática, essas mesmas leis eram sistematicamente desobedecidas pelos súditos da Coroa. Não raro, os fatos eram distorcidos a fim de justificar a escravidão, o genocídio e o não pagamento de salários aos indígenas que tinham aceitado as regras estabelecidas pelos portugueses.

É bastante evidente a necessidade que a Coroa Portuguesa possuía de estabelecer acordos diplomáticos com os povos indígenas que estavam nos sertões objetivando proteção da colônia portuguesa, fornecimento de mantimentos para os colonizadores, guias e aliados em caso de guerras com outras nações europeias ou com os chamados “índios hostis”.

“Praticamente todas as vezes que se fala de guerra, fala-se também na necessidade de convocar os “índios das aldeias” ou “tapuias amigos”. Os

aldeamentos e aliados são encarregados de defender as vilas e plantações dos ataques do gentio e as fronteiras dos ataques dos inimigos europeus. Povos estratégicos, são as “muralhas dos sertões”, barreira viva à penetração de inimigos de todo tipo. “E porque a segurança dos sertões e das mesmas povoações do Maranhão e de toda a América consiste na amizade dos índios”, como diz a Carta Régia de 24/02/1686, é preciso manter essa amizade, evitando qualquer tipo de agressão e providenciando recompensas para selá-la”. (PERRONE, 1992, p. 122).

Havia a necessidade dos acordos com os povos indígenas amigos, aliados para proteger de ataques dos chamados “índios hostis”, que não eram aliados dos portugueses, e para proteção das fronteiras contra os espanhóis, entre outros europeus. Apesar disso, ainda assim, os colonizadores portugueses, incluindo aqui as autoridades portuguesas nomeadas pela Coroa com o objetivo precípua de fazer cumprir a legislação, não raro, também desobedeciam o arcabouço legislativo português em busca de benefícios privados, negando, na prática, todo o discurso legalista elaborado e difundido pelas autoridades portuguesas.

Em diversos momentos, ocorreram inúmeros conflitos entre as autoridades religiosas e os colonizadores devido às divergências em relação ao convívio com os povos indígenas. Enquanto autoridades religiosas desejavam converter os indígenas ao catolicismo romano e explorar sua mão de obra em missões religiosas, notadamente as Missões Jesuíticas, os colonizadores desejavam escravizar os indígenas explorando-os intensamente como mão de obra barata. Tanto uns quanto outros, na realidade, acabaram por colocar os povos indígenas na condição de seres inferiores e subservientes.

Existia uma diferença gritante entre o que preconizava a legislação portuguesa no tocante ao relacionamento com os indígenas e a intenção dos colonizadores que procuravam a todo o momento desrespeitar o que estava legalmente estabelecido. Daí, a necessidade de um “procurador dos índios” com o objetivo de requerer a justiça em nome dos indígenas, já que não podiam fazê-lo por si mesmos”, pois a legislação não permitia. A figura jurídica do Procurador está estabelecida no Alvará de 26/7/1596, na lei de 9/4/1655 e no Regimento das Missões de 1686.

Se, por um lado, os colonizadores portugueses desobedecem sistematicamente a legislação com fins outros que não a proteção dos povos indígenas e o convívio pacífico, “civilizado”, com eles, é fato que os indígenas, adotando uma postura ativa e de autodeterminação, também passam a buscar a justiça por si mesmos diante das injustiças promovidas pelos portugueses, fazendo petições diretamente às autoridades portuguesas sem a intermediação do “procurador dos índios”.

“Cartas de Sesmaria de 7/9/1562 e de 31/10/1580 apresentam petições feitas pelos próprios índios, apresentadas por um representante não especificado. O Alvará de 6/12/1691 prevê que “sendo os mesmos índios que denunciam a injustiça de seus cativeiros (como podem fazer), receberão a metade da multa paga por quem os cativar”. (PERRONE, 1992, p. 122).

Entre os séculos XVI e XVIII, a catequese católica objetivava, entre outras coisas, converter os indígenas em novos cristãos católicos com a finalidade de recompor as perdas de fiéis ocorridas com a Reforma Protestante na Europa no século XVI. Assim, a transformação dos indígenas em fiéis católicos e civilizados, de acordo com o que esse conceito significava para os europeus de então, foi o ponto central do projeto português de colonização do Brasil.

“A catequese e a civilização são os princípios centrais de todo esse projeto, reafirmados ao longo de toda a colonização justificam o próprio aldeamento, a localização das aldeias, as regras de repartição de mão-de-obra aldeada, tanto a administração jesuítica quanto a secular, escravização e o uso da força em alguns casos”. (PERRONE, 1992 p. 122).

Entre os séculos XV e XVIII, o pensamento europeu também sofreu alterações e a Igreja Católica perdeu influência, promovendo transformações no projeto colonizador. A partir do século XVIII, todo o projeto de colonização portuguesa era baseado na ideia de bem maior, de que a civilização e as leis da sociedade positiva europeia iriam levar felicidade aos povos indígenas, substituindo o até então existente, baseado na salvação da alma, pelo da busca da evolução social. Troca-se, assim, a salvação eterna pela felicidade material, a fé pela ciência. O novo modelo proposto é considerado um bem para os povos indígenas.

No entanto, os portugueses continuaram a se utilizar de extrema violência contra os povos indígenas, principalmente àqueles que se recusavam a aceitar as regras da colonização. Fazem guerra e propõem a sua destruição completa.

“As recomendações de destruição total dos inimigos são numerosas no século XVII e início do XVIII, e os documentos falam de guerra “rigorosa”, “total”, “veemente”, a ser movida “cruamente”, fazendo aos inimigos “todo o dano possível”, de preferência até a sua “extinção total”. (PERRONE, 1992, p. 129).

Dessa forma, torna-se evidente que toda a legislação em vigor, o discurso oficial da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica de moderação, de convencimento e de brandura em relação aos indígenas não possuem eco na vida real, sendo desrespeitados ou ignorados sistematicamente. Na prática, os portugueses estavam interessados em escravizar, mesmo os indígenas que aceitavam pacificamente a dominação, e em exterminar aqueles que de alguma forma reagissem ao domínio português. Como diz Perrone (1992, p. 129), “se não se pode tratar todos os indígenas do Brasil do mesmo modo, é porque eles não reagem à colonização do mesmo modo”.

Ao longo dos séculos XVI e XVIII, Portugal desenvolveu seu projeto de colonização aqui no Brasil, mas não conseguiu executar completamente apenas com seus soldados e colonizadores, necessitava da “ajuda” de milhares de indígenas considerados aliados, amigos ou não inimigos. Para normatizar esse projeto de conquista, a Coroa Portuguesa realizou toda uma complexa legislação que procurava colocar ordem no caos da colonização. Essa legislação afirmava que os indígenas aliados não poderiam ser escravizados pelos colonizadores, porém, não era isso o que ocorria.

Na realidade, os “moradores”, como eram chamados os colonizadores portugueses, colocavam objetivos econômicos próprios acima de outros da própria Coroa. Faziam guerras com todos os povos indígenas, não distinguindo amigos ou inimigos, querendo conquistar a todos com o objetivo maior de lucrar com a escravização desses povos. Diante da ação dos colonizadores presentes aqui no Brasil, a Coroa Portuguesa editou as chamadas “grandes leis da liberdade”, que, em tese, garantiria a liberdade a todos. Entretanto, na prática, isso não ocorria, devido à desobediência velada e, às vezes, escancarada dos colonizadores portugueses, que contavam com a distância entre o Brasil e Portugal e também com a concordância ou incompetência das autoridades portuguesas responsáveis pelo governo e fiscalização da então colônia. Segundo Perrone (1992, p. 124-125), “Os reis, em geral, recomendam que se tente a pacificação antes de qualquer guerra, pois, se o aldeamento é a realização do projeto colonial, a guerra é ao contrário sua negação”.

Para justificar as guerras contra os povos indígenas, foi desenvolvido o conceito de “guerra justa”, com o objetivo de diferenciar os vários tipos de guerras, nomeando as que seriam justas e, portanto, seus resultados estariam respaldados na legislação portuguesa, bem como a escravização dos indígenas apreendidos em tais guerras.

“As causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra vassalos e aliados dos portugueses (especialmente a violência contra pregadores, ligados à primeira causa) e a quebra de pactos celebrados”. (PERRONE, 1992, p. 124).

Não raro, os moradores inventavam situações, ataques, quebra de acordos que pudessem justificar a “guerra justa” contra as populações indígenas, utilizando-se de quaisquer pretextos para atacar e escravizar populações inteiras visando o lucro. Muitas vezes, os colonizadores construíram inimigos fictícios para justificar legalmente a guerra dentro do que estabelecia a legislação portuguesa a fim de escravizar o maior número possível de homens e mulheres que pudessem ser os braços escravos nas fazendas e indústrias dos colonizadores portugueses. Como afirma Perrone (1992, p. 125), “Tudo leva a crer que

muitos desses inimigos foram construídos pelos colonizadores cobiçosos de obter braços e escravos para suas fazendas e indústrias”.

“É por que os moradores procuram, o tempo todo, enquadrar nesses casos juridicamente legítimos de cativo todos os índios, alegando resgates onde há mera violência, construindo inimigos onde não os há e às vezes simplesmente violando os direitos dos aldeados, que a Coroa declara a liberdade irrestrita de todos os indígenas do Brasil- estendendo a todos a política aplicada aos aldeados e aliados”. (PERRONE, 1992, p.129).

Seria ingenuidade acreditar que a legislação estabelecida pela Coroa Portuguesa fosse cumprida pelos colonizadores que aqui moravam longe dos olhos do Rei e que vinham para o Novo Mundo com o objetivo de enriquecimento rápido. Então, qualquer lei que constituísse um empecilho entre o desejo de riqueza e a preservação dos povos indígenas era descaradamente descumprida sem muitas cerimônias ou criadas justificativas morais e legais que pudessem respaldar a violência das guerras e suas consequências.

“Se, por um lado, faz-se necessário aprofundar o conhecimento de todas as discussões legais e princípios nela presentes para se entender em maior profundidade, para além da mera necessidade econômica, o que era, para os portugueses, o projeto de colonização é também necessário ultrapassar, nesse sentido, uma ótica puramente colonizadora, e dar lugar aos povos indígenas como atores dessa colonização. Sem no entanto, esquecer de modo ingênuo que a força aplicada para a realização do projeto colonial fazia a balança pender indiscutivelmente para o lado europeu”. (PERRONE, 1992, p. 129).

Aqui é imprescindível esclarecer que não se pode esquecer as especificidades de cada povo na sua relação com os portugueses ou demais europeus. Muitos povos indígenas “desceram” pacificamente acreditando nas promessas e proposituras, aliaram-se aos portugueses ou a outros europeus; outros fizeram guerras e foram massacrados, escravizados e até mesmo extintos diante da fúria empreendida na conquista; e outros, ainda, mudaram suas posições como estratégia de sobrevivência de acordo com o andamento das guerras e das conquistas, conforme a realidade se apresentava.

“(11) As instruções de 19/1/1749 são um exemplo claro dos efeitos de respostas (ou imagens) indígenas diversas sobre o projeto colonizador: declaram guerra aos Paiaguá e aos Kayapó, qualificados como o gentio mais bárbaro e alheio a toda cultura e civilidade que até agora se descobriu no Brasil”, mas não aos Pareci e outras nações “pacíficas” e consideradas próprias para a civilização. Os Paiaguá e os Kayapó, juntamente com os Mura, Guaicuru e Kadiwéu ficaram famosos por sua reação violenta à colonização e constituirão exatamente os casos de exceção à liberdade declarada pela Carta Régia de 12/5/1789. Os Pareci, por sua vez, já eram velhos conhecidos dos paulistas que, dada a sua “docilidade”, os vinham escravizando havia anos”. (PERRONE, 1992, p.132).

Evidencia-se, assim, que os povos indígenas eram classificados pelos moradores e pelas autoridades portuguesas de acordo com sua reação ao projeto colonizador. Se aceitassem o projeto colonizador, eram tidos como amigos, aliados, de confiança, que poderiam contribuir com os portugueses em suas guerras de conquista. Se, por outro lado, resistissem de alguma forma à presença portuguesa, não aceitando a catequese católica, a escravidão, o descimento, o aldeamento, ou seja, se quisessem manter-se como povo, preservando sua cultura, sua língua, sua forma de ser e de viver, eram considerados inimigos, ferozes, hostis e, portanto, passíveis de sofrerem as ações da Coroa Portuguesa justificadas pela guerra justa. No entanto, os fatos nos revelam que mesmo aqueles que aceitaram as regras portuguesas não ficaram isentos da escravização.

Outra justificativa utilizada pelos colonizadores e, também, pela Coroa Portuguesa objetivando dar um respaldo legal às guerras empreendidas contra os povos indígenas, entre os séculos XVI e XVIII, era a prática da antropofagia por parte de alguns povos indígenas; basicamente, consistia na execução ritual de um inimigo que, em seguida, seria assado e servido ritualisticamente aos membros daquele povo indígena que o havia capturado. Convém ressaltar que a prática antropofágica não era comum a todos os povos indígenas, mas somente a alguns.

Resumindo, a política indigenista no Brasil adotada pelas autoridades portuguesas transita por várias etapas distintas entre si. Entre 1500 e 1550, os indígenas eram vistos como parceiros comerciais, fornecendo alimentos de primeira necessidade aos portugueses com as trocas de produtos – a prática do escambo no litoral brasileiro, pela qual a mão de obra indígena era utilizada no corte e transporte do pau brasil até os navios portugueses para ser levado a Europa.

A Partir do 1º Governo Geral, os portugueses (governo, colonos e missionários católicos) desenvolveram uma complexa relação com os povos indígenas, baseada no conflito e na simbiose. Os colonos desejavam mão de obra barata para trabalhar em seus empreendimentos e não mais parceiros comerciais. A relação com os povos indígenas começa a mudar novamente. De uma relação de parceria, tem início uma relação de senhor e escravo.

"Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú; e começaram eles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fi-xar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e ci-dades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmaram que nem eles nem os pai [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram es-

cravizando toda a nação [...] Assim aconteceu com os franceses. Da primeira vez que viestes aqui, vós o fizeste somente para traficar [...] Nessa época não faláveis em aqui vos fixar; apenas vos contentáveis com visitar-nos uma vez por ano [...] Regressáveis então a vosso país, levando nossos géneros para trocá-los com aquilo de que carecíamos. Agora já nos falais de vos estabelecerdes aqui, de construirdes fortalezas para defender-nos contra os nossos inimigos. Para isso, trouxestes um Morubixaba e vários Pai. Em verdade, estamos satisfeitos, mas os peró fizeram o mesmo [...] Como estes, vós não queríeis escravos, a princípio; agora os pedis e os quereis como eles no fim [...]” (Abbeville, trad. Sérgio Milliet, 1975 [1614]:115-6). (CUNHA, 1992, p. 15).

É perceptível que os povos indígenas em contato com os colonizadores percebem nitidamente as mudanças empreendidas nas relações estabelecidas. Apesar de não possuírem uma visão geral daquilo que os europeus de fato pretendiam, acabam por interpretar corretamente as intenções daqueles que aqui chegavam. Esses recém chegados procuravam justificar a violência de suas guerras e da escravização através de um discurso, a princípio, de salvação das almas e, depois, da busca de uma felicidade terrena que somente a civilização proposta e imposta pelos europeus seria capaz de realizar.

“Mencionamos, no início, o hiato que se sabe existir entre a lei e o real. De saída, a legislação indigenista já era a lei do mais forte, a lei do lobo sobre o cordeiro: mas como o lobo da fábula se via compelido a expor suas justas razões de comer o cordeiro, os mais fortes tinham também de proclamar sua razão e os mais fracos podiam invocar, por sua vez, as regras violadas. Há assim alguns casos conhecidos de índios que recorriam à justiça”. (CUNHA, 1992, p. 152).

No início do Brasil Império, a Assembleia Constituinte dissolvida por D. Pedro I discutia um projeto indigenista proposto por José Bonifácio. Após a dissolução, a Carta Magna outorgada pelo imperador não fez referência a povos indígenas no Brasil, ou seja, os indígenas foram ignorados propositadamente no novo marco legal que se estabelecia no Brasil independente.

Durante o Período Imperial (1822-1889), muitas foram as investidas legais patrocinadas ou mesmo elaboradas pelo Estado Brasileiro e pela Igreja Católica no sentido de retirar as terras dos povos indígenas, derrubando as matas com o objetivo de impedir que fugissem dos aldeamentos onde eram escravizados e voltassem para as florestas. Sem as florestas, não teriam para onde fugir e permaneceriam “integrados” à sociedade. Pretendia-se, com essa manobra, integrar os indígenas à sociedade dita civilizada e empregá-los como mão de obra barata juntamente com sua conversão ao catolicismo. Como nos afirma Cunha (1992, p. 138), “A legislação indigenista do século XIX, sobretudo até 1845, é flutuante, pontual e, como era de se esperar, em larga medida subsidiária de uma política de terras”.

Tal política indigenista não sofrerá mudanças significativas no transcorrer do Império

Brasileiro, é notória a discrepância entre o que é estabelecido pela legislação brasileira e o que de fato ocorre na relação da sociedade nacional e os povos indígenas. Na verdade, com raras exceções, todo o trabalho se dá no sentido de retirar as terras dos povos indígenas, pois, sem um local apropriado para garantir sua sobrevivência, a manutenção de sua cultura, como a língua materna, as manifestações religiosas, danças, cantos e outros, tais povos seriam assimilados e integrados à sociedade brasileira; objetivo último de toda a política indigenista desenvolvida nos séculos XIX e XX.

O Regulamento das Missões (1845) não deixa dúvidas de que o objetivo do Império não é outro senão o de promover a integração dos povos indígenas na sociedade brasileira, o que, na prática, provocaria a extinção desses povos, pois não haveria mais como diferenciá-los dos demais segmentos da sociedade. Fato é que, quando tal fenômeno ocorre, essas populações são “integradas” nas camadas mais pobres da população e perdem sua identidade como povo originário.

“Nesse contexto, no entanto, os índios ocupam uma posição singular, já que tem de ser legalmente, senão legitimamente, despossuídos de uma terra que sempre lhes foi, por direito, reconhecida. Esse processo de espoliação, eivado de irregularidades, será, como veremos adiante, feito por etapas. A política de terras não é portanto, a rigor, independente de uma política de trabalho”. (CUNHA, 1992 p. 141).

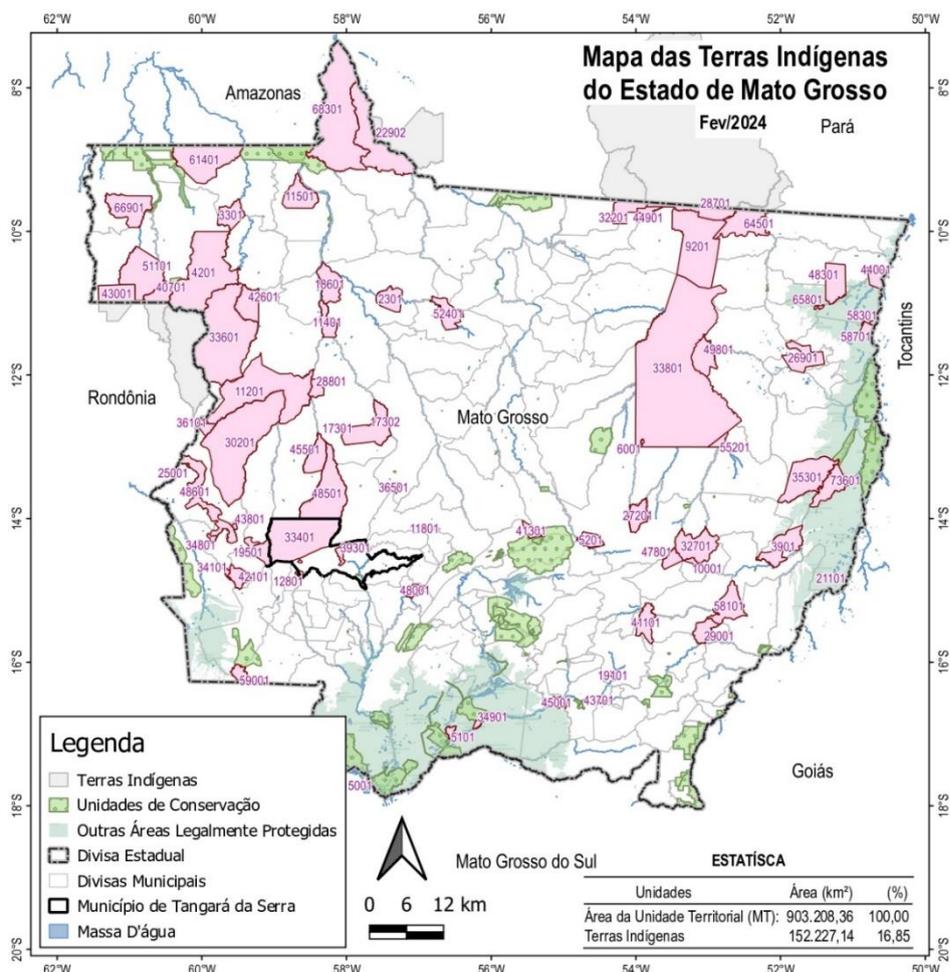
Do final do século XVI até o início do século XIX, o objetivo dos colonizadores era escravizar os indígenas e ocupar suas terras. Já de meados do século XIX em diante a cobiça dos colonizadores portugueses e brasileiros, notadamente do sudeste, desloca-se do trabalho para as terras indígenas. Nesse sentido, destaca-se a Lei de Terras de 1850, estabelecendo, entre outras coisas, que a única forma de adquirir as terras “devolutas” era através da compra. No Brasil República, no desenvolvimento de uma sociedade positiva comandada pelos militares e pelos grandes latifundiários, as táticas não são alteradas, sempre almejando a integração e assimilação dos indígenas pela sociedade envolvente. A partir de meados do século XX (1950), os interesses passam do solo para o subsolo indígena. Nos anos da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), os povos indígenas são vistos como empecilhos ao progresso trazido pelo pretense desenvolvimento econômico e apresentados como riscos à segurança nacional, provocando a militarização da questão indígena. Convém ressaltar que, até o século XVIII, os povos indígenas aliados eram vistos como “muralhas dos sertões”, já no século XX passam a ser entendidos como ameaças à soberania nacional.

A legislação portuguesa, ao longo dos séculos, permitiu determinados espaços legais para que os indígenas pudessem fazer solicitações através de “procuradores” quando

sentissem que seus direitos estavam sendo violados, ou seja, o tempo todo, mas também ocorreram auto representações dos indígenas, o que não estava previsto na legislação. Essa busca dos próprios indígenas pela justiça é relevante do ponto de vista histórico, pois representa o embrião do movimento indígena que irá se desenvolver na segunda metade do século XX em busca da criação de uma política indígena de fato, a partir das decisões, reivindicações e necessidades próprias dos povos indígenas. Convém ressaltar, no entanto, que o “lobo” é quem julgará, nos tribunais legalmente estabelecidos, a petição realizada pelo “cordeiro” a partir da qual reivindica o direito de não ser devorado. A decisão sempre cabia ao lobo.

1.4 PANORAMA DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO MATO GROSSO (SÉCULOS XVIII-XX).

Imagem 2: Mapa das Terras Indígenas do Estado de Mato Grosso



Fonte: Desenhista técnico Cartográfico Almir José de Azevedo, 2024.

Com relação à chegada dos europeus em Mato Grosso, deve-se ressaltar a presença de Aleixo Garcia, náufrago da expedição de João Dias de Solis e de Domingos Martines de Irala, que chegou à região das lagoas, que hoje divide Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, ainda no início do século XVI.

A presença dos bandeirantes paulistas em Mato Grosso remonta ao início do século XVII com a presença de André Fernandes, que, entre os anos de 1613 e 1615, cruzou o território mato-grossense em busca das minas de Prata do Peru. Pode-se destacar ainda a presença dos padres jesuítas que, vindos do Paraguai no século XVI, fundaram as reduções de Itatim.

“A literatura nos informa que o primeiro contato entre os bororo e a sociedade brasileira se deu por intermédio de “Antonio Pires de Campos, quando em 1716 chegou com sua bandeira na barra do rio Coxipó e arrasou uma aldeia bororo, levando centenas de escravos para São Paulo (capital da província que incluía Mato Grosso)”. (GRANDO, 2004, p. 147 apud ADUGOENAU, 2015, p. 33).

No início do século XVIII, Antonio Pires de Campos já percorria a região da atual Cuiabá. As bandeiras paulistas adentravam o interior do Brasil com o objetivo principal de apresar indígenas para levá-los como escravos às plantações de cana-de-açúcar do Nordeste, para o litoral paulista (São Vicente) e como mão-de-obra para as plantações dos bandeirantes em São Paulo. Em 1719, o bandeirante Pascoal Moreira Cabral descobriu ouro no rio Coxipó e iniciou a colonização da região cuiabana.

“Nas terras do atual Mato Grosso os veios auríferos foram descobertos no início dos setecentos, e os achados do ouro foram muitos. A notícia propagada impulsionou a vinda para a região mais ao oeste da colônia portuguesa de milhares de pessoas, da parte de São Paulo e das Minas Gerais. Em 1719, Paschoal Moreira Cabral descobriu ouro junto a um afluente do rio Cuiabá, chamado de Coxipó-Mirim. Ele e sua expedição andavam atrás da preação de índios da região, o alvo, nesse lugar eram, especialmente, os Coxiponés. Passados três anos, as minas do Cuiabá entram nesse cenário, a partir de 1722, quando o ouro é encontrado à flor da terra pelo sertanista Miguel Sutil¹³¹”. (CANOVA, 2003, p. 41).

Em 1722, Miguel Sutil descobriu o maior veio aurífero de Mato Grosso, as Lavras do Sutil, às margens do Córrego Prainha próximo à Igreja do Rosário, da Capela de São Benedito, na atual Cuiabá. Com a descoberta de ouro, os bandeirantes passaram a dividir temporariamente a sua ação entre aprisionar indígenas e explorar os veios auríferos. Fixaram-se na região construindo casas e levantando capelas. Com o ouro, o fluxo migratório para a região aumentou consideravelmente. O governador da capitania de São Paulo (a qual Mato Grosso pertencia) Rodrigo César de Menezes transferiu sua residência para o arraial, em

1726, e, em 1727, criou a Vila Real de Bom Jesus de Cuiabá. Em 1748, foi criada a capitania de Mato Grosso, desmembrada da capitania de São Paulo, tendo como primeiro governador D. Antonio Rolim de Moura. Porém, a “febre” do ouro durou poucos anos e novamente a atenção dos colonizadores voltou-se para a exploração da mão de obra indígena.

O conflito com os povos indígenas intensifica-se com a descoberta de ouro e início da colonização. Tal fato traz para o interior do Brasil milhares de pessoas atraídas pela possibilidade de enriquecimento rápido, promovendo o conflito entre bandeirantes paulistas e povos indígenas, como Bororo, Guaicuru, Paiaguá, dentre outros.

“De modo semelhante, o primeiro viajante naturalista português do fim do século XVIII, Alexandre Rodrigues Ferreira escreveu sobre os gentios que habitam as proximidades do Guaporé. Suas impressões estão marcadas pela desumanidade que os sertanistas utilizam no processo de conquista, “porque abalroando as rancharias em que se viam os bárbaros, nas bocas de fogo faziam acabar todos os que naturalmente pegavam nos arcos, para sua defesa”. Em seguida, “metiam-se os rendidos em correntes, ou gargalheiras, e depois se repartiam pelos conquistadores, que os remetiam para as nossas Povoações, em contrato de venda”. E continua: “destas tão injustas ações acompanhavam atrocidades inauditas (...) de se referirem¹¹⁸”. (CANOVA, 2003, p. 37).

No processo de expansão da colonização portuguesa em direção ao interior do Brasil, os bandeirantes paulistas desempenharam um papel importante adentrando em direção oeste e ultrapassando os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas. O papel dos bandeirantes foi marcado pelo contato violento com os povos indígenas locais, destacando o conflito com os povos Bororo, Paiaguá e Guaicuru. No contexto do projeto de colonização da Coroa Portuguesa, que diferenciava os povos amigos e aliados dos povos gentios e hostis, como já afirmado anteriormente, os indígenas de Mato Grosso também são classificados. Contudo, mesmo os povos aliados também sofreram a violência da escravização, a depender dos interesses dos colonizadores.

Os bandeirantes foram e ainda são tratados como heróis por diversos segmentos da sociedade atual, não apenas paulista, onde não faltam homenagens, referências e monumentos, mas também mato-grossense. Não raro, ao mencionarem os novos colonizadores de diversos municípios de Mato Grosso, alude-se a um pretense passado glorioso dos bandeirantes paulistas na tentativa, ainda que fracassada, de justificar a conquista dos territórios indígenas. Existe uma inegável valorização oficial do trabalho dos bandeirantes nomeados como desbravadores, agentes do progresso e da civilização, enquanto os povos indígenas são mencionados, na maioria das vezes, como obstáculos para o desenvolvimento, atrasados que deveriam ser integrados na sociedade civilizada ou simplesmente retirados do

caminho – concepção que infelizmente ainda persiste.

“Mesmo com os estudos críticos acerca do “heroísmo” bandeirante a partir da década de 1970, em Mato Grosso consolidou-se uma memória social de enaltecimento do bandeirantismo, com clara ressonância às contínuas influências vindas de São Paulo.³ Tanto que na ocupação recente de diversos territórios, incluindo a Amazônia Legal, os colonizadores pioneiros foram chamados de “bandeirantes modernos” e até hoje são assim lembrados. Não há dúvidas de que houve uma opção deliberada das elites mato-grossenses em erguer e sustentar os seus mitos heroicos fundadores, prevalecendo uma visão oposta em relação aos índios”. (MARINATO, 2023, p. 19).

Um exemplo peculiar dessa homenagem encontra-se no Hino de Mato Grosso, cuja letra, escrita por um membro da elite religiosa no início do século XX, reforça textualmente a ideia dos bandeirantes como heróis enquanto os povos indígenas são mencionados apenas como ferozes. Há aqui uma nítida negação da violência perpetrada pelos colonizadores em relação aos povos originários da região. Os bandeirantes foram os invasores, mas, de forma semelhante, nossa sociedade atual ainda nega toda a violência advinda das colonizações do século XX. Colonizações nas quais foram realizadas todo tipo de violências, com o extermínio planejado e sistemático, tanto pela iniciativa privada quanto pelo Estado Brasileiro, com a desterritorialização dos mais diversos grupos indígenas que tiveram negado seu direito de existir como povo.

“Na memória coletiva, o “heroísmo” bandeirante e a “ferocidade” dos Payaguá reverberam quando se canta o Hino de Mato Grosso, que foi escrito em 1919: “Eis a terra das minas faiscantes/ Eldorado como outros não há/ Que o valor de imortais bandeirantes/ Conquistou ao feroz Paiaguás!” Com uma tardia homenagem e possível tentativa de “reparação histórica”, eles são lembrados no “Palácio Paiaguás”, edifício construído para ser a sede do governo estadual de Mato Grosso e inaugurado no ano de 1975 já com este nome”. (MARINATO, 2023, p. 20).

Reitera-se que a “Canção Mato-grossense”, escrita no início do século XX por Dom Francisco de Aquino Corrêa e oficializada como Hino de Mato Grosso, com música do maestro Emílio Heine, pelo Decreto nº 208, de 05 de Setembro de 1983, durante o Governo Júlio José de Campos (1983-1986), não deixa dúvidas do valor que a sociedade mato-grossense atribui aos bandeirantes paulistas, não poupando elogios ao seu desempenho no processo de colonização, classificando-os como “imortais” e relegando aos povos indígenas o adjetivo de “feroz”. Em que pese todo o trabalho de análises críticas desenvolvidas pela História a partir dos anos 1970 no que se refere aos bandeirantes, tal concepção ainda é vigente em nossa sociedade. Para não se dizer que nunca foi realizada nenhuma homenagem aos povos indígenas, ao Palácio do Governo do Estado, que teve sua construção iniciada no Governo José Fragelli, em 1973, e inaugurado no Governo de José Garcia Neto, em 1975, foi

dado o singelo nome de Palácio Paiaguás. Seria cômico se não fosse trágico.

A colonização do atual Estado de Mato Grosso não foge ao projeto geral desenvolvido pela Coroa Portuguesa entre os séculos XVI e XIX, promovendo o descimento forçado de populações inteiras, a escravização e o extermínio dos povos resistentes. Convém destacar que os povos indígenas não são meros atores passivos, coadjuvantes ou que apenas sofreram a ação dos portugueses nesse processo de colonização. Foram agentes ativos, pois reagiram à invasão, combateram os invasores e celebraram acordos comerciais e militares que os favoreciam em determinados momentos. Em determinadas circunstâncias, realizaram acordos como estratégia de sobrevivência diante da destruição iminente. No território do atual Estado de Mato Grosso, viviam inúmeros povos indígenas, como Coxiponé, Beripoconé, Bororo, Paresi, Paiaguá, Guaicuru, Caiapó, Xavante, Cinta-Larga, Guató, Umutina, Nambiquara e dezenas de outros, totalizando, na atualidade, quarenta e três (43) povos indígenas reconhecidos oficialmente.

Os indígenas colonizados ou capturados “ajudaram” os bandeirantes paulistas em suas viagens pelos sertões devido aos seus conhecimentos na construção de embarcações (canoas), no roteiro das viagens, alimentação, identificação e contato com povos considerados inimigos.

“Em 1757 uma ordem régia menciona expressamente os Bororo como acompanhantes de moradores a serem estabelecidos em novas áreas “[...] não como escravos, porque a lei declara livres todos os índios [...], mas reduzidos aos termos dos sipaes (cipangos) que servem nas tropas da Índia Oriental, formando com eles hum corpo de Milicias”. (HARTMANN, Apud NOVAES, 1993:124, apud GRANDO, p. 149, apud ADUGOENAU, 2015, p. 34).

É importante reafirmar que a relação entre os portugueses e os povos indígenas não foram apenas de conflito, mas também de cooperação em muitos momentos. Os indígenas perceberam que era necessário adotar uma estratégia para sobreviverem ao domínio, colaborando com os invasores, servindo como guias nas expedições terrestres ou fluviais, fornecendo alimentação e acompanhando as expedições no contato com outros povos indígenas considerados hostis. Como observa ADUGOENAU (2015, p. 34), “Com isso podemos compreender que diante de relações extremamente conflitivas, a estratégia também foi de mediação para garantir a sobrevivência do grupo, que acaba por se manter em seus antigos territórios...”

Além dos Bororo, os Guaricuru e os Paiaguá também tiveram intensa participação no processo de colonização empreendida pelos bandeirantes paulistas em Mato Grosso, recebendo dos colonizadores adjetivos, como cruéis, libidinosos, inimigos, traiçoeiros, devido às intensas guerras que travaram com os colonizadores nos séculos XVIII e XIX. Por outro

lado, também adotaram estratégias de sobrevivência e, em muitos momentos, auxiliaram os colonizadores, recebendo avaliações positivas. Conforme Marinato (2023, p. 18), os indígenas foram elogiados como “índios cavaleiros” (Guaicuru) e “índios canoieiros” (Payaguá), sendo denominados como “formidáveis por mar e terra” ou “formidáveis cavaleiros e canoieiros”.

“Estas são qualificações heroicas ou, pelo menos, que denotam a admiração que despertaram ao lado dos sentimentos de temor e horror pelos seus ataques, do ódio, inimizade e desejo de vingança pelas mortes e perdas materiais causadas. Dessa forma, as inúmeras histórias contadas e os infindáveis registros acerca destes povos originários tiveram diversas motivações e causaram a mobilização de acontecimentos e contextos fundamentais. Sem dúvida, eles protagonizaram importantes eventos durante a maior parte dos séculos XVIII e XIX, por isso ainda há muito a refletir acerca da atuação dos Payaguá e Guaicuru”. (MARINATO, 2023, p. 18).

Convém ressaltar que os povos aqui citados não foram os únicos a manterem contato com os colonizadores portugueses, cumprem o papel de demonstrar a grande diversidade de povos que aqui habitavam o território quando da chegada dos europeus iniciando o processo de colonização portuguesa do atual Estado de Mato Grosso. A historiografia tradicional considerou os bandeirantes paulistas como protagonistas. Até hoje, no século XXI, ainda são considerados heróis no Estado de São Paulo e também em Mato Grosso, onde, não raro, são lembrados como desbravadores. Narrativa que objetiva apagar das memórias históricas toda a gama das mais diversas violências por eles promovidas no transcorrer de séculos de dominação e morte, além de promover intencionalmente o apagamento e o silenciamento da História dos Povos Indígenas.

Enquanto os bandeirantes são lembrados na história como heróis que colonizaram, ainda que de forma equivocada, o denominado “vazio demográfico¹” do Centro Oeste, parte significativa de segmentos sociais destaca os povos indígenas como empecilhos ao desenvolvimento, como aqueles que retardariam o processo civilizatório e dificultariam o avanço da sociedade brasileira, discurso que perdura até mesmo na atualidade.

“Os Guaicuru agiram ativamente nesse processo: da postura belicosa aprimorada desde os primeiros contatos coloniais à sucessão de alianças com os ibéricos, adotaram variadas formas de negociação, que envolvia ainda a guerra, mas também as trocas comerciais e culturais, o diálogo e os acordos políticos. Assim, a partir das experiências, do conhecimento e da consciência adquiridas ao longo de séculos de contato, estes povos

¹ O conceito de vazio demográfico, implementado principalmente na denominada Era Vargas (1930-1945), demonstrava na prática a intencionalidade governamental de que o indígena não existia e que suas terras, denominadas devolutas, pertenciam ao Estado Brasileiro que daria o destino que melhor lhe conviesse.

souberam construir e redefinir estratégias para resistir e/ou lidar com os colonizadores, reelaborando suas formas de existência, liberdade e autonomia”. (MARINATO,2023, p. 21).

O processos colonizadores presentes nos períodos colonial, imperial e republicano, principalmente após a década de 1960, devem ser considerados diferentes conforme as circunstâncias históricas em que ocorreram. Ademais, convém ressaltar também as diferenças entre a colonização no litoral Atlântico e na Amazônia. Nesta região, a população indígena era a maioria, enquanto que naquela foi sistematicamente eliminada, aproximando-se da extinção.

“O primeiro encontro entre os colonizadores europeus e as populações autóctones não ocorreu da mesma forma nas costas do litoral atlântico e no interior do vale amazônico. Enquanto no litoral, os europeus, recém-saídos das caravelas, abrigavam-se em montes e baías logo fortificadas, conseguindo realizar atos performáticos de sua força e poder, a narrativa de Carvajal e Acuna é bastante dramática, reconstituindo a viagem como uma sequência de combates e fugas frente a populações que lhes eram superiores em termos numéricos, logísticos e militares”. (OLIVEIRA, 2016, p. 167).

Dessa maneira, percebe-se que a região Amazônica apresentou maior desafio para o colonizador alcançar seus objetivos. Além dos povos indígenas serem maioria, possuíam também amplo conhecimento das localidades. Esses fatores, aliados a táticas de resistência, como emboscadas, acordos comerciais e militares, fugas, entre outras, impuseram grandes dificuldades ao processo colonizador. Contudo, a partir da década de 1960, tal cenário se inverteu. Processo decorrente do fato dos colonizadores terem se tornado mais organizados, possuírem agora superioridade numérica, juntamente com recursos financeiros e políticas públicas definidas pelo Estado Brasileiro da época, que não consideravam a existência e as necessidades dos povos indígenas.

É importante reforçar que tanto no período colonial e imperial quanto no republicano, com destaque para a segunda metade do século XX, em momento algum os interesses das populações indígenas foram considerados no processo de expansão territorial, como afirma OLIVEIRA (2016, p. 166): “... os indígenas localizados dentro dos limites territoriais nacionais foram abordados de forma totalmente desfavorável, considerados como expressão pura de primitivismo e simplicidade”.

A partir da Marcha para Oeste – empreendida na Ditadura do Estado Novo (1937-1945) e continuada no período seguinte com a construção de Brasília (1956-1960) e com a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) –, foi desenvolvido e aplicado, no atual Estado de Mato Grosso e em outros entes federados, o conceito de fronteira agrícola. Por esse conceito, o crescimento econômico justificaria o avanço da “civilização” sobre os territórios indígenas,

considerados como empecilhos ao desenvolvimento. Além disso, aplicou-se também o conceito de terra devoluta, terras indígenas expropriadas pelo Estado Brasileiro e transferidas a proprietários privados através da compra ou doação, desconsiderando por completo a existência centenária de povos indígenas nesses territórios.

“As descrições e análises, no entanto, deslocavam-se de um a outro lugar sem precisar alterar a mesma retórica, frequentemente traduzida na ideia de “última fronteira”. Virgem, no caso, significava sem dono anterior, podendo ser livremente apossada. Sem reconhecer, portanto, às populações autóctones um direito, exclusivo e precedente, aos territórios por eles antes ocupados”. (OLIVEIRA, 2016, p. 165).

Torna-se importante frisar que o conceito de propriedade privada, garantida pela Constituição Federal de 1988 e, atualmente, arrogada por seus defensores como um direito absoluto, curiosamente não se aplica quando se trata de terras indígenas, ainda que seja de conhecimento público e inequívoco a existência histórica de determinado povo indígena habitando aquele território. Inúmeras vezes, discursos públicos inflamados proferidos por autoridades legalmente eleitas, defensores da assimilação das populações indígenas à sociedade nacional, bem como da exploração e expropriação de suas terras, consideram os territórios indígenas como passíveis de ocupação justamente por não querer reconhecer o domínio e o pertencimento dos povos indígenas a determinados territórios e, ainda, considerá-los como obstáculos ao que se denomina desenvolvimento e civilização. Ou seja, o conceito de propriedade privada somente tem significado, devendo ser absolutamente respeitado, quando reivindicado pelo colonizador, quer seja do período colonial, imperial ou republicano, quer seja dos dias atuais.

Mesmo diante de todas as violências impostas aos povos indígenas, é possível reiterar que, em momentos distintos, foram realizadas alianças militares, comerciais e diferentes tipos de acordos com os invasores que garantiram a continuidade da existência desses povos. Sem dúvida, não se pode negar tais alianças como uma forma de resistência e de protagonismo dos povos indígenas, que decidiram utilizar-se das ferramentas e dos mecanismos próprios de que dispunham para continuar a existir.

“A política indigenista do período leva a marca de todas essas disparidades. Mas para caracterizar o século como um todo, pode-se dizer que a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, trata-se mesquinhamente de se apoderar das terras dos aldeamentos. Nas frentes de expansão ou nas rotas fluviais a serem estabelecidas, faz-se largo uso, quando se o consegue, do trabalho indígena, mas são sem dúvida a conquista territorial e a segurança dos caminhos e dos colonos os motores do processo”. (CUNHA, 1992, p. 133).

A partir do século XIX, a política indigenista sofre alterações visando à integração dos indígenas na sociedade brasileira. Para que tal política prosperasse, uma série de elementos são desenvolvidos objetivando distorcer as reais intenções ou camuflá-las em projetos considerados relevantes para a preservação dos territórios indígenas.

“Passa-se a enfatizar mais o aspecto do índio como trabalhador rural, consoante a alocação da agência no MA e com a Marcha para Oeste, motor da retórica estado-novista, que abarcava a própria visão de controle sobre o espaço geográfico definido para a Nação, notadamente de seus limites internacionais, representações produzidas durante a Segunda Guerra Mundial, quando o controle geopolítico do território nacional ganhava relevo”. (LIMA, 1992, p. 168).

A partir do início do século XX, o Marechal Candido Mariano da Silva Rondon tornou-se o responsável pela implantação de telégrafos no Estado. O objetivo era interligar a comunicação de Mato Grosso com o restante do país, demarcar as fronteiras e investigar as riquezas minerais da região. Com isso, ocorreu a colonização do interior e o contato com muitas etnias indígenas mato-grossenses.

Em que pese a retomada da política assimilacionista com novo vigor no século XIX, ela já era aplicada sistematicamente pelo Império Português e pela Igreja Católica às populações indígenas no século XVIII, seja pelo Diretório dos Índios de 1755, seja pelo Alvará de 1758.

“3 Não se podendo negar, que os índios deste Estado se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências Temporais, que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio: E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: Estes duos virtuosos, e importantes fins, que sempre foi a heróica empresa do incomparável zelo dos nossos Católicos, e Fidelíssimos Monarcas, serão o principal objeto da reflexão, e cuidado dos Diretores”. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755).

O texto acima mencionado do Diretório dos Índios deixa mais do que evidente que o Império Português considerava os povos indígenas como bárbaros e em um estágio inferior de civilização, devendo, portanto, ser transformados em cristãos católicos, tornando-se, assim, úteis a si mesmos, ao Estado e à Igreja Católica.

Diversas foram as formas empregadas para assimilar as populações indígenas à

sociedade nacional, entre elas, encontra-se a proibição da “língua geral” amplamente utilizada pelos padres da Companhia de Jesus-Jesuítas no processo de catequese utilizado nas missões, cujo objetivo era transformar o indígena em cristão católico, servindo de mão de obra barata no processo colonizador.

6 [...]que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. ”. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755).

O Império Português impôs, também, a proibição das línguas maternas e a obrigatoriedade da língua portuguesa com a finalidade de unificar a língua em todo o território nacional. É público e notório que essa proibição aos povos indígenas é uma das formas mais eficazes de destruir sua cultura. Proibidos de falarem sua própria língua, as novas gerações não terão acesso a todo conhecimento acumulado e transmitido oralmente geração após geração, destruindo, assim, gradativamente, a cultura desses povos.

Contudo, apesar de todas as formas de extermínio empreendidas pelos colonizadores, não foi possível eliminar completamente os povos indígenas e suas respectivas culturas. Isso só foi possível devido às muitas formas de resistência empregadas já mencionadas, possibilitando que a língua materna permanecesse viva e sendo utilizada, ainda que de maneira esporádica e apenas em determinados momentos a fim de evitar as punições empreendidas pelos colonizadores.

“No intuito de unir todos os Estados da República pelo Telégrafo Nacional, e, ao mesmo tempo, dotar o território do Acre de meios mais fáceis de comunicação com o resto do país e com os estrangeiros, autorizou V. Ex. a construção, mediante o concurso de tropas federais, de uma linha telegráfica que partindo de Cuiabá se dirija a Santo Antonio do Madeira, ponto inicial da E. F. Madeira ao Mamoré e daí se bifurque por um ramo, em demandas das sedes das prefeituras do Alto Purus e Alto Juruá, e, por, Manaus. A Comissão incumbida de construí-la deverá estudar ramais para pontos convenientes da Fronteira e, bem assim, proceder ao reconhecimento estratégico, geográfico e econômico, promovendo, ao longo da linha, a formação de colônias de índios convizinhas das estações. Todos esses trabalhos devem estar terminados em pouco mais de três anos, já tendo sido providenciado a respeito o pessoal e material necessários à execução do serviço. (Brasil, MIVOP, 1907: XXIV)”. (LIMA, 1992, p. 162).

A Comissão Rondon realizou uma intensa atividade na região de Tangará da Serra, onde manteve contato com indígenas do Povo Haliti Paresi e construiu sua residência a uma distância de cerca de 60 km da sede atual do município, servindo, na época (1912), de base para a instalação das linhas telegráficas. A chamada “Casa Rondon”, tombada como patrimônio histórico pela SEC-Secretaria de Estado da Cultura do Mato Grosso através da Resolução de Tombamento-Portaria de 27/2/2012, já foi utilizada como escola, alojamento e atualmente localiza-se ao lado do Centro Municipal de Ensino Marechal Cândido Rondon, no Assentamento Antônio Conselheiro no município de Tangará da Serra-MT.

“No início do século XX, uma frente de caráter oficial, chefiada por Cândido Mariano da Silva Rondo – a Comissão das Linhas Telegráficas e Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas –, cujo objetivo era promover a integração do território nacional, entrecortou as terras dos índios Paresi. Pelas malhas do telégrafo, deveria ser feita a ligação entre o Rio de Janeiro e Mato Grosso e deste ao Amazonas. “A linha telegráfica era parte de um plano de ocupação da fronteira mato-grossense com a Bolívia e o Paraguai, pensado ainda no século XIX, principalmente depois da guerra do Paraguai”. Significava uma estratégia militar de consolidação de fronteiras. Posicionando-se como um herói civilizador do sertão e norteado por esse estímulo, Rondon descobriu, em 1907, os índios Paresi. Entrou em contato, especialmente, com os dos grupos Kaxiniti, Wáimare e Kozárini, estes últimos habitando o rio Verde. Desde 1908, os índios dos grupos citados trabalharam na construção e conservação das obras da linha, desde a estação de Diamantino até a estação de Juruena, numa extensão superior a 400 km. Essa relação estabelecida entre os membros da Comissão e os índios atingiu a organização social e territorial indígena, e novos valores e padrões sociais foram introduzidos na sociedade”. (CANOVA, 2003, p. 32).

A atuação da Comissão Rondon e sua relação com o Povo Haliti Paresi é marcada por ambiguidades. Encontra-se inúmeras referências positivas de Rondon em relação a esse povo. Segundo o Marechal, os Paresi eram amigos, serviam como mão de obra na execução da implantação das linhas telegráficas e aceitavam com facilidade a fé católica. Por isso, havia a necessidade de diferenciá-los, por exemplo, dos Nambiquara, considerados como “índios hostis”, que não estavam dispostos a colaborar com o projeto de colonização em curso, o que não era desejável para os colonizadores.

Imagens 3 e 4: Casa que pertenceu a Marechal Rondon, tombada como Patrimônio Histórico-Assentamento Antônio Conselheiro-Tangará da Serra-MT



Fonte: Reprodução/TVCA, G1, MT.

“Os índios intitulados “Camarés, Cavihis, Cabixis, Cabixi-u-a-jurury, Beijos de Paus, Maimbarês, Nenê, Orelhudo, Tamarês, Tamararé, Tagnani, Tapahunas, entre tantos outros”, como estudou Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa, são etnônimos atribuídos aos Nambiquara. Esses índios, também relatados por Rondon, na primeira década do século XX, viviam, e vivem, no extremo oeste do Estado de Mato Grosso, no Chapadão dos Paresi e “não queriam a menor relação com os brasileiros”. Seus mecanismos de defesa manifestavam-se nos ataques às embarcações em destino ao Pará e, ainda, percebendo o perigo das armas, distanciavam-se porque delas tinham medo. Certamente, as informações “negativas” sobre os Nambiquara, na concepção de Rondon, acentuaram a mansidão dos Paresi para aqueles que pretendiam uma sociedade padronizada à condição dos nacionais. A cultura dos Nambiquara, no olhar de Rondon, é construída em oposição à cultura dos índios Paresi”. (CANOVA, 2003, p. 68).

Por outro lado, Rondon é relatado pelos indígenas Paresi em pelo menos duas visões distintas: uma que o considera um grande Pai, relacionando-o ao Deus Enore, que salvou os Paresi do trabalho escravo e os protegeu dos poaieiros e dos fazendeiros; outra que tece críticas à ação desenvolvida por Rondon ao explorar a mão de obra indígena na construção das linhas telegráficas, querendo integrá-los à sociedade nacional por considerá-los em um estágio inferior de desenvolvimento humano.

“A retórica do regulamento, se dava menos ênfase a uma categorização dos índios, não deixava de pensá-los como inferiores e diferenciados evolutivamente em função do contato. Por exemplo, falando acerca dos dois tipos de postos indígenas com os quais deveria contar o SPI à época, prevê para os Postos de Atração, Vigilância e Pacificação a tarefa de lidar com “povos imbeles, desarmados e na infância social”, de modo a “despertar-lhes o desejo de compartilhar conosco do progresso a que atingimos”. (OLIVEIRA, 1947: 158 apud LIMA, 1992, p. 168).

Não se pode esquecer que o Marechal Rondon era um militar de alta patente formado segundo os princípios positivistas de Augusto Comte, criador da Lei dos Três Estados, o teológico, o metafísico e o científico. Enquanto a sociedade nacional, segundo essa narrativa, estava no estado científico, os povos indígenas estavam no estado teológico e, portanto, deveriam ser incorporados à sociedade nacional para atingirem o mais alto grau de desenvolvimento humano que, em tese, a sociedade não indígena brasileira havia atingido.

“Para um rápido esboço do pensamento de Comte, vamos utilizar suas próprias palavras, como constam da primeira lição do *Curso de filosofia positiva*. “Estudando, assim, o desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas esferas de atividade, desde seu primeiro vôo mais simples até nossos dias, creio ter descoberto uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece poder ser solidamente estabelecida, quer na base de provas racionais fornecidas pelo conhecimento de nossa organização, quer na base de verificações históricas resultantes do exame atento do passado. Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: (...) “No estado *teológico*, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. “No estado *metafísico*, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente. “Enfim, no estado *positivo*, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir. “(...) Essa revolução geral do espírito humano pode ser facilmente constatada hoje, duma maneira sensível embora indireta, considerando o desenvolvimento da inteligência individual. (...) Ora, cada um de nós, contemplando sua própria história, não se lembra de que foi sucessivamente, no que concerne às noções mais importantes, teólogo em sua infância, metafísico em sua juventude e

físico em sua virilidade”¹² (ARANHA, 1993, p. 116).

Apesar de prevalecer o lema supostamente adotado por Rondon “Morrer se preciso for, matar jamais”, é improvável e ingênuo acreditar que a presença dos integrantes não indígenas da Comissão na região povoada pelos Paresi não tenha provocado alterações significativas na maneira de ser e de viver do Povo Haliti; seja transferindo-os de seus territórios ancestrais, seja promovendo alterações na estrutura social, política e religiosa, seja provocando inúmeras mortes com a consequente diminuição populacional.

“Paracy, Paracisses Percises, Paracyzes, Pereci, Paresi. Foram assim adormecidos na escrita do século XVIII os habitantes do vasto espaço geográfico onde penetraram luso-brasileiros e portugueses para explorar cobiçadas minas, que nomearam do Cuiabá e Mato Grosso. Ao contrário de outros gentios, tidos como bravios, infieis, quase impossível de se tornarem cristãos, os índios da nação Paresi eram vistos pelos “brancos” como os mais predispostos a inclusão aos fundamentos dos valores conceituados como civilizados, inclusive por serem os de maior inclinação aos ensinamentos da fé católica”. (CANOVA, 2003, p. 01).

Nesta dissertação, como afirmado anteriormente, foram adotados os termos “Paresi” e “Pareci”. Aquele para se referir ao Povo Haliti Paresi e este à Reserva em si, à demarcação das terras, ao território, enfim, aos aspectos geográficos. Não são raras as referências históricas ao Povo Paresi como dóceis, mansos, de fácil lida e que poderiam contribuir significativamente com o projeto de colonização empreendido desde os tempos coloniais pelos europeus, especificamente os portugueses. Como muitas vezes aqui mencionado, eram estabelecidas diferenças entre os “índios mansos”, com os quais os colonizadores poderiam contar e estabelecer relações comerciais e militares, e os “índios hostis”, contra os quais deveriam ser empreendidos todos os esforços de guerras com o objetivo de conquistá-los, submetê-los ou exterminá-los. Os indígenas Paresi enquadram-se historicamente no primeiro grupo.

Isso posto, é imprescindível destacar, também, a princípio, o papel das organizações da Igreja Católica no projeto de conquista e catequização do Povo Haliti Paresi e, num segundo momento, o papel das organizações das Igrejas Protestantes que não mediram esforços no trabalho de catequese e conversão dos indígenas. Os indígenas de diferentes etnias foram colocados em um mesmo local onde deveriam estudar, falar apenas a língua portuguesa e professar a religião católica. O objetivo era que, ao crescerem, essas crianças se tornariam adultos que multiplicariam, nas suas respectivas aldeias de origem, todo o aprendizado adquirido na Missão Jesuíta Utiariti-Escola Utiariti, atualmente desativada e localizada no município de Campo Novo do Parecis-MT. Na atualidade, ainda é possível

identificar marcas históricas que permaneceram nas gerações atuais de indígenas do Povo Haliti Paresi, como o gosto e exigência pela utilização do uniforme, a organização das turmas em filas e o apreço pelo desfile cívico-militar.

“Outra frente de intervenção oficial foi a missionária. Com a intenção de criar campo apostólico, os padres da Prelazia de Diamantino construíram, em 1946, na antiga estação telegráfica de Utariti, um centro educacional para crianças dos povos indígenas localizados na região. Entre crianças das diferentes nações estavam as da nação Paresi. Ainda, por volta dos anos de 1960, esses índios passaram a ter contato com agências protestantes originárias da América do Norte¹⁰⁷. No período compreendido entre os anos de 1979/1980, o governo brasileiro promoveu o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (Polocentro), e, através de colonizadoras, trouxe para a região investimentos agrícolas de pequeno e médio porte. Muitos proprietários migraram dos estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul para o município de Tangará da Serra, criado em 1977. Nesse contexto de mudanças, mais um elemento se configurava. Marcando os sinais de novos tempos, a BR 364 foi sendo aberta, dividindo ao meio o território Paresi. Os índios dessa nação foram atingidos pelas mudanças dos novos tempos, passando a interagir, travando com “mais frequência diversas formas de relacionamento com os regionais, tais como transações comerciais, obtenção de assistência médica, transporte para outros locais”. (CANOVA, 2003, p. 32-33).

Apesar de todo esse movimento intensivo de dominação e destruição cultural e religiosa, pode-se afirmar que, em parte, esse projeto colonialista fracassou devido às diversas formas de resistência utilizadas pelo Povo Haliti Paresi, anteriormente mencionadas, como negociações com o colonizador, acordos comerciais e militares, desenvolvendo trabalhos como mão de obra barata e até mesmo enganando os colonizadores com informações falsas a fim de protegerem seu modo de vida e evitar a extinção total. Na atualidade, o Povo Haliti Paresi, habitantes originários do território onde hoje se localizam diversos municípios mato-grossenses, entre eles, Tangará da Serra, mantém viva sua cultura, que se manifesta de diferentes maneiras, língua materna, religião, cantos, danças, festas, pinturas corporais, alimentação, habitação, jogos, caça e pesca.

“Ainda que tenha se dado, a proteção oficial manteria ao longo de toda a existência do Serviço a intenção de transformar os índios em pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem, apesar de distintas visões do ser indígena terem dado ensejo a diferentes construções discursivas. A ideia de transitoriedade do índio (Leite e Lima, 1986; Lima, 1989 b: 141-56) teria o peso de um esquemamental profundamente imbrincado na prática do Serviço...”. (LIMA, 1992, p. 159).

A contribuição de uma Educação Escolar Indígena específica, bilíngue/multilíngue, diferenciada e comunitária, poderá continuar contribuindo na busca de um equilíbrio entre a manutenção da cultura e as mudanças que o intenso contato com a sociedade envolvente há

séculos traz. Contato que trouxe elementos originalmente estranhos a ela, como a educação e a tecnologia não indígena. Tais elementos são absorvidos, transformados ou ignorados dentro do processo de permanência, preservação do modo de ser e viver, de reinterpretar o mundo e desenvolver-se da maneira que escolherem na sociedade do século XXI e seguintes. Essas concepções relacionadas especificamente à Educação Escolar Indígena e não indígena serão desenvolvidas nos próximos capítulos desta dissertação.

1.5 REFLEXÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS INDÍGENAS SOBRE SUAS REPRESENTAÇÕES NA HISTÓRIA.

ZATSEMEHENA ZOIMYAHALITI, ZOIMYAHALOTI

“Wawenane atyo kajiyehare hoka waiwaiyorehena atyoite ekakwa, hatyo hiyeta atyoite maihyã wawenane wimyaotyane. Kalikini ya wimyaotyanehena zakore wiyatere, wawenane ya tyoty. Hatyo hiye taite zadyadyóare wahalaktsita wenati tahi. Itsekohaliti tyoty itxita ehare wenati waiyeze, aidyhyalinikixita ahatakatimaniya. Hatyo hiyeta atyo kalikini ktxiyehena wawenane, wijiyehare kinyatere tyaonita womana hoka atyo witso atyo Haliti kaitserhare enore. Tyotyaki atyo wakazemeritita wiwyaikyohera wihalitiyanae kore atyalihotse kakwa. Kalini atyo wislonaehena atyo wakazemeritita hatyo atyalihotse kore, caneta zaidyatitse zema”. (Rony Azoinayce & Ângelo Kezomae). (Plano de Gestão Haliti-Paresi-Território Indígena Haliti-Paresi. Haliti-Paresi Waikyohera. Mato Grosso-Brasil, 2019, p. 201)

MENSAGEM AOS JOVENS HALITI-PARESI

“A nossa cultura é macro, complexa e bela. Sendo assim, devemos valorizar a nossa vida cultural e religiosa para manter viva a nossa identidade Haliti. Caso deixemos de lado esses valores de nosso povo, perderemos a nossa força natural e espiritual. Por estarmos preocupados com as mudanças que vêm ocorrendo, estamos eternizando na escrita estes conhecimentos milenares. O espírito da natureza oferece uma vida harmoniosa e nos orienta como devemos caminhar para termos um futuro digno. É por isso que até os dias atuais ainda preservamos a essência da nossa cultura tradicional, tanto que ainda está viva a nossa identidade como povo Haliti, filhos do grandioso Enore/Deus. Sempre fomos defensores de nosso território através da borduna, arco e flecha e diálogo. Hoje somos e sempre seremos guerreiros também através da caneta, dos meios digitais e do diálogo”. (Rony Azoinayce & Ângelo Kezomae). (Plano de Gestão Haliti-Paresi-Território Indígena Haliti-Paresi. Haliti-Paresi Waikyohera. Mato Grosso-Brasil, 2019, p. 201).

É imprescindível mencionar que Rony Azoinayce é indígena do Povo Haliti Paresi, cacique da Aldeia Wazare, no município de Campo Novo do Parecis-MT, e professor efetivo do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, lotado atualmente na E.E. 29 de Novembro no município de Tangará da Serra-MT. Ângelo Kezomae também é indígena do

Povo Haliti Paresi, professor contratado do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, lotado na escola da Aldeia Cabeceira do Sacre-anexa da E.E. Malamalali, e do Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra-MT, lotado na escola polo-EMI Cabeceira do Sacre.

Não se pode terminar o primeiro capítulo, que tem como proposta pensar a história dos povos indígenas, sem uma reflexão do processo histórico a partir do próprio ponto de vista indígena. Nesse sentido, serão mobilizados nesta seção textos e falas dos autores Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Francisca Navantino Pinto de Ângelo, Gersen Baniwa; dos professores do Povo Haliti Paresi, Rony Azoinayce e Ângelo Kezomae; bem como, os documentários “O Brasil Grande e os Índios Gigantes”, “Muita terra para pouco índio”, “Povos do Xingu contra a construção de Belo Monte” – que apresentam falas relevantes tanto de pessoas anônimas quanto daquelas conhecidas nacionalmente; a fim de mostrar ao leitor outra perspectiva do tema em questão.

O lugar de fala nesta dissertação sobre os povos indígenas cabe a eles. O que se pretende é ouvi-los, não falar em nome deles, mas falar sobre, pois, ao contrário, não haveria legitimidade. Daí, a necessidade de buscar elementos, vozes indígenas que pudessem ser ouvidas. Vozes há muito ignoradas ou não ouvidas, mas que vêm – com maior intensidade nos últimos cinquenta anos – retomando o espaço que lhes é de direito. Optou-se nesta pesquisa pela utilização do conceito indígenas, povos indígenas ou povos originários ao invés de índio por considerar tais conceitos mais adequados ao momento histórico atual.

“Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes”. (BANIWA, 2006, p. 30-31).

Na história do Brasil, os povos indígenas sempre foram, de alguma forma, alvos de tentativas de tutela, seja no período colonial pela Coroa Portuguesa, seja no imperial, seja no republicano. Durante os últimos 500 anos, foram produzidos diversos discursos que procuraram criar uma realidade que nunca existiu. A partir do século XIX, foram produzidas

narrativas sobre os povos indígenas que não são reais, com a aceitação de todo um discurso baseado no racismo científico, elaborado por pensadores europeus para justificar o domínio sobre os povos considerados inferiores ou atrasados. Diversos processos discursivos de silenciamento e o desenvolvimento de uma política assimilacionista foram elaborados e implementados pelo Estado Brasileiro.

Em uma fala de caráter histórico proferida na 63ª Feira do Livro de Porto Alegre-RS, no dia 21/11/2017, sobre a imagem que a sociedade brasileira não indígena tem acerca dos povos indígenas, Daniel Munduruku afirma:

“Peço licença para entrar no território de vocês. Eu venho questionar esse olhar quadrado que o ocidente desenvolveu e que exclui olhares circulares.– Quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa”. (MUNDURUKU, 63ª Feira do Livro de Porto Alegre, 2017).

Nos primeiros anos do período republicano, ocorreram mudanças jurídicas como o Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889, que estabelecia as competências para os governadores dos Estados no **Art. 2º § 12 Promover a organização da estatística do Estado, a catechese e civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias**. Ou seja, a competência para o incentivo da catequese e a civilização dos indígenas foi transferida aos governos dos Estados. A tutela dos povos indígenas é, dessa forma, institucionalizada pelo Estado Brasileiro.

Em 1910, foi criado o SPI-Serviço de Proteção ao Índio, primeira agência tutelar sobre os indígenas, sendo fechado em 1967 e substituído pela FUNAI-Fundação Nacional do Índio, criada na Ditadura Civil-Militar. Recentemente renomeada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas, tinha como principal objetivo cuidar dos indígenas, porém, na realidade, a política indigenista brasileira acabava por provocar uma política de genocídio disfarçado de assimilação e integração das populações indígenas na sociedade nacional. Como nos afirma Lima (1992, p. 159), “O Serviço ficaria criado pelo decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910, o qual também aprovaria seu primeiro regulamento. Sua instalação se daria de modo solene em 7/9/1910, em data bem ao gosto positivista ortodoxo”.

Apesar de todo o processo de assimilação da população indígena ao longo de séculos, pode-se afirmar que o movimento indígena ganhou força nos anos de 1970 e 1980 em diante, com a formação de inúmeras organizações indígenas que reivindicavam a demarcação de territórios e o direito desses povos continuarem a existir, a se autodeterminarem.

“Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafiando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo”. (KRENAK, 2020, p. 28).

A promulgação da Constituição de 1988 é um marco legal fundamental na perpetuação dos povos indígenas, pois garantiu a demarcação de territórios ancestrais e a certeza da continuidade de sua existência com a possibilidade de manutenção de sua cultura. A tutela vai aos poucos deixando de existir e os indígenas passam a ser os autores e defensores diretos de suas proposições. Isso absolutamente não quer dizer que os preconceitos em relação aos povos indígenas deixaram de existir, mas sim que os Povos Originários passaram a reivindicar com mais determinação e com maior visibilidade o respeito ao direito de existir com dignidade.

“É certo que no Brasil de hoje ainda muitos brasileiros nos vêem como índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Outros nos vêem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função da ambição de alguns homens brancos que estão devastando tudo o que encontram pela frente. E nós índios, o que pensamos de nós mesmos? Ou melhor, como nos identificamos ou nos posicionamos diante de nós mesmos e diante da sociedade brasileira e da humanidade”? (BANIWA, 2006, p. 18-19).

Muitos são os pontos de vista com os quais a nossa sociedade não indígena observa, analisa e julga os povos indígenas, como nos afirma Baniwa, identificando-os como preguiçosos, improdutivos, protetores das florestas, salvadores do planeta Terra, mas o que chama mais a atenção é a pergunta realizada diretamente pelos indígenas: “E nós índios, o que pensamos de nós mesmos”? Na busca de respostas para essa e outras perguntas, procurou-se ouvir as vozes indígenas.

Em relação ao processo de conquista sofrido pelos povos indígenas a partir do século XV, a professora Haliti Paresi Francisca Navantino afirma que:

“Dessa forma, é possível concluir que o processo civilizatório teve como instrumentos a espada, a cruz e a escola, que, atreladas à política de ocupação territorial, resultaram na atual configuração da sociedade matogrossense. Nesse sentido, mirando a história do Brasil e as ações políticas dos seus governantes, percebemos que houve diferentes fases e diferentes ênfases no seu desenvolvimento. Em todas elas, porém, persistiu uma relação assimétrica entre os índios, a sociedade nacional e o Estado”.

(ÂNGELO, 2009, p. 33).

Na entrevista concedida a Adriano de Lavor Moreira, “Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato”: uma conversa sobre visibilidade, o líder indígena, escritor e filósofo Ailton Krenak afirma (2022, p. 5) “Nós estamos cada vez mais visíveis, o que me levou a afirmar, na virada da década de 1990: “Se vocês não acabaram com a gente até agora, perderam, porque daqui para frente, não terão mais essa chance”. Krenak sabiamente nos informa que os indígenas não são apenas algumas milhares de pessoas, mas, e apesar de não serem tantos quanto no período inicial da colonização, ultrapassam atualmente a casa do milhão. Número simbólico, demonstra na prática que a demarcação de territórios aliada à luta incessante dos povos indígenas para que seus direitos sejam respeitados têm frutificado, ainda que de forma relativamente lenta, porém, constante.

“Falar sobre visibilidade dos povos indígenas no século XX, um percentual pequeno da população, é uma coisa. Falar disso no século XXI, quando o IBGE descobriu que a Funai contabilizava 160 ou 230 mil — mas que na verdade são 1 milhão de indígenas espalhados em tudo quanto é lugar do país, é outra coisa. Eles estão nas universidades, nas fábricas, nas cidades, eles não estão escondidos no meio do mato. Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato. Índio ou indígena hoje pode ser sinônimo de alguém fazendo uma consultoria para a Comissão de Direitos Humanos da ONU, analisando violações de direitos de populações tribais na Ásia, na Oceania ou na América Latina. Existem consultores indígenas hoje trabalhando com esses organismos internacionais, com a Unesco”. (MOREIRA, 2022, p. 6).

A análise de três documentários produzidos em momentos distintos revela o protagonismo indígena na luta por seus direitos estabelecidos pela Constituição de 1988, denominada pelo Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Deputado Federal Ulisses Guimarães, de “Constituição Cidadã”.

O documentário de Aurélio Michelis (2014), “O Brasil Grande e os Índios Gigantes”, relata a construção do Parque Nacional do Xingu e a expansão da colonização e da fronteira econômica rumo a Amazônia, com a construção da rodovia Cuiabá-Santarém e da Transamazônica – empreendida a partir dos anos 60 do século XX.

Os povos indígenas tiveram seus territórios originais roubados, sofreram todo tipo de violência e os poucos sobreviventes, entre eles, o Povo Panará, foram transferidos para o Parque Nacional do Xingu, em uma ação desenvolvida pelo Governo Federal e coordenada pelos irmãos sertanistas Cláudio e Orlando Villas-Bôas. Essa reserva abriga diferentes povos que foram retirados de seus territórios originários e levados para um ambiente estranho que não contempla suas necessidades materiais e espirituais. Destacam-se no documentário algumas falas que evidenciam a ação estatal e a insatisfação dos indígenas em relação ao novo

território:

“Os brancos haviam comido a terra dos Panará”. “Não gosto do Xingu” - Chefe Panará.

“Não aprendemos o que fazer com eles depois do contato” - Sertanista Apoena Meirelles.

“Nós fizemos através de um consenso. Foram três aviões da FAB e do Correio Aéreo Nacional” - Sertanista Orlando Villas-Bôas.

“Não sei se era certo tirar da terra deles, só vim ver que era triste, não certo ou errado, mas triste...” - Jornalista Memélia Moreira.

A desterritorialização de diversos povos levados contra sua vontade para o Parque Nacional do Xingu a pretexto de salvá-los da extinção iminente provocou mudanças significativas no modo de existir desses indígenas e as falas não deixam dúvidas da insatisfação em relação à nova morada. A retirada forçada e a construção do parque faziam parte do projeto desenvolvimentista em curso no Brasil na segunda metade do século XX, que considerava os indígenas como empecilhos ao crescimento do país como um todo. Os territórios originais deram lugar a construção de rodovias, cidades e grandes latifúndios monocultores, tudo em nome do progresso.

“É claro que durante esses anos nós deixamos de ser colônia para constituir o Estado brasileiro e entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira”. (KRENAK, 2020, p.39).

Diante das inúmeras manifestações que ocorrem no Brasil contra a demarcação de novos territórios indígenas, o filme “Muita terra para pouco índio” evidencia, através da fala de inúmeras lideranças indígenas e de especialistas, que o argumento utilizado Brasil afora de que os povos indígenas têm “muita terra para poucos índios” é falso.

“Prá que tanta terra pra pouco índio? Isso é a frase que roda o Brasil inteiro” - Darci Comapa, Marubo.

“O problema fundamental em relação às áreas indígenas hoje seria o problema das invasões...” - João Pacheco de Oliveira-Museu Nacional-UFRJ.

“Não fomos nós que pedimos a saída, fomos forçados a sair”. “Nós somos gente, somos ser humano, queremos viver” - Manoel “Bidu”, Tuxá-Nova Rodelas-BA.

“Não temos o que comer. Você chega numa casa daquela ali, você chora” - Afonso Pankararé-Brejo do Burgo-BA.

“A penúria era tão grande que só pensava em morrer” - Lázaro, Kiriri-Mirandela-BA.

“Tá aí o índio aí saindo das aldeia, tá saindo da origem para a cidade, a procura de que”? - Calixto Francelino, Terena-Aldeia Urbana Marçal de Souza-Campo Grande- MS.

O filme mescla entrevistas com lideranças indígenas e especialistas em várias regiões do Brasil, destacando diversas imagens da realidade vivida pelos povos indígenas nos mais diferentes locais do país. O objetivo é combater a falácia de que os “índios” possuem muitas terras e que, na verdade, é necessário novas demarcações e homologações das terras que lhes são historicamente de direito.

O documentário “Povos do Xingu contra a construção de Belo Monte”, elaborado por diversas etnias, evidencia o protagonismo dos indígenas. Insatisfeitos com a construção de uma usina hidrelétrica que iria alterar significativamente seu território e seu estilo de vida, resolvem agir contra o Estado Brasileiro. Narra uma reunião ocorrida no dia 28 de outubro de 2009 com lideranças de 15 povos indígenas do Parque Nacional do Xingu, na Aldeia Piaraçu no Estado de Mato Grosso, para discutir a construção da usina de Belo Monte que afetaria a sobrevivência dos povos do Xingu. O governo federal foi convidado, mas nenhum representante oficial compareceu. Na manifestação indígena em Brasília, também nenhuma autoridade do governo Lula (2002-2010) apareceu para receber a carta.

Destacam-se algumas falas no documentário que evidenciam o inconformismo e a disposição de lutar contra a destruição de seu território.

“Nós índios depende do rio, depende da floresta, depende da terra para poder sobreviver” - Cacique Megaron.

“Por que Lula está acabando com a nossa terra? Os primeiros habitantes dessa terra somos nós”. “O índio não aguenta comer arroz e feijão todo dia, é pão, refrigerante todo dia. Ele vive do beiju e do peixe” - Falas de lideranças indígenas mulheres do Parque Nacional do Xingu.

“Senhor ministro nós não somos demônios²” - Yaparivá Kaiabi.

Convém destacar que essa não foi a única ação do Estado Brasileiro contra os povos indígenas na mesma região, visto que o Parque Nacional do Xingu foi criado para abrigar os povos que perderam seu território devido à expansão agropecuária na região nordeste de Mato Grosso.

Anteriormente, foram utilizados os conceitos de desterritorialização e desterritorializados, faltando a problematização deles. Conforme afirma Cavalcante (2016, p. 25-26), a partir dos estudos desenvolvidos pelo geógrafo Rogério Haesbert, o território é dividido em perspectivas materialistas, idealistas, integradora e relacional. A primeira ainda é dividida em naturalista, base econômica e jurídico-política. Acredita-se que os diferentes povos indígenas podem ter passado e ainda passem por todas essas perspectivas no processo

² Em reação à fala do Ministro das Minas e Energia Edison Lobão, que havia afirmado que demônios estavam impedindo ou atrasando a construção da Usina de Belo Monte.

de colonização, seja no período colonial (1500-1822), seja no período Imperial (1822-1889), seja no período Republicano (1889-2024).

Assim, nesta dissertação, será adotado o conceito de território definido por Cavalcante, qual seja:

“Em suma, entendo o território como sendo uma porção do espaço apropriada por um grupo humano que o constrói em seus aspectos sociais, simbólicos, culturais, econômicos e políticos através de modos específicos. Essa relação específica com o espaço que constrói um território é a chamada territorialidade”. (CAVALCANTE, 2016, p. 28).

Considera-se também os estudos desenvolvidos pela geógrafa Juliana Grasiéli Bueno Mota (2011) que, a partir dos estudos propostos por Rogério Haesbert (2010), desenvolve o conceito de territorialização precária e multiterritorialidade. Ademais, são relevantes ainda os estudos do antropólogo Paul E. Little (1994), que, mesmo antes de Haesbert, formulou uma teoria parecida com a sua.

Conforme diz Cavalcante:

“Em seu denso trabalho, Rogério Haesbert (2010) apresenta a tese de que a desterritorialização completa é impossível aos grupos humanos. Isso porque todos eles possuem condutas territoriais. Assim os processos de desterritorialização são sempre interligados a processos de reterritorialização”. (CAVALCANTE, 2016, p. 31).

Embora seja possível concordar com Haesbert que não existe uma desterritorialização completa dos povos indígenas e que haja uma possível reterritorialização, pode-se afirmar que a perda de seus territórios originais de caça, pesca, coleta, lugares sagrados, cemitérios, terras para agricultura, ainda que tenham sido transferidos ou forçados pelo Estado para outro território, mesmo vivendo em condições precárias ou não nas cidades, é irreparável e causa profundas transformações no modo de ser e de viver dos povos que foram desterritorializados ou reterritorializados. Isso é demonstrado pelos depoimentos indígenas no documentário de Aurélio Michelis (2014) “O Brasil Grande e os Índios Gigantes”, que relata a construção do Parque Nacional do Xingu, com a retirada forçada dos indígenas, pelo Estado Brasileiro, de seu lugar ancestral:

“Os brancos haviam comido a terra dos Panará”. “Não gosto do Xingu” - Chefe Panará.

Da mesma maneira no filme “Muita terra para pouco índio”, os indígenas afirmam categoricamente:

“Não fomos nós que pedimos a saída, fomos forçados a sair”. “Nós somos gente, somos ser humano, queremos viver” - Manoel “Bidu”, Tuxá-Nova Rodelas-BA.

“Não temos o que comer. Você chega numa casa daquela ali, você chora” - Afonso Pankararé-Brejo do Burgo-BA.

Mesmo considerando o desenvolvimento de novos conceitos, optou-se em manter o conceito de desterritorialização, uma vez que, apesar de não haver desterritorialização completa e de ocorrer uma reterritorialização, os depoimentos dos indígenas acima mostram o quão infelizes e violentados eles se encontram nos novos territórios que lhes foram destinados pelo Estado Brasileiro e que se possível fosse retornariam subitamente para o seu território original.

Em relação ao Povo Haliti Paresi, quaisquer outros lugares ou territórios em que fossem hipoteticamente alocados, precariamente ou não, urbanos ou rural, demarcados ou não, com ou sem floresta ou cerrado, mesmo com a sobrevivência garantida, com caça, pesca, coleta, agricultura ou outros meios de sobrevivência, esse povo iria reconstruir seus conhecimentos ancestrais repassados oralmente de geração em geração, seus lugares sagrados seriam alterados e outros criados? A resposta é um sonoro Não. Não iria, pois estaria faltando sua base original, sua ancestralidade, sua religiosidade, sua verdade, sua história. Pode-se ainda estender esses entendimentos para outros povos indígenas, daí a opção pela manutenção dos conceitos acima desenvolvidos.

Ademais, é permitido utilizar também os conceitos de des-reterritorialização ou “territorialização precária” proposto por Haesbert, mas sem, no entanto, descartar as falas de descontentamento dos indígenas que foram des-reterritorializados no Parque Nacional do Xingu ou que estão em diversas “territorializações” precárias em diversos locais do Brasil atual, como no Mato Grosso do Sul.

Segundo Ailton Krenak, todo esse movimento de protagonismo se desenvolveu a partir dos anos 1970 e 1980, culminando com a promulgação da Constituição de 1988. Em sua análise, destaca que os indígenas estão espalhados por todos os lados e não mais apenas no meio do mato, nas reservas; ocupam diversos cargos e funções em diferentes organismos e organizações nacionais e internacionais; estudam em escolas indígenas e não indígenas e estão presentes nas universidades; o que de fato dá uma maior visibilidade à causa indígena e maior possibilidade de reivindicação, de luta, mesmo à revelia do que pensam aqueles que desejam a assimilação e até mesmo o extermínio dos povos indígenas.

“Eu acho que foi uma disposição de briga que um punhadinho de gente indígena teve nas décadas de 1970 e 1980. De alguma maneira eles sacaram que precisavam esperar, esbravejar para serem ouvidos e conseguiram. Basta olhar o que os povos indígenas conquistaram com a Convenção 169 da OIT¹² e com a Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas¹³. Aqueles debates foram feitos por cento e tantos países durante vinte e tantos

anos. Finalmente saiu a declaração, a Austrália é signatária, o Canadá é signatário; o Brasil mesmo é signatário da Convenção 169, que dispensa os índios de ficarem sendo o tempo inteiro checados, autorizados. A autodeclaração de uma comunidade é suficiente para declarar que ela é uma comunidade remanescente, que é uma comunidade indígena. Não precisa que um agente público, um xerife, chegue e negue um crachá para eles”. (MOREIRA, 2022, p. 9).

Para Gersem Baniwa, o surgimento, desenvolvimento e fortalecimento dos movimentos indígenas na luta por direitos foi uma reação aos projetos de silenciamento, apagamento e assimilação dos povos indígenas realizados ao longo de séculos, tanto de caráter laico quanto religioso, privado ou estatal. Transformou-se em uma reafirmação e reconstrução de suas identidades dentro de um processo que ainda está em curso e com resultados incertos, porém, com visibilidade em todo o país.

“Em grande medida, a emergência do movimento indígena na luta articulada pelos seus direitos e interesses foi uma reação e uma resposta aos propósitos do Estado de emancipação dos índios. Desde então, iniciou-se um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes. Este processo está em curso com horizontes ainda incertos, mas bem mais esperançosos por causa do protagonismo cada vez mais forte dos povos indígenas”. (BANIWA, 2006, p. 20).

O foco atual, além das discussões sobre a demarcação de terras indígenas, encontra-se na invasão e exploração dos territórios já demarcados. Como analisa João Pacheco de Oliveira da UFRJ, “O problema fundamental em relação às áreas indígenas hoje seria o problema das invasões...” (OLIVEIRA. Muita terra para pouco índio? (Documentário), 2002), como ocorre em diversos territórios indígenas, com destaque para a invasão de garimpeiros há décadas nas terras do Povo Yanomami. Outra questão pertinente e atual é a demarcação ou não das terras indígenas a partir do estabelecimento da tese denominada “marco temporal”, justificativa jurídica amplamente debatida e julgada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Porém, contrariando as decisões do STF, o Congresso Nacional aprovou a Lei 14.701, de 2023, que estabelece como marco temporal o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. A referida lei foi vetada pela presidência da República, no entanto, o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional. (Fonte: Agência Câmara de Notícias).

Essa tese renderá ainda muitos debates e ações no Supremo Tribunal Federal, pois foi transformada em lei pelo Congresso Nacional, ainda que o STF já houvesse decidido por sua inconstitucionalidade. Se mantidas as decisões estabelecidas em lei, os povos indígenas serão afetados diretamente e imediatamente. Seria a consagração da hipocrisia histórica legalizada

impor aos povos indígenas – submetidos há séculos a diáspora de suas terras, massacres, extermínios sistemáticos promovidos inclusive pelo Estado Brasileiro – a tese de que somente seriam legalmente aceitos como territórios tradicionais e passíveis de demarcação aqueles em que determinado povo indígena estivesse ocupando em 1988 quando da promulgação da Constituição Federal em vigor.

Ou seja, seria desconsiderada toda a História nacional de violência contra os povos indígenas e expulsão de suas terras originais; desconsideradas todas as formas de violência utilizadas por mais de 500 anos em que os territórios indígenas foram sistematicamente roubados, usurpados. Se o marco temporal for aprovado pelo Supremo Tribunal Federal ou transformado em lei pelo Congresso Nacional, será a justificativa perfeita para a negação de toda a história nacional de violência contra os povos indígenas. É a legalização da barbárie.

As discussões atuais com a participação ativa dos povos indígenas concentram-se na decisão sobre o marco temporal e nos posicionamentos contrários aos questionamentos e proposições de revogação das terras já demarcadas, visto por um amplo setor dos ruralistas e de autoridades democraticamente eleitas como um empecilho ao desenvolvimento do país. Contudo, o momento histórico é outro e os povos indígenas não estão deitados em “berço esplêndido”, alheios ao debate e, muito menos, conformados com as possibilidades vislumbradas até o momento, qual seja, de perderem o que já conquistaram até então.

“Parece que nós sempre fomos excluídos e nunca tivemos alteridade, nunca tivemos o poder de decidir o tanto que a gente queria se inserir. Eu acredito que se hoje os índios incidem sobre política no Brasil é porque os índios pararam de ficar espreitando e passaram a intervir no debate. Nós ainda vamos ter nos próximos anos índios senadores, deputados, o que muito provavelmente virá no bojo de uma reforma política, quando o Brasil vai ter que parar de ser percebido como um país branco, português, que anda de tamanco, para se tornar plurinacional, com gente de tudo quanto é lugar do mundo e com os índios também. O Estado não é africano, não é índio, não é branco, entendeu? Ele é plurinacional... Como todo começo, a emergência dessas identidades incomoda, mas torço para que nossos filhos e netos, que as gerações que vierem depois da gente possam experimentar um tipo de humanidade mais espontânea, menos programada, onde as pessoas possam viver melhor”. (MOREIRA, 2022, p 16).

É fato que determinados setores da sociedade brasileira com grande representatividade nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário nas diversas instâncias nacionais, inclusive eleitos democraticamente, desejam manter os indígenas longe das discussões, promovendo alterações e revogações de dispositivos legais, propondo, inclusive, alterações na Constituição Federal. Alegam o mesmo argumento histórico já utilizado por

séculos, o de que os povos indígenas atrapalham o desenvolvimento do país, que não precisam de tantas terras e que seria mais eficiente que vivessem em pequenos territórios nos quais se tornariam pequenos produtores rurais ou fossem assimilados pela sociedade envolvente, mantendo-os sob tutela e decidindo por eles. Analisando o crescimento dos movimentos indígenas, é bastante provável que tais ideias não prosperarão, não ao menos sem que hajam lutas.

“Tutela até quando, e exercida de que maneira? Se a tutela tem um caráter meramente estratégico (Cardoso de Oliveira, 1988), quem irá definir essa estratégia? Qual é o papel dos indigenismos não oficiais nesse processo? Independentemente das respostas a essas questões, é provável que em determinado momento as próprias lideranças indígenas irão estabelecer os rumos que desejam trilhar, independentemente "dos outros". Quando isso ocorrer outras opções terão de ser examinadas: isolamento ou integração à sociedade nacional? Unidade ou pluralismo cultural? Esperemos que, sejam quais forem essas opções, elas contribuam para que se estabeleça entre eles um sistema de vida saudável e compatível com a dignidade humana”. (SALZANO, 1992, p. 36).

Os povos indígenas não são cidadãos de segunda classe que necessitam de caridade e tolerância, mas sim plenos de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988. Precisam ter culturas, modos de vida, crenças e territórios, demarcados, respeitados e livres da ingerência e exploração dos não indígenas. A nossa sociedade necessita ampliar o debate, não com argumentos ingênuos, preconceituosos e racistas, que buscam negar a continuidade da existência indígena, mas com aqueles que promovam o diálogo, o respeito à diferença e o direito dos povos indígenas continuarem decidindo livremente quais caminhos desejam trilhar.

Procurando avançar nas análises e entendimento da situação vivenciada pelos indígenas urbanos, como nos afirma Baniwa (2006), em situação permanente ou momentânea, serão analisadas, no capítulo 3, entrevistas realizadas com sete estudantes indígenas, quatro atuais e três egressos de duas escolas não indígenas do município de Tangará da Serra, uma rural e outra urbana, entre os anos de 2008 e 2023. Objetiva-se conhecer as dificuldades enfrentadas, os avanços conseguidos, os objetivos alcançados ou não, as características desse contato, enfim, conhecer os motivos que os levaram a sair de suas aldeias em busca de novas experiências, de novos conhecimentos. Simplesmente por vontade pessoal ou necessidade coletiva? É o que será buscado nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II - OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.

Com relação à educação indígena, de partida, convém destacar que existe um longo debate sobre o tema, com diferentes tipologias, a saber, a educação indígena, a educação escolar e educação escolar indígena. Assim, no presente capítulo, serão abordadas sequencialmente. Tal reflexão auxiliará a analisar mais adiante, no terceiro capítulo, as entrevistas coletadas entre estudantes e ex-estudantes indígenas de escolas não indígenas no município de Tangará da Serra-MT.

A respeito da educação indígena, surge uma importante indagação. Teria ela surgido apenas com a implantação das escolas nas aldeias? A resposta é um sonoro não. Importante destacar uma diferenciação entre educação indígena, educação escolar e educação escolar indígena.

A primeira é definida como a educação transmitida oralmente de geração em geração pelos próprios indígenas, sendo constituída por valores, costumes, tradições, línguas, cantos, danças, religiões e formas de resistência à colonização europeia. Tais ensinamentos foram repassados para as novas gerações fazendo com que determinado povo se diferenciasse dos demais e pudesse continuar existindo.

“De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Lutuma Dias, a educação indígena é aquela recebida pela criança no seio da comunidade e da família. É onde ela aprende e compreende o contexto onde vive e participa das ações comunitárias¹⁸. Daniel Munduruku (2010) afirma que a educação indígena é muito concreta e ao mesmo tempo mágica. Para o autor, ela se realiza em diferentes espaços sociais - não pode haver distinção entre o dia a dia dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se afirmam nos olhos e na busca da harmonia cotidiana. Munduruku fala da educação do corpo e da educação dos sentidos como sendo princípios da educação indígena: “Aprendemos desde muito pequenos que nosso corpo é sagrado. Por isso temos que cuidar dele com carinho, para que ele cuide de nossas necessidades básicas. (...) a criança entende aos poucos, que em seu corpo o sentido ganha vida e voz. Suas ações são norteadas pelas ausências corporais que precisam ser preenchidas”. (MUNDURUKU, 2010, p. 55 apud JESUS, 2014, p. 37).

Já a segunda, por sua vez, foi aquela trazida pelos europeus e implantada nas aldeias com o objetivo de catequisar e integrar os povos indígenas, a princípio, como súditos da Coroa Portuguesa e, posteriormente, como cidadãos, ainda que de segunda classe, de um novo país chamado Brasil. A educação escolar destinada aos povos indígenas não sofreu grandes alterações em relação aos seus objetivos durante o Império ou República até meados da década de 1980.

Por fim, a última, define-se como a educação implantada nas aldeias a partir da

Constituição Federal de 1988 e legislações posteriores, com o objetivo de respeitar toda a cultura indígena e com a anuência dos povos indígenas quando de sua implementação nas aldeias. Entretanto, não é crível que todo o processo se deu de maneira respeitosa, participativa e sem retrocessos. É o que se pretende desenvolver a seguir.

Pode-se afirmar categoricamente que, mesmo antes da implantação de escolas nas aldeias, independentemente se sob a responsabilidade da União, dos Estados, Municípios, Ordens Religiosas (Jesuítas, Salesianos, Irmãs de Jesus e/ou outras) ONGs, SPI, FUNAI, SIL ou quaisquer outras instituições, já havia uma educação indígena centenária ou até mesmo milenar transmitida oralmente de geração em geração entre os povos que não dominavam o código da escrita. Os conhecimentos transmitidos eram os mais variados possíveis, como a língua materna, cosmologia, religião, cantos, danças, organização política e social, conhecimentos agrícolas, caça, pesca, enfim, tudo o que dizia respeito ao modo de ser e viver de determinado povo indígena. Ressalta-se ainda que essa “Educação” permanece viva no interior das aldeias Brasil afora.

Dessa maneira, a educação, a transmissão de conhecimentos, de informações, a aprendizagem independe da existência de escolas formais. Como observa Mendonça (2009, p. 58), “A escola constitui-se em apenas mais um lugar de aprendizagem, um espaço físico e simbólico que viabiliza um saber específico até então indisponível para essas sociedades”. Ou seja, a escola implantada nas aldeias traz um novo conhecimento que até então não fazia parte do mundo indígena. No entanto, por inúmeros motivos provocados pela colonização e usurpação de seus territórios pela nossa sociedade, esse conhecimento tornou-se necessário, segundo as falas dos próprios indígenas, para que pudessem melhor compreender o mundo dos “brancos” e, ao mesmo tempo, fortalecer suas culturas a fim de continuar existindo.

A escola é, portanto, um novo lugar que tanto pode contribuir para a construção quanto para a destruição da cultura de determinado povo, dependendo das decisões e da utilização que esse povo faz da escola implantada nas aldeias, bem como dos objetivos trazidos e desenvolvidos na e pela escola. A esse respeito, Mendonça (2009, p. 13) afirma que “(...) percebemos que os Bóe-Bororo atualmente consideram a escola como uma instituição prioritária e essencial para o seu desenvolvimento e reafirmação do seu protagonismo”.

Durante o período colonial, a educação foi direcionada aos povos indígenas com o objetivo de destruir sua cultura, homogeneizar a língua portuguesa como a única permitida, de forma a prepará-los como mão de obra barata para servir aos interesses da Coroa Portuguesa, das Ordens Religiosas e dos colonizadores em geral. Além disso, os

indígenas foram cristianizados visando apagar quaisquer resquícios de sua religiosidade, de sua cultura, de sua cosmovisão. Os sobreviventes do domínio e das guerras de conquista foram sistematicamente integrados à sociedade nacional, porém, nunca foram iguados aos brancos como cidadãos, perpetuando assim a ideia de que eram inferiores na organização social e política. Infelizmente, essa visão ainda permanece viva na sociedade brasileira atual, em que pesem as inúmeras pesquisas e vozes contrárias a tais ideias preconceituosas.

“O modelo integracionista de educação escolar *para o índio* no Brasil está associado à recorrência do binômio *proselitismo doutrinário* (religioso ou não) e *preparação para o trabalho*. Assim atuaram as missões católicas, as escolas pombalinas, a educação positivista e, mais recentemente, os missionários e linguistas de diferentes confissões”. (SECCHI, 2009, p. 23).

Conforme afirmado anteriormente e referendado por Secchi, independentemente de quais instituições estiveram no controle das ações direcionadas à escolarização para os indígenas, houve um ponto em comum, qual seja, o de integrar os povos indígenas à sociedade nacional através da alfabetização, da conversão ao cristianismo e da preparação de mão de obra barata para desempenhar os mais variados trabalhos; desde o período colonial, passando pelo Império, início da República até a segunda metade do século XX. As primeiras ações educacionais foram desenvolvidas, ainda no século XVI, pelos Jesuítas com o objetivo precípua de civilizar e catequisar os indígenas. Essa atividade educacional permaneceu até o século XVIII.

“Essa constatação nos remete à segunda metade do século XVI, quando os missionários jesuítas iniciaram a escolarização dos índios no Brasil. De acordo com os registros, o projeto de colonização de D. João VI associava a conversão dos “gentios” ao catolicismo e, para tanto, as escolas jesuíticas seriam os seus principais instrumentos”. (MENDONÇA, 2009, p. 59).

A estratégia utilizada pelos missionários católicos durante todo o período colonial foi a aglomeração dos povos indígenas em missões ou grandes aldeamentos nos quais as línguas nativas originais eram proibidas, com a língua portuguesa sendo a língua comum e obrigatória. Tal metodologia permitia a homogeneização dos diferentes povos, que acabavam por deixar no esquecimento sua cultura diante das punições físicas, psicológicas e materiais empreendidas. Favorecia assim, sobremaneira, a implantação do catolicismo e da cultura europeia de então entre as novas gerações indígenas, que eram privadas dos conhecimentos ancestrais de seus respectivos povos.

“Conforme a afirmação de Carneiro (1998, p. 13): “Particularmente nefasta foi a política de concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias, sem, no entanto, garantir o abastecimento. O sarampo, a

varíola, a coqueluche, a catapora, a gripe, o tifo, [...], assolaram as aldeias [...] fizeram os índios morrerem tanto de doenças quanto de fome, a tal ponto que os sobreviventes preferiam vender-se como escravos a morrer a míngua”. (MENDONÇA, 2009, p. 60).

A perda dos territórios tradicionais para os colonizadores e a proibição de suas práticas culturais, da sua educação (línguas, cantos, danças, religiões, atividades econômicas e organização política e social) acarretou o aniquilamento de centenas de povos indígenas juntamente com o integracionismo e genocídio sistemático daqueles que não aceitavam o domínio. Nesse processo, acrescenta-se os que se submetiam, já que a junção de centenas de pessoas em grandes aldeamentos era um elemento facilitador para a propagação de inúmeras doenças, bem como as guerras de conquista empreendidas pelos bandeirantes com o objetivo de adquirir mão de obra qualificada – já anteriormente preparada pelos missionários católicos.

“Durante todo o período colonial a política de educação escolar foi marcada por práticas educativas de aniquilamento da cultura nativa, negação da identidade e integração à sociedade nacional. A prática integracionista operacionalizada pela escola se valeu da alfabetização em língua portuguesa e da proibição de utilização da língua materna. Essa tática, além de favorecer a imposição do cristianismo, promoveu a fragilização das instituições sociais e da organização política e familiar das comunidades”. (MENDONÇA, 2009, p. 59).

As práticas educacionais direcionadas aos povos indígenas de forma geral durante o período colonial foram desagregadoras e integracionistas, pois implantavam a escola, um elemento totalmente estranho à cultura, que tinha objetivos específicos e bem definidos de eliminar os conhecimentos tradicionais, privando as novas gerações de indígenas de quaisquer elementos culturais que as diferenciavam e as identificavam. Ressalte-se que “adequado”, no contexto do período, era a forma de viver, de ser e de acreditar formulada pelos europeus. Quaisquer outras maneiras eram consideradas inferiores e deveriam ser substituídas pela fórmula europeia.

“A história demonstra que a introdução da escola e, conseqüentemente da escrita nas culturas indígenas, foi uma experiência sofrida e desagregadora. A educação tradicional e a pedagogia de cada povo, raramente foram consideradas. No imaginário dos colonizadores não residia a idéia de que os índios tinham a capacidade de pensar e educar seus filhos de maneira adequada”. (MENDONÇA, 2009, p.61).

Todavia, mesmo diante de todo tipo de violência perpetrada pelos colonizadores aos povos indígenas ao longo dos últimos cinco séculos, inúmeros povos sobreviveram adotando diversas formas de resistência, como a convivência “pacífica”, submissão, fugas para o interior do território brasileiro, entre outros. Essas práticas possibilitaram que alguns desses povos indígenas pudessem sobreviver e manter vivas suas culturas para, nos dias atuais,

conseguir desenvolver formas, ainda que parciais, de resgate e preservação dos aspectos culturais que os fazem indígenas. Mesmo diante de todo processo de extermínio, os povos indígenas souberam adotar táticas e práticas que permitiram sua sobrevivência, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos, inclusive, na escola para permanecerem vivos. Convém ressaltar que nada lhes foi dado, cada passo em busca de sua sobrevivência e manutenção de sua cultura é fruto de sua organização e luta permanentes.

O ajuntamento forçado de diferentes povos indígenas em um mesmo local, com a proibição de suas línguas originais e a utilização da língua portuguesa como língua geral, promoveu e ainda promove a sua destruição cultural. No atual Estado de Mato Grosso, na Aldeia Umutina, município de Barra do Bugres, na primeira metade do século XX, foram agrupados os povos Umutina, Paresi, Nambikwara, Bororo, Bakairi, Irantxe, Kayabi, Terena e Chiquitano. Todo esse movimento de aglutinação fez parte do processo de colonização estabelecido pelo Marechal Rondon e, principalmente a partir de 1943, pela criação do Posto de Serviço ao Índio. O ajuntamento forçado desses povos, muitas vezes inimigos históricos, em um único lugar acabou por descaracterizar, aniquilar e promover o esquecimento das práticas culturais inerentes a cada povo.

O próprio nome do município em questão, “Barra do Bugres”, é um adjetivo depreciativo utilizado pela sociedade não indígena para referir-se aos diferentes povos indígenas.

“Em 1751, D. Antonio Rolim de Moura foi o responsável pela vinda dos primeiros jesuítas para Mato Grosso, com a finalidade de criar uma missão indígena destinada a abrigar índios “mansos” de várias etnias, na região do Rio Manso, civilizando-os para o povoamento da região, um local chamado Santana da Chapada. O lugar escolhido para o estabelecimento da missão indígena foi o alto da Serra de São Jerônimo, também conhecida como Serra da Canastra, atual Chapada dos Guimarães”. (SIQUEIRA, 2002, p. 42 apud ÂNGELO, 2009, p. 29).

A presença dos jesuítas em Mato Grosso com o objetivo de instalar uma missão na então Capitania remonta à segunda metade do século XVIII, quando o capitão general D. Antonio Rolim de Moura Tavares solicitou a presença dos missionários católicos para reunir os chamados “índios mansos”. Segundo a professora Haliti Paresi Francisca Navantino Pinto de Ângelo, poucos são os registros sobre essa experiência educativa que, por inúmeros fatores, fracassou.

“Embora o contacto de alguns povos indígenas de Mato Grosso com as expedições escravagistas e mineradoras tenha ocorrido ainda no início do século XVIII, a instalação das primeiras escolas destinadas exclusivamente aos índios deu-se apenas no final da década de 1890, inicialmente com as

missões salesianas junto aos índios Bororo e, posteriormente, com os militares de Rondon, com os índios Paresi. O próprio Marechal Rondon (então um tenente-coronel) criou, na primeira década do século XX, um internato destinado aos Paresi, localizado inicialmente na estação telegráfica da Ponte de Pedra, e mais tarde transferido para a estação telegráfica de Utiariti”. (SECCHI, 2009, p. 56).

A educação escolar voltada para os povos indígenas em Mato Grosso está intrinsecamente ligada às Ordens Religiosas da Igreja Católica, com a presença, no século XIX, dos salesianos que para cá vieram a convite do governador da província a época, em 1890, e do bispo D. Carlos Luiz D’Amour. O objetivo era “civilizar” os indígenas, alfabetizá-los e cristianizá-los, transformando-os ainda em mão de obra a partir do ensino e domínio de técnicas agrícolas.

Os salesianos fundaram, inicialmente, escolas entre os Bororos e, posteriormente, entre os Xavantes. Os jesuítas revitalizaram o internato de Utiariti que havia sido abandonado pelos militares da Missão Rondon e implantaram a Missão Anchieta, que reunia diferentes povos. Como afirma SECCHI (2009, p. 56), “Os jesuítas da Missão Anchieta mantiveram desde então presença permanente entre os índios Apiaká e Kayabi do Rio dos Peixes, Rikbaktsa, Paresi, Myky, Irantxe, Nambikwara, e Enawene-Nawe”.

Além dos missionários, mesmo que em papéis coadjuvantes, várias congregações de irmãs religiosas, como as Irmãzinhas de Jesus, desenvolveram trabalhos educacionais entre os povos indígenas de Mato Grosso, como o Povo Tapirapé. É necessário destacar a participação de voluntários leigos da Operação Anchieta – OPAN, que também desenvolveram trabalhos educacionais com apoio de organizações internacionais, voluntários italianos e austríacos da TVC E ÖED, como observa SECCHI (2009, p.56).

“A criação do SPI, em 1910, serve como marco para a segunda fase da história da educação para os índios do Brasil. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana [...]. Houve a preocupação, pelos menos expressa, com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas do país”. (MENDONÇA, 2009, p. 61).

O SPI – Serviço de Proteção ao Índio também desenvolveu atividades educacionais com o Povo Bakairi em Mato Grosso, no início do século XX, não fugia ao binômio já mencionado de alfabetizar e capacitar tecnicamente. “Segundo Barros (1992), já em 1923, o Serviço de Proteção aos Índios mantinha uma escola junto ao posto indígena Bakairi. Além dos rudimentos de alfabetização e matemática, os índios aprendiam uma “profissão”, como, por exemplo, lidar com o gado” (SECCHI, 2009, p. 57).

“E a partir de 1953, os missionários iniciaram a adoção de nova estratégia de educação escolar deixando de priorizar maciçamente o ensino da religião para investir na formação profissional dos indígenas. Estava posta uma nova forma de colonizar. A preparação dos índios para o trabalho (especialmente a lidar com o gado, com a agricultura e com outros serviços domésticos) viria a facilitar a sua integração na sociedade nacional. A meta desejada era transformá-los em trabalhadores a serem assimilados pelo mercado regional”. (MENDONÇA, 2009, p. 62).

Deve-se mencionar ainda a presença de linguistas do Summer Institute of Linguistics-SIL, com o objetivo alegado de estudar as línguas indígenas, evitando, assim, o seu desaparecimento. Juntamente com os linguistas do SIL, foram instaladas, em Mato Grosso, inúmeras missões evangélicas que acabaram por monopolizar a elaboração de uma língua escrita de diversos povos indígenas, como os Haliti Paresi. Consequentemente, sob a justificativa de ensiná-los a escrever em sua língua materna, também cristianizaram. Dessa ação, resultaram inúmeros convertidos ao cristianismo evangélico, bem como pastores indígenas que continuam a desenvolver pregações entre os indígenas na atualidade, contribuindo, sobremaneira, para o esquecimento de toda a espiritualidade originária indígena.

“Sobre o Summer, assim expressou-se Marcio Silva (1994): Fundado em teorias linguísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas na província acadêmica de países periféricos como o nosso, o modelo de educação indígena desenvolvido pelo SIL fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Durante as décadas seguintes, o SIL, praticamente ditou as regras sobre a questão da educação indígena junto ao SPI e posteriormente, à FUNAI”. (SECCHI, 2009, p. 57).

O CIMI-Conselho Indigenista Missionário, criado em 1971, esteve muito presente entre os povos indígenas de Mato Grosso, como na Escola Tapirapé, na Escola Myky e na Escola dos Rikbatsa, utilizando-se da metodologia da encarnação, do “fazer-se índio”, conforme Secchi (2009, p. 57). Era a continuidade da conversão dos indígenas ao cristianismo católico.

No Parque Nacional do Xingu, os irmãos Vilas-Boas desenvolveram atividades educacionais. As primeiras professoras, em sua maioria, eram funcionárias da FUNAI e pesquisadoras que permaneciam entre os indígenas por tempo determinado, o que, somado a outros fatores, provocava uma descontinuidade nas atividades escolares.

De acordo com Secchi (2009, p. 59), a professora Maria Cristina Troncarelli sintetizou tal avaliação em um relatório enviado ao Instituto Socioambiental.

“Em 1976 implantou-se no Posto Indígena Leonardo a primeira escola, com a professora Susana Grillo Guimarães. O trabalho foi interrompido dois anos

depois e retomado em 1983 pela prof. Marina Kahn, substituída em 1984 pela prof. Maria Cristina Troncarelli, que permaneceu até o início de 1986. Mais uma professora foi contratada pela FUNAI, permanecendo por mais um ano e novamente o trabalho foi interrompido. No período que Maria Cristina lecionou, foi realizada a experiência da escola atender quatro estudantes de cada aldeia, que permaneciam hospedados no Posto. Esta experiência fracassou, pois não havia alimentos para os alunos, sendo que a escola do Posto Indígena Leonardo atendia basicamente à população das aldeias Yawalapiti e Kamaiurá do Ypavu, próximas do posto. No Posto Indígena Diauarum foi implantada uma escola em 1980, com a prof. Mariana K. Leal Ferreira. Em 1984 as aulas foram interrompidas, com a partida da professora e retomadas em 1985 pela prof. Neuza Harue Yamanaka, mantidas até 1987. No Posto Indígena Pavuru de 1985 a 1987 permaneceu a prof. Suzana Destro, que atuou de 1988 a 1990 no Posto Indígena Piraçu. Os Metyktire contaram com a prof. Maria Eliza Leite de 1981 a 1989, acompanhada nos últimos anos pela prof. Maria Cristina Troncarelli. De 1987 a 1989 foi iniciada uma experiência de ensino bilíngue, com a assessoria da prof. Lucy Seki, interrompida com a saída das professoras. As professoras não-índias, contratadas pela FUNAI, atuavam durante alguns anos e aos saírem as atividades escolares eram interrompidas. (...) Apesar da intermitência do processo educacional, alguns índios, em suas aldeias nos postos indígenas, continuaram a se instrumentalizar para o convívio com a sociedade não-indígena, diante das necessidades e problemas decorrentes do contato. (ISA, 1996, p.12)”. (SECCHI, 2009, p. 59-60).

Pode-se afirmar que o processo de trocas ou ausência de professores era uma constante nas aldeias indígenas, visto que a função educativa era desempenhada em sua quase totalidade por professores não indígenas que lá permaneciam enquanto duravam suas pesquisas ou enquanto atuavam em funções administrativas na FUNAI. Quando o período de atuação ou de pesquisa encerrava, deixavam de desempenhar tal função. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem era frequentemente interrompido sem uma garantia de continuidade posterior.

Percebe-se, portanto, conforme Secchi (2009), que algumas características são recorrentes na educação escolar destinada aos povos indígenas de Mato Grosso, o que, com alguma restrição específica, se houver, pode ser estendido aos territórios indígenas do Brasil ao menos até o final dos anos de 1980. São recorrentes: a predominância de professores não indígenas, aulas em língua portuguesa e não na língua materna dos povos com os quais interagem, controle das atividades educacionais pelas organizações externas, religiosas ou não, que se mantinham no controle absoluto das atividades desenvolvidas. Aos indígenas, cabia a participação, no máximo, como monitores das escolas – com algumas exceções, como entre os Tapirapé, Xavantes e Bororo.

“Exceção a essa tendência foi a Escola Tapirapé que fez incluir em seus quadros alguns professores da comunidade, especialmente para trabalharem com “língua indígena” e “história tapirapé”. Ainda que com menor destaque,

o mesmo ocorreu em algumas escolas salesianas junto aos Xavantes e Bororo”. (SECCHI, 2009, p. 60).

Outra característica relevante diz respeito à desarticulação interinstitucional, ou seja, cada instituição desenvolvia seus trabalhos educacionais de forma unilateral, pois não conversava com as demais objetivando manter sua hegemonia na área pretendida. Não havia, portanto, troca de informações entre as instituições sobre as ações bem ou mal sucedidas.

Como afirmado anteriormente, mais uma característica foi a interrupção frequente das atividades escolares pela ausência de professoras/es ou pela escolha da própria comunidade indígena de atividades consideradas de maior relevância em determinado momento do que as desenvolvidas pela escola. Reafirma-se que, em sua quase totalidade, as comunidades indígenas não eram consultadas em relação aos temas e às metodologias desenvolvidas na escola e, em muitos casos, as atividades educacionais desenvolvidas eram consideradas estranhas e até mesmo prejudiciais.

Ressalte-se que no período em questão, em sua absoluta maioria, as atividades escolares formais não consideravam as atividades culturais, religiosas, econômicas, sociais e políticas dos povos nos quais estavam inseridas como relevantes para a aprendizagem escolar. Elas eram vistas como empecilhos ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Enfim, somando-se às características anteriores, é possível acrescentar ainda a definição do que e de como ensinar, ou seja, currículo e metodologia. Ambos eram desenvolvidos a partir da visão de mundo não indígena, já que a legislação, gestores e executores da política educacional não consideravam como relevantes a cultura indígena e a forma como os indígenas ensinavam e aprendiam.

2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO MATO GROSSO

Com a criação da FUNAI, em 1967, em substituição ao SPI, houve uma mudança de perspectivas em relação à educação indígena. Surgiu assim uma preocupação legal no sentido de adotar o bilinguismo nas escolas das aldeias respeitando, ainda que de maneira incipiente, a diversidade cultural dos povos indígenas.

Imprescindível destacar aqui o processo de investigação que ficou historicamente conhecido como Relatório Figueiredo, criado com o objetivo de elucidar todas as atrocidades cometidas pelo Serviço de Proteção ao Índio-SPI contra os povos indígenas durante décadas. A investigação concluiu que foram praticados todos os tipos de violência contra indígenas,

física, sexual, psicológica, patrimonial, entre outras, justamente pelos agentes públicos que deveriam protegê-los. “O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana”. (RELATÓRIO FIGUEIREDO, p. 2). O Relatório Figueiredo acabou por provocar a extinção desse órgão.

“A criação do Estatuto do Índio (Lei 6001/73) veio a reforçar as propostas da FUNAI, tornando obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas. Iniciou-se então, um investimento na capacitação dos próprios índios, para que pudessem assumir as funções educativas em suas comunidades”. (MENDONÇA, 2009, P.62).

O Estatuto do Índio legalizou algumas iniciativas pedagógicas que estavam em curso na FUNAI, promovendo transformações, mesmo que tímidas, no sentido de ouvir as comunidades indígenas, capacitando os próprios indígenas para atuarem nas escolas indígenas e valorizando as línguas maternas que passaram então a ser lecionadas nessas instituições. Para que a língua nativa fosse ensinada, era imprescindível que professores indígenas fossem formados e assumissem a função. Era o início de um processo de mudanças que ganhava corpo e intensidade com o surgimento dos movimentos indígenas.

Somente com o desenvolvimento dos chamados movimentos indígenas, principalmente a partir de 1980, essas características mencionadas anteriormente começaram a ser redimensionadas e repensadas não mais a partir de uma ótica externa, mas sim dos próprios indígenas.

“O contexto desse novo tratamento da educação escolar foi assim sintetizado pelo professor Arlindo Leite (1994): A questão crucial, e que persiste até nossos dias, dizia respeito ao papel da instituição escolar em áreas indígenas, a partir da ambiguidade que a caracteriza: poderoso recurso colonialista de dominação e integração do índio à sociedade nacional e/ou instrumento de defesa e autodeterminação das sociedades indígenas frente à sociedade envolvente. Face à política e prática integracionista exercida através das escolas indígenas mantidas pelo Estado, coadjuvado pelas missões religiosas, erguiam-se vozes da sociedade civil postulando um espaço escolar nas aldeias, em que se exercitasse de formas diversas a autonomia indígena. (p. 247-8)”.(SECCHI, 2009, p. 62).

Como salienta Secchi (2009, p. 62), “No campo do “movimento indígena”, foram criadas e se fortaleceram instâncias de representatividade, de interlocução jurídica, política e de organização de base”. Ou seja, os movimentos indígenas fizeram com que toda essa sociedade se mobilizasse na busca por seus direitos, escolhendo representantes dentro das aldeias e buscando a eleição para os cargos eletivos de indígenas e de não indígenas comprometidos com a causa.

“Em 1991, a responsabilidade da educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o Ministério de Educação e com isso a demanda por escolas nas aldeias cresceu abruptamente. As instituições educacionais de Mato Grosso não se encontravam preparadas técnica e financeiramente para assumir as demandas representadas por trinta e oito povos indígenas com culturas e línguas tão distintas por isso, os trabalhos dos técnicos não obtiveram o êxito desejado”. (MENDONÇA, 2009, p. 15).

Nos anos 80 do século XX, os movimentos indígenas passam a reivindicar o direito à Educação Escolar Indígena como específica, bilíngue, diferenciada e intercultural, na qual as aulas fossem ministradas também na língua materna por professores indígenas das próprias comunidades, respeitando as particularidades e especificidades de cada povo. Além das reivindicações de criação de novas escolas nas aldeias, ocorrem, concomitantemente, reivindicações de melhorias na qualidade da educação nos locais onde a Educação Escolar Indígena já era realidade. A partir dos anos 90, a Educação Escolar Indígena deixa de ser responsabilidade da FUNAI e passa para o âmbito do Ministério da Educação, bem como dos Governos Estaduais e Municipais.

De forma alguma pode ser minimizada a relevância da participação dos povos indígenas no crescimento dos movimentos, instituições e associações que reivindicavam direitos sobre a terra, educação, permanência e revitalização das tradições, dos costumes ancestrais, ou seja, de continuar existindo como povo a partir das próprias escolhas de como seria tal existência. O novo momento vivenciado pelos povos indígenas a partir dos anos 80, com a luta pela construção e aprovação de legislações que garantissem seus direitos e sua existência, não pode, sob nenhum pretexto, ser relativizado.

Todo esse movimento de participação ativa dos indígenas culminou na elaboração e aprovação de propostas inovadoras incorporadas na Constituição de 1988, que instituiu um novo paradigma legal na relação do Estado Brasileiro com os povos indígenas e, por conseguinte, na Educação Escolar Indígena.

Os indígenas livraram-se, ainda que parcialmente, da tutela estatal e passaram a participar ativa e diretamente na implantação e implementação dos direitos previstos na legislação recém-aprovada. As mudanças ocorridas na legislação federal acabaram por promover mudanças nas legislações estaduais, municipais e nas instituições, fossem elas religiosas ou não, que realizavam trabalhos educacionais com os povos indígenas. A própria FUNAI promoveu mudanças na formação de indigenistas.

Pode-se inferir que as mudanças legais que garantiram a sobrevivência desses povos, com a demarcação e homologação de territórios e com o consequente crescimento vegetativo da população, avanços na Educação Escolar Indígena, somente foram possíveis com muita

luta desencadeadas por eles mesmos. Nada lhes foi dado.

No que tange ao Estado de Mato Grosso, pode-se afirmar que a promulgação da Constituição Estadual em 1989 é um marco legal relevante no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Estado. O período no qual ocorreu um grande avanço no planejamento, execução e aprovação da legislação deu-se a partir do ano de 1995, no Governo Dante de Oliveira.

Em Mato Grosso, o NEI-Núcleo de Educação Indígena foi criado em 1987 e pode ser considerado como resultado de todo esse processo ocorrido nos anos anteriores à elaboração da Nova Carta Magna do Brasil; tinha a participação ativa dos indígenas como seu elemento inovador. O NEI iniciou como um fórum de debates com a participação de inúmeras instituições indígenas e não indígenas que desenvolveram diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Estado. Convém mencionar a realização do I Congresso de Professores Indígenas, em 1995, município de Tangará da Serra, no qual, entre as várias ações de Estado reivindicadas, destaca-se a proposta da criação do Conselho de Educação Escolar Indígena.

“Quando falamos do futuro das nossas escolas é exatamente o futuro das escolas pensadas em oposição às escolas existentes anteriormente e marcadas pelas palavras “catequizar”, “civilizar”, “integrar” e tantas outras igualmente etnocidas, pois negam o direito à diferença às sociedades indígenas. Nós queremos uma escola que nos alimente a autoestima, para que possamos continuar tendo orgulho de dizer que somos Kurâ-Bakairi. Mas podemos e devemos adquirir novos conhecimentos, pois esse é o processo natural das sociedades humanas”. Darlene Taukane (SECCHI, 2009, p. 107).

Em 1995, no governo do então governador Dante de Oliveira, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena CEEI/MT, que realizou um diagnóstico da situação em que se encontrava a Educação Escolar Indígena no Estado, servindo de base para ações futuras entre os povos indígenas de Mato Grosso. O CEEI/MT desempenha um papel fundamental como espaço democrático na interlocução das necessidades reais das escolas indígenas com o poder público, pois conta com ampla representatividade dos povos indígenas de Mato Grosso entre seus conselheiros e também assessora o CEE/MT na tomada de decisões que envolvam a Educação Escolar Indígena. Entretanto, é necessário ressaltar que o CEEI/MT precisa manter sua autonomia na indicação de conselheiros indígenas a fim de aprovar legislações pertinentes e fiscalizar o poder público no que tange à Educação Escolar Indígena.

“Dentre as inúmeras reivindicações colhidas nas aldeias por ocasião do diagnóstico, as mais frequentes diziam respeito à necessidade de **regularização das escolas** e a **formação dos professores indígenas**. Por conseguinte, foram implementados em Mato Grosso dois programas específicos voltados para a *formação de docentes indígenas*, em todos os

níveis, e para o *fortalecimento das escolas das aldeias*, os quais serviram de base para a subseqüente implantação da política de educação escolar indígena em Mato Grosso”. (SECCHI, 2009, p. 66).

Após o diagnóstico realizado pelo CEEI/MT, foram desencadeadas algumas ações sob a responsabilidade do Estado e outras dos Municípios no sentido de criar e regulamentar as escolas das aldeias a partir da escuta atenta das vozes indígenas que reivindicavam a implantação de escolas entre os diversos povos do Estado. O que se buscava nesse novo momento da educação é que de fato ela pudesse ser realizada de dentro para fora e não de fora para dentro das aldeias; em outras palavras, que fosse efetivada a partir do que os indígenas escolhessem e não daquilo que os não indígenas sempre definiram. Isto é, que os indígenas sejam de fato sujeitos ativos desse processo e não meros espectadores ou objetos que sofrem as consequências das ações estatais e de instituições que os utilizam para alcançar seus objetivos.

“Como propõe a professora paresi Francisca Novantino, “estamos num momento importante da Educação Escolar Indígena, num período de transição entre a escola para índios imposta desde a colonização e a nova escola indígena construída pelos índios”. (MENDONÇA, 2009, p.63).

Além disso, uma das dificuldades postas para a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso está relacionada à existência de 43 (quarenta e três) povos diferentes, com visões de mundo, cosmologia, valores e crenças distintas, além de objetivos e necessidades próprias. O modo como estabelecer uma educação nas aldeias que respeite a diversidade de cada um desses povos constitui um grande desafio. A fim de contemplar a necessidade de formação para professores indígenas, em 1996, teve início o Projeto Tucum, Programa de Formação de Professores Índios em nível de Magistério, cujo tema era Cultura, Terra e Língua, sendo encerrado no ano de 2000. Cabe destacar aqui a importância da aprovação da LDB-Lei 9.394/96 nesse cenário de relevantes discussões e a inclusão da Educação Escolar Indígena nos artigos 32, 78 e 79 – detalhadas adiante.

Em julho de 2001, teve início o 3º Grau Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat-Campus de Barra do Bugres, específico para a formação de docentes indígenas, com três (03) cursos de licenciatura plena nas áreas de Línguas, Artes e Literatura, Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais, com duração de cinco anos. Em 2006, a primeira turma do Projeto concluiu a graduação.

A região do atual município de Tangará da Serra é habitada há séculos pelos indígenas da etnia Haliti Paresi e, atualmente, a Reserva Indígena Pareci ocupa 51% do território, com mais de 30 aldeias espalhadas ao longo do cerrado onde vivem milhares de indígenas (IBGE,

CENSO 2022). Porém, os colonizadores não levaram em consideração a presença histórica do povo Haliti Paresi nesse território. Pode-se afirmar que essa negação da presença indígena na região acabou se refletindo na desvalorização da história e da cultura indígena e, de forma mais abrangente, na percepção que a sociedade tangaraense tem do povo indígena da etnia Haliti Paresi.

“O fluxo populacional que ultrapassava a serra do Tapirapuã vinha com certeza de encontrar índios neste ambiente, imperando o discurso etnocêntrico e preconceituoso formulado ao longo da história. Os migrantes sempre olhavam da cidade para a Chapada, como se esta fosse uma nuvem azul, mas cheia de índios, *indolentes*, não *civilizados*. Os colaboradores, ao darem seu depoimento, não enfatizam a presença de índios em Tangará da Serra, no período de 1959 a 1979. Os Paresi são quase como imperceptíveis. Os índios neste período, não frequentavam a cidade, pois não havia estrada para locomoção até as reservas indígenas e o contato dos índios Paresi com os não-índios, pessoas que reterritorializaram o ambiente que hoje é o município de Tangará da Serra, acontecia principalmente na cidade de Diamantino ou na cidade de Barra do Bugres, com os índios Umutina”. (OLIVEIRA, 2004, p. 168).

Com todo o processo de colonização iniciada em 1959 no que se tornou o município de Tangará da Serra através da lei nº 3.687 de 13 de maio de 1976, o território original do Povo Haliti Paresi foi dominado pelos novos colonizadores. No entanto, apesar da tomada de grande parte do seu território original, os indígenas conseguiram mais uma vez preservar sua cultura, religião e língua, além da organização econômica, social e política, o que pode ser considerado como forma de resistência à colonização.

No final dos anos 80, o Município de Tangará da Serra assumiu a responsabilidade das Escolas Indígenas disponibilizando professores/as, Coordenação Pedagógica e apoio logístico, possibilitando, em parte, que as práticas pedagógicas assegurassem às comunidades a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Contudo, uma parcela considerável dos/as professores/as continuava sendo não indígena.

O processo para melhorar tanto a infraestrutura das escolas quanto a qualificação dos profissionais que atuam nessas escolas também se estende para a formação de professores/as indígenas no ensino superior e no mestrado.

Pode-se inferir que o caminho a ser trilhado pela Educação Escolar Indígena na busca da autonomia e autodeterminação dos povos avançou consideravelmente do ponto de vista da legislação nacional e internacional nas últimas décadas, porém, há muito ainda a se avançar no que se refere à implantação e implementação na realidade de tudo o que está estabelecido na legislação vigente. É necessário que as correções, adequações, alterações, construção de

infraestrutura adequada, formação de professores/as, técnicos/as, assistentes da educação possam ser de fato decididas pelas comunidades indígenas nas quais as escolas estão inseridas, a partir das decisões dos próprios indígenas e não da imposição estatal ou de instituições e/ou organizações da sociedade civil. Outro desafio a ser vencido é o gerenciamento pelos próprios indígenas dos recursos disponíveis, que, na imensa maioria das vezes, é insuficiente para o financiamento das atividades escolares.

É imprescindível que os conteúdos, metodologias, organização de calendário escolar, corpo técnico e docente, destinação de verbas, modelos arquitetônicos das escolas sejam definidos e direcionados pela própria comunidade a partir das necessidades que forem vislumbradas nessas decisões. É necessário que a burocracia não indígena não seja uma pedra intrançável a atrapalhar os avanços percebidos nas últimas décadas, que, mesmo não sendo suficientes, foram imprescindíveis.

2.2. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A promulgação da Constituição de 1988 – definida pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Deputado Federal Ulisses Guimarães, como “Constituição Cidadã” – é um marco de relevância inestimável não apenas pela demarcação e pela homologação das terras indígenas, garantindo assim a sobrevivência dos povos com o consequente resgate de suas culturas, mas também por proporcionar estabilidade jurídica e demarcar o início de uma nova época na educação desenvolvida nas aldeias de todo o Brasil. A Carta Magna estabeleceu a legalidade necessária e legitimou oficialmente no Brasil as reivindicações centenárias dos povos originários com a escuta de suas necessidades a partir das vozes emanadas dos movimentos indígenas, garantindo o nascimento da atual Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que:

“Art. 1.º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:(...)”. “grifo nosso”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Ou seja, o Brasil passa a ser definido pela nova legislação como um Estado democrático de direito, o que significa dizer que a sociedade brasileira rompia legalmente

naquele momento com toda a legislação autoritária e discriminatória estabelecida durante a Ditadura Civil Militar, que buscava, através do SPI e depois da FUNAI, integrar os povos indígenas à sociedade nacional eliminando as características específicas de cada povo e relegando-os à escala mais baixa da estrutura social.

O artigo 5º da mesma Constituição referenda que não deve existir desigualdade entre as pessoas do ponto de vista legal. Esse elemento dá aos povos indígenas o instrumento jurídico necessário ao transformá-los em cidadãos brasileiros plenos de direitos, em pé de igualdade com os demais brasileiros. O Estatuto do Índio criado pela Lei nº. 6.001/73 estabelecia a tutela aos chamados “índios e comunidades indígenas” ainda não integrados à sociedade nacional. A tutela ficava a cargo da União e era exercida através da FUNAI, o que, na prática, transformava a grande maioria dos indígenas em tutelados, ou seja, não eram plenos de direitos e não podiam falar por si mesmos.

“Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

O Capítulo VII - Dos Índios reconhece, no artigo 231, toda a organização social, cultural e política indígena, afirmando que a sua proteção cabe à União, tornando-se fundamental para garantir legalmente uma Educação Escolar Indígena voltada para a defesa dos interesses próprios dos povos indígenas.

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

O artigo 232 da Constituição Federal de 1988, por sua vez, põe fim definitivo à tutela a que os povos indígenas estavam submetidos pela Constituição Federal de 1967 e pelo Estatuto do Índio-Lei nº. 6.001/73, ao estabelecer que os povos indígenas, bem como suas comunidades e organizações, são legítimos para se representarem judicialmente na defesa de seus interesses, não sendo necessário o exercício da tutela em vigor até então. Ou seja, os povos indígenas não necessitam de intermediários para defender e representar seus interesses, a não ser que assim o desejem.

“Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

a) Aparatos legais e políticas públicas para além da CF88

Como afirmado anteriormente, ocorreram avanços significativos estabelecidos pela Carta Magna de 1988 possibilitando que os povos indígenas passassem a formatar uma Educação Escolar Indígena que de fato atendesse objetivos e interesses por eles definidos. Porém, nem sempre o que está posto na legislação é automaticamente transformado em realidade. No Brasil, existe uma ideia defendida por incontáveis cidadãos, inclusive altas autoridades democraticamente eleitas, de que existem “leis que pegam e leis que não pegam”. Analisado sob uma outra perspectiva, pode-se afirmar que existem leis que são aplicadas e outras que são negligenciadas e/ou ignoradas pelos cidadãos e pelas autoridades competentes que, por motivos óbvios, não têm interesse no seu cumprimento. São as famosas “leis para inglês ver”.

“Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988).

O estabelecido nesses artigos determina que as comunidades indígenas possam garantir, nas escolas em funcionamento nas aldeias, a utilização da língua materna e de todas as práticas culturais pertinentes a cada povo, *conditio sine qua non* para a manutenção da cultura, dos cantos, dos rituais, da religião, enfim, de toda prática, de toda a ação que diferencia um povo de outro, visto que a legislação vigente estabelece que todos/as são brasileiros/as plenos de direitos.

Pode-se afirmar que a Constituição Federal de 1988 é, sem dúvida, o primeiro passo legal para que fosse estabelecido um novo paradigma nas ações educacionais desenvolvidas nas aldeias do Brasil; com garantia jurídica para que os gestores, tanto indígenas quanto não indígenas, pudessem implantar na realidade o que determina a legislação. Foram elaboradas ainda outras legislações federais, estaduais e municipais que possibilitaram avanços necessários na Educação Escolar Indígena. Cabe mencionar a elaboração das Diretrizes

Nacionais para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

“Em fevereiro de 1991, por meio do Decreto Federal nº 26, houve a transferência de responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC e para as secretarias estaduais de educação. Coube ao MEC a competência de coordenar ações referentes à educação escolar indígena no país. Mesmo com a transferência, a FUNAI continuou exercendo o seu papel de atender as demandas indígenas, numa nova forma de atendimento com a parceria com outras instituições governamentais e organizações indígenas”. (ÂNGELO, 2009, p. 58).

Percebe-se que aos poucos os instrumentos legais elaborados, discutidos e aprovados são gradativamente implantados pelos entes federados, mas não na velocidade e na efetividade necessárias, pois dependem da vontade política dos gestores públicos e legisladores democraticamente eleitos. Ressalte-se que os movimentos contrários aos avanços estabelecidos na legislação no sentido de garantir o direito à existência digna dos povos indígenas, com respeito e valorização de sua cultura, ainda encontram eco na sociedade brasileira atual, com significativa representatividade nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Para a implantação e efetivação da legislação pertinente, são necessários, além de vontade política, participação das comunidades indígenas com escuta atenta de suas vozes, disponibilidade financeira para construir a infraestrutura, formar pessoas indígenas para gerir a implantação das escolas, corpo docente e técnico que coloquem em prática as decisões tomadas pelas respectivas comunidades. É necessário um comprometimento efetivo dos agentes públicos envolvidos em todas as etapas para que o trabalho no “chão” das escolas ocorra de forma satisfatória em consonância com os objetivos definidos pela própria comunidade para a tutela deixar de existir de fato, já que não mais existe de direito.

“Outro instrumento legal dessa renovação educacional no âmbito da educação escolar indígena foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Lei 9.394/96 resultou de discussões e interesses contraditórios da sociedade brasileira que marcaram uma nova postura institucional, política e social sobre a educação nacional. Não se pode desconsiderar, porém, que, por mais bem formulada e estruturada que seja a nova LDB, preexistem condições intrínsecas e extrínsecas ao sistema educativo, como, por exemplo, a desigualdade social, étnica e racial”. (ÂNGELO, 2009, p. 59).

O Brasil é um país bastante complexo e seria ingenuidade menosprezar os diferentes interesses que permeiam todas as discussões relacionadas à Educação Escolar Indígena, desde as divergências que ocorrem no interior de cada aldeia até os interesses explícitos ou inconfessáveis que são debatidos, aprovados ou reprovados nas mais diferentes instâncias da sociedade nacional, indígena ou não. As disputas ou divergências ocorrem ainda nas

instituições que são responsáveis pela elaboração dessas políticas, desde a legislação até os currículos formulados e implantados na formação dos professores e professoras indígenas. Tais divergências são salutares desde que não se perda de vista que os indígenas devem ter suas decisões educativas respeitadas de fato, pois são eles em última instância os beneficiários ou desfavorecidos por uma política educacional que não atenda aos seus interesses, como já historicamente demonstrado.

“As condições intrínsecas decorrem da existência de grupos com interesses diferenciados no interior do sistema educativo, com percepções e alternativas diversas no tocante à compreensão das funções sociais dos sistemas de ensino, dos seus objetivos e dos seus beneficiários. As condições extrínsecas vinculam-se à funções dispareas que os sistemas de ensino passaram a assumir em decorrência de padrões distintos de demanda social. (CARNEIRO, 2002, p.15apud ÂNGELO, 2009, p. 59).

A aplicabilidade da legislação, das decisões governamentais e daquelas ocorridas no interior de cada comunidade indígena somente se efetivarão se houver planejamento, previsão orçamentária, disponibilidade financeira e execução orçamentária. Sem recursos financeiros disponíveis e acessíveis, todos os projetos acabam por ser inviabilizados ou implantados parcialmente sem atender toda a demanda há séculos reprimida.

“Na educação escolar indígena, a LDB inova, trazendo avanços, que inexistiam ao propor novo direcionamento institucional e político por meio da inclusão da educação escolar indígena no sistema educacional do país. Oficializou a escolarização com um novo entendimento de cidadania e direito fundamental dos povos indígenas, mas com a concepção pedagógica de diferenciação e interculturalidade. Reconheceu a escola indígena como específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, voltada para o contexto de cada povo”. (ÂNGELO, 2009, p. 60).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)-Lei 9.394/96 é que a Educação Escolar Indígena se insere de fato no sistema educacional brasileiro, amplamente discutida em diversas instâncias por instituições, associações representativas dos povos indígenas e fóruns. Pode-se afirmar que a LDB é a certidão de nascimento da Educação Escolar Indígena no Brasil, garantindo que a previsão legal fosse efetivada na realidade.

“Título VIII - Das Disposições Gerais-Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no

provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- **Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado**”. “grifo nosso”. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) - LEI 9.394/96).

São inúmeras as referências legais na LDB a respeito das garantias dadas aos povos indígenas de que a implementação das políticas educacionais garantirá o respeito à diversidade cultural inerente a cada povo, com o consequente respeito ao uso da língua materna no processo de alfabetização ao lado da língua portuguesa e modos próprios de aprendizagem. A LDB estabelece que: “Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

Somado a isso, está o apoio técnico e financeiro da União aos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino na implantação e implementação das decisões educacionais tomadas nas centenas de comunidades indígenas existentes no Brasil. No entanto, todo o trabalho de execução das previsões legais é bastante complexo, levando em consideração a ampla diversidade de povos existentes.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação foi instituído através da Lei Nº 10.172/01 e dedicou um capítulo à “Educação Indígena” no qual traça diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas a serem atingidos nos 10 (dez) anos de vigência do plano. Em 2014, o Plano Nacional de Educação foi aprovado através da Lei Nº 13.005/14 e estabeleceu que Estados e Municípios deveriam elaborar seus próprios planos de educação e considerar as necessidades específicas das comunidades indígenas.

Tanto um quanto outro estabelecem metas para a Educação Escolar Indígena responsabilizando a União, Estados e Municípios pela implementação dos objetivos traçados no plano, bem como determinando que Estados e Municípios deveriam elaborar seus próprios planos de educação. A Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 estabelece que:

“Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste

PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”;

Além de toda a legislação até aqui mencionada no tocante à regulamentação e garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas, convém elencar outras leis relevantes para que não restem dúvidas de que o Brasil possui ampla legislação suficiente para que os povos indígenas tenham garantidos seus direitos a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, se assim o desejarem. Se isso não bastasse, o Brasil é signatário de legislações internacionais que ampliam e referendam esses direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei Nº 8.069/90 estabelece que:

“Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”.

Considerando que os indígenas são plenos de direitos conforme legislação vigente anteriormente relacionada, as crianças e adolescentes indígenas possuem direitos educacionais garantidos por esse estatuto.

O Decreto nº 1.904/96 instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos e mais uma vez reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação própria que respeite a diversidade de cada povo ao afirmar que visa, entre outras coisas, “assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural”.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas-RCNEI pelo Ministério da Educação-MEC. O documento forneceu a Estados e Municípios os subsídios necessários para que fossem elaborados programas de formação de professores indígenas e fossem desenvolvidos materiais didáticos específicos e diferenciados, assim como currículos próprios adequados à Educação Escolar Indígena.

Além disso, o Brasil é signatário da Convenção nº 169 da OIT-Organização Internacional do Trabalho, aprovada em 1989 e conhecida como Convenção dos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, e da Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 1997, que mais uma vez garante direitos a uma educação própria que atenda seus interesses e necessidades.

É necessário mencionar ainda o Decreto Nº 6.861/09 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena garantindo suas especificidades. Também são relevantes o Parecer

CNE/CEB Nº 14/99, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, e a Resolução CNE/CEB Nº 03/99, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC de 2018 definiu a equidade como um dos princípios e reconheceu as diferenças existentes entre os estudantes, o que acabava por excluir e marginalizar na prática os povos indígenas, recomendando um planejamento com foco na equidade a fim de evitar que as diferenças se transformem em desigualdades.

No que tange ao Estado de Mato Grosso, pode-se afirmar que a promulgação da Constituição Estadual em 1989 é um marco legal relevante no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, principalmente a partir de 1995, com um grande avanço no planejamento, execução e aprovação da legislação pertinente.

“SEÇÃO IV Dos Índios Art. 261 O Estado cooperará com a União, na competência a este atribuída, na proteção dos bens dos índios, no reconhecimento de seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e no respeito a sua organização social, seus usos, costumes, línguas e tradições”.

O Estado de Mato Grosso criou em 1995 o Conselho da Educação Escolar Indígena-CEEI. Formado por 24 conselheiros, dos quais 12 (doze) representam os 43 (quarenta e três) povos indígenas do Estado, tem a finalidade de garantir o cumprimento das legislações vigentes. Esse Conselho possui representação no Conselho Estadual de Educação-CEE-MT desde 1998.

A Resolução nº 201/04-CEE/MT estabelece que:

“Art. 1º - A Educação Escolar Indígena constitui-se em uma modalidade de educação regular, com características específicas e diferenciadas e com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultural e afirmação étnica e lingüística das sociedades indígenas. Art. 2º Compete ao Estado criar a Categoria Escola Indígena, para a oferta e a execução da Educação Escolar Indígena”.

Por sua vez, a Resolução Normativa nº 004/2019-CEE/MT fixa normas da Educação Básica na modalidade Educação Escolar Indígena para o Sistema Estadual de Ensino.

A Lei nº 10.111/14 revisou e alterou o Plano Estadual de Educação que havia sido instituído pela Lei nº 8.806/08. E a Lei nº 11.422/21 aprovou o Plano Estadual de Educação com vigência de 5 (cinco) anos e determina:

“Art. 7º O Estado de Mato Grosso atuará em regime de colaboração com a União e os Municípios, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias estabelecidas no PEE. § 4º Haverá regime de colaboração

específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”.

É necessário que os conceitos específica, diferenciada, bilíngue e intercultural não sejam somente palavras jogadas ao vento ou que sirvam apenas para qualificar o debate, mas que de fato adquiram, em cada escola existente nas aldeias, o significado que o arcabouço legal propõe e o que os indígenas decidirem. Que a Educação Escolar Indígena seja definida, defendida, gerenciada e executada por cada povo a partir dos seus anseios, desejos, sonhos, necessidades, objetivos debatidos e aprovados em comunidade e que inclusive os recursos financeiros sejam de fato gerenciados pelos próprios indígenas; isso ainda constitui um enorme desafio.

Por fim, embora não sejam desmerecidos os avanços alcançados nas últimas décadas, a implementação da Educação Escolar Indígena apresenta muitos desafios a serem superados. O fato de existir farta legislação garantindo o respeito à cultura, diversidade, dignidade e demarcação das terras indígenas é sem dúvida um passo fundamental, porém, por si só, é insuficiente, exigindo vigilância e organização permanente no sentido de exigir o cumprimento do estabelecido no ordenamento jurídico vigente.

b) Escolas Indígenas em Mato Grosso e no Município de Tangará da Serra - MT

Imagens 5 e 6: Mapa das Escolas Municipais e Estaduais Indígenas de Tangará da Serra-MT

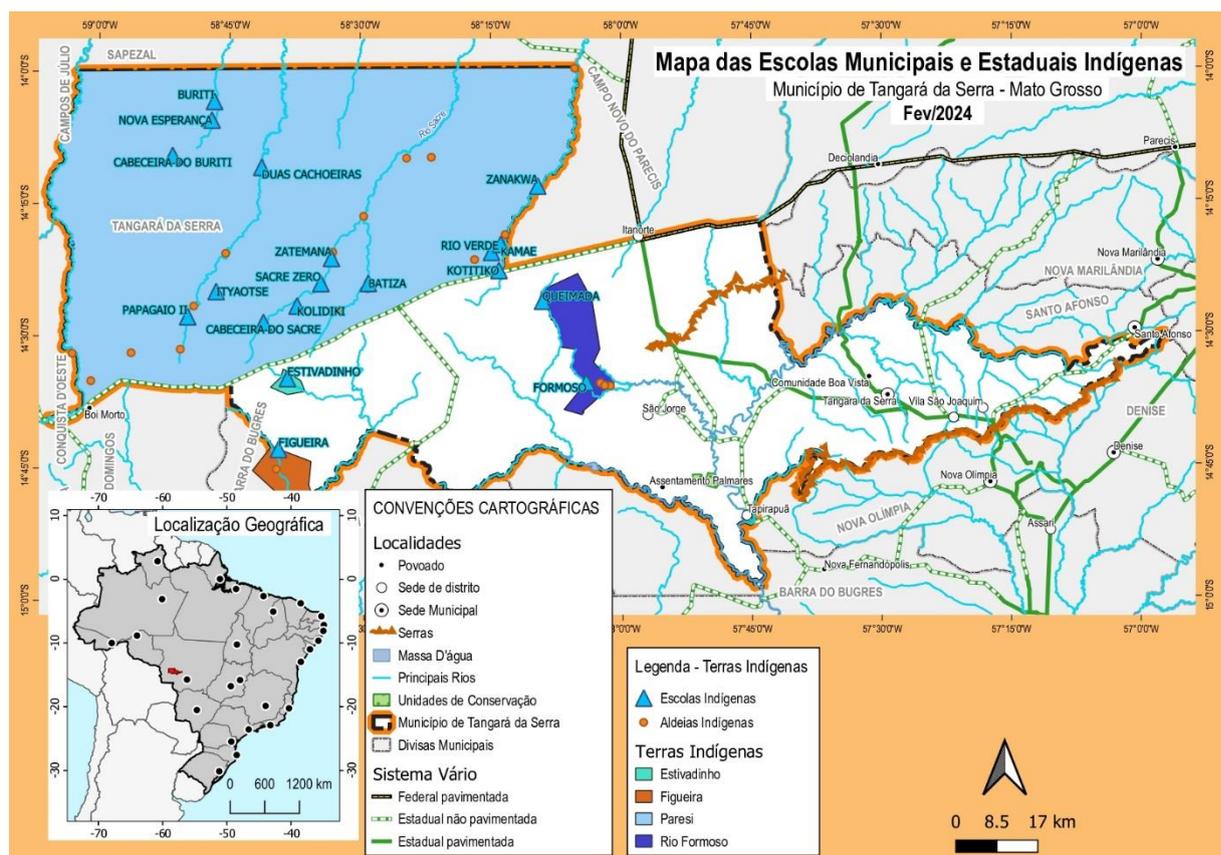


TABELA DAS ESCOLAS INDÍGENAS				
Cód. Aldeia	Nome Aldeia	Nome Escola	Coord. Lat.	Coord. Long.
1415	RIO VERDE	EMI Zozoiterô - Escola Polo - EE Malamalali-Escola Central	- 14,34874444	- 58,24995556
1417	KOTITIKO	EMI Zozoiterô/Extensão Kotitiko	- 14,38319444	- 58,23576667
1418	KAMAE	EMI Zozoiterô/Extensão Kamae	- 14,33383889	- 58,23213889
1420	ZANAKWA	EMI Zozoiterô/Extensão Katyalarekwa	- 14,22395556	- 58,16035556
1414	QUEIMADA	EMI Formoso/Extensão Queimada	- 14,44159167	- 58,15209444
1413	FORMOSO	EMI Formoso- Escola Polo - EE Malamalali-Anexa Formoso	- 14,59539722	- 58,06859722
1426	ZATEMANA	EMI Konahete - Escola Polo	- 14,35845556	- 58,55797500
1428	BATIZA	EMI Konahete/Extensão Juba	- 14,40608056	- 58,48747222
1427	SACRE ZERO	EMI Konahete/Extensão Sacre Zero	- 14,40578333	- 58,57868889
1431	CABECEIRA DO SACRE	EMI Cabeceira do Sacre - Escola Polo	- 14,47848333	- 58,68972500
1714	FIGUEIRA	EMI Cabeceira do Sacre/ Extensão Figueira	- 14,71857222	- 58,66272778
1443	ESTIVADINHO	EMI Cabeceira do Sacre/Extensão São José	- 14,58487500	- 58,64446111
1432	ITYAOTSE	EMI Cabeceira do Sacre/Extensão Ityaotse	- 14,41945556	- 58,78027778
	KOLIDIKI	EMI Cabeceira do Sacre/Extensão Kolidiki	- 14,44302690	- 58,62471320
1441	NOVA ESPERANÇA	EMI Cabeceira do Osso - Escola Polo	- 14,09537500	- 58,78567500
1442	BURITI	EMI Cabeceira do Osso/Extensão Zolahainya	- 14,06000000	- 58,78065278
1440	CABECEIRA DO BURITI	EMI Cabeceira do Osso/ Extensão Cab. do Buriti - EE Malamalali-Anexa Cabeceira do Sacre	- 14,16142778	- 58,86177778
1439	DUAS CACHOEIRAS	EMI Cabeceira do Osso-Extensão Duas Cachoeiras	- 14,18534444	- 58,69082222
1435	PAPAGAIO II	EMI Cabeceira do Osso/ Extensão Ney Braqa	- 14,46663056	- 58,83548889

Fonte: Desenhista técnico Cartográfico Almir José de Azevedo, 2024.

Após a promulgação da Constituição de 1988 e das demais legislações que garantiram legalmente aos indígenas uma educação voltada para os seus interesses, foram necessárias a alteração das estruturas educacionais já existentes e a construção de novas escolas, que começassem a funcionar dentro do novo paradigma estabelecido. Com o envolvimento dos movimentos indígenas, os gestores federais, estaduais e municipais da educação passaram, então, embora gradativamente, a implantar o que ficou denominado de “escolas indígenas”. Dessa forma, surge a indagação: o que é uma escola indígena? Basta que ela esteja localizada em uma aldeia ou que seja frequentada por estudantes indígenas para ser denominada escola indígena? Não. O Conselho Nacional de Educação através do Parecer 14/99 define critérios para tal denominação.

“O Parecer 14/99/CNE-Conselho Nacional de Educação no item 5, sobre a “Flexibilização” assegura que: “A escola para ser considerada indígena deve ser instituída na aldeia e seus profissionais prioritariamente, índios da própria etnia”. É evidente que a garantia da lei contribui na conquista e fortalecimento de uma escola com características indígenas, mas esse critério por si só, não assegura a identidade própria da aldeia. São necessários a aproximação e o envolvimento da comunidade nas ações pedagógicas e administrativas da escola sendo essencial o rompimento das estruturas e dos “modelos” contraditórios à realidade e decisões da comunidade indígena”. (MENDONÇA, 2009, p. 101-102).

Assim, conforme Mendonça, para que uma escola realmente seja indígena não basta apenas que a ideia esteja garantida em lei, que ela esteja implantada em uma determinada aldeia e que seus professores sejam indígenas, é imprescindível o envolvimento da comunidade nas atividades da escola e que ela esteja intrinsecamente ligada às decisões da

comunidade. Faz-se necessário que trabalhem em conjunto para que de fato a vontade expressa nas decisões comunitárias sejam respeitadas e executadas pelos profissionais que nela atuam. Não deve haver falta de sintonia entre a escola e a comunidade. É um processo que exige amadurecimento, participação efetiva, tomada de decisões, respeito a estas, avaliação e revisão permanente do que está sendo desenvolvido.

Em outras palavras, para que a escola indígena se torne de fato indígena, as decisões da comunidade na qual ela está inserida precisam ser consideradas e postas em prática a fim de que a escola deixe de ser um corpo estranho naquele ambiente, fazendo com que a comunidade efetivamente dela participe e se reconheça nela.

No Estado de Mato Grosso, como afirma Mendonça (2009, p. 72), foi criada em 1988 a Escola Indígena Estadual Tapirape, que se tornou a primeira com currículo específico e diferenciado aprovado pelo CEE-MT-Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, mesmo antes das diretrizes estabelecidas pela LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação serem aprovadas em 1996, servindo de referência para outras escolas do país. Outra referência em Mato Grosso é a Escola Indígena Cadete Adugo Kuiare localizada na Terra Indígena Tereza Cristina, do Povo Bororo, pertencente ao município de Santo Antonio do Leverger-MT, cujas responsabilidades financeiras e pedagógicas estão sob a jurisdição do município com contribuição da FUNAI.

“A coletividade faz parte dos costumes Boe-Bororo, portanto, na elaboração dos projetos de interesse comum, a escola, a Associação, o Conselho Comunitário, [...], e toda a comunidade participa das discussões, definição de prioridades, elaboração e execução das ações. O cacique da comunidade, não costuma tomar decisões isoladas, recorre às organizações comunitárias. O conselho dos velhos também participa das discussões internas”. (MENDONÇA, 2009, p. 88).

Como exemplificação, cabe citar o processo de escolha do nome da escola, que ocorreu de forma participativa com a consulta ao Conselho dos Velhos, sendo escolhido o nome “Cadete Adugo Kuiare”, antigo chefe Bororo. Tanto o diretor quanto os professores e técnicos da escola foram escolhidos pela comunidade. Nas discussões estabelecidas na escola pela comunidade, são definidas as ações pertinentes com a participação geral na definição do calendário e do material paradidático elaborado pelos professores.

“A escola possui uma Unidade Executora, com as devidas habilitações para funcionar, porém, até agora não administrou nenhum recurso financeiro destinado à comunidade, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação não trabalha com o sistema de descentralização de recursos. A escola recebe diretamente da prefeitura os materiais e a merenda escolar, não dispondo de nenhuma autonomia na escolha de produtos que sejam mais adequados à alimentação escolar”. (MENDONÇA, 2009, p. 89).

A escola trilhou todo um processo, desde a informalidade, quando funcionava em uma casa construída pelos indígenas e sobrevivia de doações, até quando passou para a responsabilidade da esfera municipal com a construção de uma nova estrutura física. Evidencia-se, assim, que, apesar das legislações terem avançado nas últimas décadas, ainda existem empecilhos burocráticos – e não poucos – impedindo ou dificultando que mais avanços consideráveis possam ocorrer nas escolas indígenas. Não raro, elas são obrigadas a seguir os mesmos calendários, processos de ensino e material didático existentes nas escolas urbanas e, quando muito, nas rurais, deixando de lado as suas características peculiares, ou seja, não há liberdade pedagógica e financeira.

A busca das escolas indígenas por essa autonomia, quer seja financeira, quer seja didática ou de pessoal, ainda é um processo em construção. Na visão de Mendonça (2009, p. 101), isso não significa querer se tornar independente em relação a, mas sim desenvolver ações de reciprocidade com os agentes públicos e privados. Em que pese uma diversidade de teorias e interpretações sobre o tema, para Mendonça (2009, p. 101), a autonomia, converge para “duas condições essenciais: liberdade, independência de controle e ação, capacidade de agir intencionalmente”. Ou seja, é imprescindível que as escolas indígenas possam decidir sobre os melhores caminhos a serem trilhados, sempre amparadas nas decisões da comunidade, a fim de que as ações equivalentes colocadas em prática estejam em sintonia com o que foi decidido coletivamente.

“A partir da década de 1990, criou-se um novo cenário que encaminhou as escolas indígenas de Mato Grosso a novos desafios. As comunidades e lideranças indígenas passaram a reivindicar escolas com professores indígenas. Rejeitaram o papel alienador e de dominação da escola tradicional e propuseram uma perspectiva de transformação dessa instituição em instrumento de defesa e de preparo para enfrentar os desafios da convivência com a sociedade ocidental”. (ÂNGELO, 2009, p. 49-50).

Percebe-se que a escola indígena atual vem adquirindo um novo significado entre os mais diversos povos indígenas do Estado de Mato Grosso e, por extensão, entre os povos indígenas de todo o Brasil ao romper com o papel historicamente estabelecido pelas escolas implantadas nas aldeias nos mais diferentes momentos da história nacional. Essa afirmação é referendada pela professora Paresi Francisca Navantino em relação ao papel da escola na primeira década do século XXI entre o Povo Xavante, mas, dependendo das decisões tomadas, pode se estender a outros povos indígenas do Brasil.

“Atualmente a escola tem um papel fundamental, de reafirmação étnica e de instrumento de defesa de seus interesses. Buscam assumir gradativamente o espaço educacional e estabelecer um novo encaminhamento para a educação

escolar indígena, coerente com o seu modo de ser “Awe” – povo autêntico”. (ÂNGELO, 2009, p. 45).

Pode-se, enfim, concluir que a escola que historicamente serviu como instrumento de dominação, exploração e destruição da cultura de diferentes povos indígenas, atualmente, está se transformando em um local de resistência, fortalecimento cultural e preservação dos conhecimentos ancestrais, o que contribuirá sobremaneira para a afirmação, autonomia, liberdade e sobrevivência das comunidades indígenas atuais e das futuras gerações.

No município de Tangará da Serra, situado na região sudoeste do Estado de Mato Grosso, pode ser mencionada como referência a Escola Municipal Indígena Zozoiterô localizada na Aldeia Rio Verde, que, desde o final dos anos de 1980, quando o município assumiu a responsabilidade das escolas indígenas, atendia, a princípio, estudantes de 1ª a 4ª série com uma proposta de escola diferenciada. No ano de 2001, houve a necessidade de ampliar o atendimento e gradativamente passou a ofertar o Ensino Fundamental completo. Tais mudanças criaram a demanda de professores/as indígenas com formação em magistério e graduação em disciplinas específicas.

Em um primeiro momento, os docentes em sua maioria eram não índios (imuti), o que demonstrava a necessidade urgente de mudar a realidade, preparando profissionais que pudessem atender à legislação e às reivindicações da comunidade; entre elas, a de que os profissionais fossem substituídos por professores/as indígenas (haliti), falantes da língua materna e da língua portuguesa. Como anteriormente mencionado, para suprir a demanda pela formação de professores/as indígenas, foi criado, em 1996, o Projeto Tucum e posteriormente, em 2001, o Terceiro Grau Indígena.

Atualmente, funcionam em construções próximas, na Aldeia Rio Verde, a Escola Municipal Indígena Zozoiterô – que atende estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 9º do Ensino Fundamental – e a Escola Estadual Indígena Malamalali – que atende os estudantes do Ensino Médio. Como pôde ser conferido no mapa acima, o município de Tangará da Serra possui atualmente 05 (cinco) escolas polos municipais indígenas e 14 (quatorze) extensões e 01 (uma) escola estadual indígena com 03 (três) extensões.

Mesmo diante desse cenário de avanços vivenciados pela Educação Escolar Indígena, muitos estudantes do Povo Haliti Paresi e de outros povos da região deixam as suas aldeias e as escolas indígenas e matriculam-se em escolas não indígenas, tanto urbanas quanto rurais, municipais e/ou estaduais. Com o objetivo de debater e aprofundar esse movimento de saída dos estudantes em busca de, no próximo capítulo, serão analisadas as entrevistas realizadas com 04 (quatro) estudantes indígenas e 03 (três) egressos de escolas não indígenas municipais

e estaduais de Tangará da Serra-MT no período de 2008 a 2023.

CAPÍTULO III – OLHARES DE ESTUDANTES E EGRESSOS HALITI PARESI SOBRE A ESCOLA

Para a elaboração deste capítulo, foram analisadas 03 (três) entrevistas de egressos e 04 (quatro) de estudantes indígenas das escolas públicas não indígenas rural e urbana de Tangará da Serra - MT³. Para orientar cada entrevista, foram elaboradas questões abertas para ambos os grupos objetivando coletar informações sobre as razões e objetivos que levam jovens estudantes do Povo Haliti Paresi a se deslocarem de suas aldeias e a se matricularem nessas escolas.

Tais perguntas devem ser formuladas — como em geral todas as questões propostas numa entrevista — com o cuidado de serem abertas, de não encerrarem, em si mesmas, as respostas, de modo que o entrevistado não se limite a apenas concordar ou discordar do que foi dito, e se sinta efetivamente inclinado a explorar aquele assunto. (ALBERTI, 2013, p. 218. Edição do Kindle).

Em que pese uma certa desconfiança entre os entrevistados em relação ao entrevistador, principalmente quanto aos estudantes, convém mencionar, conforme afirmado inúmeras vezes no decorrer desta dissertação, que uma das formas de resistência dos povos indígenas ao longo de séculos de colonização foi de fato a omissão de sua real forma de pensar em relação ao colonizador. Dessa maneira, surge a insegurança, acarretando a possibilidade de o entrevistado não revelar ou omitir todo o seu conhecimento ou sentimento quanto às perguntas realizadas nas entrevistas. Contudo, considera-se que as respostas foram dadas com total liberdade e são condizentes com a realidade vivenciada.

Os censos demográficos desde o final do século XX e início do século XXI têm demonstrado o crescimento populacional dos povos indígenas, seja nas aldeias com seus territórios demarcados e homologados ou não, seja em territorialização precária nas periferias das cidades ou onde quer que estejam. Os censos não deixam dúvidas desse crescimento populacional e também da necessidade de políticas públicas que respondam às carências historicamente levantadas e ainda atuais.

“Segundo o Censo de 2000, a metade da população indígena tem hoje também alguma forma de residência (em tempo parcial, provisória ou definitiva) em pequenas cidades do interior ou mesmo nas grandes capitais¹⁴, o que lhes coloca novos problemas e desafios, a serem respondidos por associações de características variadas. Há, atualmente, que se levar em

³ Convém ressaltar que todos os entrevistados dominam a língua portuguesa e foram informados detalhadamente que o objetivo da entrevista era colher informações para conclusão da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória-UFMT. Além disso, foram previamente informados na língua materna por uma professora indígena que acompanhou todas as entrevistas.

conta a existência de alguns milhares de jovens indígenas que já concluíram ou estão em vias de concluir cursos universitários”. (OLIVEIRA, 2016, p. 183).

Assim, o crescimento populacional dos Povos Indígenas é resultado das lutas por eles empreendidas, resultando, por exemplo, na demarcação e homologação de territórios e, também, no movimento dessas populações que, por diversos motivos, deixaram de ser contabilizadas ou até mesmo de se autodeclararem indígenas e estão fazendo esse movimento de retorno às origens. Quaisquer que sejam os motivos, o fato é que a população indígena apresenta um crescimento crescente e constante. Por outro lado, essa realidade requer uma atenção especial quanto ao desenvolvimento de políticas públicas por parte do Estado Brasileiro, bem como dos Entes Federados, que possam fazer frente ao imenso desafio que se apresenta.

“Hoje, ser índio não equivale a exemplificar a representação do primitivo, nem a preencher as expectativas de observadores externos quanto à manutenção atual de algum costume ou símbolo específico, mas equivale a uma demarcação de natureza política, que fundamenta direitos perante o Estado e a opinião pública, cujos componentes culturais e emblemas étnicos irão variar de acordo com os diferentes contextos históricos e as distintas tradições culturais priorizadas. São índios todos aqueles que integram coletividades que se reivindicam como sendo de descendência pré-colombiana. Como é explicitado pela convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), nos últimos anos acolhida com força de lei no Brasil devido à sua ratificação pelo Senado e pela Presidência da República, o fator decisivo para uma afirmação identitária não pode ser outro que a via das auto definições”. (OLIVEIRA, 2016, p. 184).

Procurou-se fazer e analisar todas as entrevistas – tanto de estudantes quanto de egressos – com o maior respeito a cada uma das respostas e também aos silêncios, pausas, suspiros de cada entrevistado ao lembrar de momentos bons e delicados vivenciados nos ambientes escolares na atualidade e no passado recente. Como afirma Alberti (2013), é necessário respeitar o entrevistado, seu silêncio, pausas, dando-lhe tempo para pensar e concluir seu raciocínio ao invés de simplesmente fazer novas perguntas para “preencher o vazio”.

“Do mesmo modo, é preciso aprender a conviver com os períodos de silêncio durante uma entrevista, evitando-se formular compulsivamente novas perguntas apenas para “preencher o vazio”. Há casos, por exemplo, em que o entrevistado faz pausas de reflexão para articular melhor seu pensamento, e é preciso distinguir entre tais momentos e aqueles que se seguem à conclusão de uma ideia”. (ALBERTI, 2013, pp. 239-240. Edição do Kindle).

Destaca-se que os nomes dos indígenas entrevistados foram omitidos e trocados por nomes fictícios, bem como omitidos os nomes das escolas nas quais estudam ou estudaram, a fim de preservar suas identidades. Acredita-se que essa alteração não diminui a relevância do tema e das respostas obtidas nas entrevistas. Todas as 07 (sete) pessoas entrevistadas são indígenas do Povo Haliti Paresi do município de Tangará da Serra-MT; as escolas são públicas, também de Tangará da Serra, Mato Grosso.

A partir deste momento, para efeito da presente pesquisa, os jovens estudantes serão chamados⁴ de Henrique, Aurora, Bruno e Yasmin; e os egressos de Sofia, Marcos e Antonio.

3.1. ESTUDANTES E EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS DE TANGARÁ DA SERRA-MT.

A primeira questão formulada aos estudantes e egressos Haliti Paresi teve por objetivo conhecer e verificar se eles se autodenominam indígenas.

Fale sobre você, quem é você, sua origem, qual é o seu povo e se você se identifica como indígena.

O conjunto de estudantes e egressos entrevistados respondeu da seguinte forma:

“Bom, primeiramente, bom dia. Eu me chamo ..., eu tenho 18 anos, estou no segundo ano do ensino médio e sou Haliti Paresi e sim, eu me identifico muito como indígena”. (Estudante Henrique).

“Eu me chamo ..., eu tenho 17 anos, eu não tenho muito o que falar de mim, mas eu me considero sim como indígena, tenho orgulho de ser. Eu sou da etnia Paresi, moro na aldeia ...”. (Estudante Aurora).

“Bom dia a todos. Meu nome é ..., tenho 18 anos. A minha etnia é Haliti Paresi”. (Estudante Bruno).

“Meu nome, bom dia, na verdade, meu nome é ..., tenho 17 anos, estudo no primeiro ano do ensino médio, e eu vim da origem Haliti Paresi, e eu me identifico sim”. (Estudante Yasmin).

“Boa tarde, meu nome é ..., eu sou da aldeia ..., do município de Tangará da Serra. A minha etnia é Haliti Paresi, e sim eu me identifico como Haliti, que é indígena em português”. (Egressa Sofia).

“Meu nome é ..., sou da etnia Haliti Paresi. Eu sou filho de ... e ..., que são dois indígenas das regiões aqui, duas regiões diferentes, mas são indígenas Haliti Paresi. (Egresso Carlos).

“Boa tarde. Meu nome é ..., e eu venho averiguando como é o nome

⁴ Os nomes reais dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios de acordo com o gênero, devido à falta de tempo hábil para a aprovação no Conselho de Ética e a fim de preservar suas identidades. Os nomes das escolas e das aldeias também foram omitidos pelo mesmo motivo. Todas as questões das entrevistas estão no apêndice no final do capítulo.

realmente, o nome indígena, quanto ele é importante na cultura haliti [...]”. (Egresso Antonio).

Pode-se observar que todos os entrevistados se reconhecem e se consideram indígenas e ressaltam o orgulho de pertencerem ao Povo Haliti Paresi. O entrevistado “Antonio” explica ainda que o seu sobrenome na sociedade não indígena, na verdade, é o seu nome indígena, o qual teve origem no batizado, cerimônia religiosa da cultura Haliti Paresi, e, aos poucos, foi descobrindo a importância do seu nome indígena. O que para a sociedade envolvente é seu nome, na verdade, para ele é o sobrenome.

Percebe-se que as novas gerações dos estudantes do Ensino Médio entrevistados se identificam como indígenas, assim como as gerações mais antigas dos egressos demonstram não ter dúvidas da afirmação; ao contrário, demonstram muita segurança e alegria do pertencimento ao povo indígena. Isso inquestionavelmente significa que a cultura mantém firmes os laços de pertencimento ao seu povo no transcorrer do tempo.

Por sua vez, a segunda questão buscou conhecer os principais motivos que levaram os entrevistados a estudarem em uma escola não indígena. Assim, procura colher informações desse movimento de saída dos jovens indígenas de suas respectivas aldeias em direção à sociedade não indígena urbana ou rural.

Quais os motivos que levaram você a estudar em uma escola não indígena? Por que você foi/veio estudar fora da aldeia?

O conjunto de respostas segue uma trajetória similar. Adiante, serão transcritas as respostas dos entrevistados expondo os motivos pessoais e familiares que levaram à tomada de tal decisão:

“[...] Sempre estudei na escola indígena. Aí, acho que quando eu tinha lá pelos 9 ou 10 anos que eu vim pra cá, na escola não indígena. [...] Pra aprender melhor, pra aprender mesmo, pra saber mais sobre como que é a escola não indígena”. (Estudante Henrique).

“[...] minha mãe ela veio trabalhar na cidade. Como faxineira aqui na cidade e daí veio a iniciativa de, ela me trazer pra cá para ter uma educação melhor e desde então eu estudo aqui na cidade, [...]”. (Estudante Aurora).

“Estudava na aldeia. Já estudei na aldeia há algum tempo. Aí, passei de ano, não tinha ensino médio, ano retrasado, né? [...] Porque lá não tinha ensino médio completo. Aí minha mãe tirou de lá pra colocar aqui”. (Estudante Bruno).

“Bom, desde criança eu sempre estudei aqui, desde o prézinho. E a minha mãe não quis colocar eu para estudar na escola indígena, por alguns motivos, por motivos de não ter ..., naquela época não tinha um ensino bom, [...]”. (Estudante Yasmin).

“[...] Existem várias questões, né, que eu morava com a minha irmã. Aí, naquela época, ... a minha irmã que era esposa do seu..., e ele trabalhava na FUNAI. Aí eles, o lugar que eles mandavam ele, eles iam e eu estava junto. (Egressa Sofia).

“[...] O motivo principal... O motivo principal mesmo foi por essa questão que o meu pai trabalhava na FUNAI [...]”. (Egresso Carlos).

[...] No entanto, resolvi estudar, e por essa razão porque, se eu ficar só trabalhando, trabalhando e não estudar, [...] tem que buscar adquirir os conhecimentos e ir fora. Então, resolvi voltar. Resolvi voltar a estudar”. (Egresso Antonio).

Nas falas dos entrevistados, é possível destacar que, dentre os variados motivos que os levaram a sair da aldeia para estudar em uma escola não indígena urbana ou rural, estão: a necessidade de acompanhar os pais ou parentes que iam para a cidade de Tangará da Serra ou para outras cidades da região em busca de trabalho, transferência do local de serviço ou a inexistência do Ensino Médio na aldeia de origem. A saída da aldeia em busca de emprego demonstra a impossibilidade de continuar sobrevivendo, em determinado momento, nos territórios indígenas devido, entre outros fatores, à insuficiência de recursos, obrigando a busca do próprio sustento de maneira individualizada.

A procura pelo conhecimento também é relatada como um dos motivos que levaram os jovens indígenas a se deslocarem, uma vez que existe o interesse em buscar formação para suprir uma necessidade posterior dentro do próprio povo. Os entrevistados colocam esse desejo de voltar e contribuir de alguma maneira com o desenvolvimento e sobrevivência do seu povo como um compromisso de vida.

Além disso, é importante destacar que, para garantir a sobrevivência, suas famílias procuravam trabalho fora das aldeias, em locais como fazendas, cidades, como trabalhadoras domésticas e servidores da FUNAI, tornando falaciosa a premissa há muito tempo difundida na sociedade brasileira de que os indígenas são preguiçosos, não gostam de trabalhar e vivem às custas do Estado Brasileiro.

Dando continuidade às entrevistas, a terceira pergunta buscou entender as impressões dos estudantes Haliti Paresi sobre as escolas não indígenas; particularmente, o sentimento inicial, o impacto que tiveram no primeiro contato, fosse ela urbana ou rural, e como era e ainda é o relacionamento com pessoas não indígenas, sobretudo, no âmbito escolar. Foram selecionadas, primeiramente, partes das respostas dos estudantes, relacionadas a seguir:

“Bom, o meu impacto quando eu cheguei aqui é que deu medo, pensando que as pessoas não iam me aceitar, né? [...] medo de conversar. Aí, no começo foi bem difícil mesmo. Hoje em dia eu tenho vários amigos, colegas”. (Estudante Henrique).

“Ah, sei lá, foi meio estranho, tipo assim, de primeira, né, eu lembro até hoje que no meu primeiro dia de aula eu falava pra minha mãe que eu não queria ir [...]. Mas, foi legal”. (Estudante Aurora).

“Um dia que eu entrei aqui nessa escola aqui, foi bom. As matérias eram

diferentes da outra, né? E aí, eu... Eu já fui conhecendo os coleguinhas bem também. Aí comecei a conversar bem com eles”. (Estudante Bruno).
 “Bom, eu acho que pelo fato de eu ser criança na época, a minha relação foi boa, [...] eu tenho amizade com as pessoas desde o prézinho até hoje. Tipo, pra mim foi normal, no começo foi bem ruim, ... fui me adaptando”. (Estudante Yasmin).

Analisando as respostas, em todas as entrevistas, ficou evidenciada uma certa aversão em relação à escola e aos colegas. Isso fez com que surgisse sentimentos de medo e nervosismo, além de dificuldade na fase inicial do relacionamento com os outros estudantes, visto que se tratava de um ambiente ao qual a maioria adentrou pela primeira vez.

As pessoas familiarizadas com o ambiente escolar, principalmente no início do ano letivo, sabem que os contatos iniciais, mesmo entre os estudantes não indígenas, não raras vezes, envolvem conflitos, estranhamentos, discussões e, inclusive, vias de fato. Especificamente em relação aos estudantes indígenas, ficaram nítidas as dificuldades iniciais pelas quais passaram no processo de inserção em um novo ambiente escolar.

Considerando tudo o que acontece no ambiente escolar entre estudantes não indígenas em um período preliminar de adaptação, pode-se, a partir das entrevistas coletadas, inferir que, indubitavelmente, os estudantes indígenas passam por um período árduo de aceitação e convencimento. Processo que, na maioria vezes, depende de sua personalidade, das qualidades pessoais e da empatia ou não em relação aos colegas da escola. Esse momento pode ser breve ou perdurar por um período mais longo ou ainda nunca ser superado. Nas falas, algumas vezes contraditórias, também fica evidente que, com o decorrer do tempo, amizades foram feitas, sendo algumas delas de longa duração.

Em relação aos egressos, foram selecionadas duas entrevistas dos egressos Sofia e Antonio, a seguir relacionadas:

“É... Foi um impacto muito grande, né, que eu era muito tímida e não falava corretamente português. Tinha dificuldade na língua portuguesa e ficava com vergonha. Eu era aluna lá do fundão, sentei lá no fundo para eu não conversar com ninguém. Aí foi muito difícil quando eu comecei a estudar, acho que durante uns três meses, não conversava com ninguém, as únicas pessoas que eu tinha contato de conversar algumas vezes eram os professores, quando eles perguntavam também. Então, foi muito difícil porque a timidez, a questão da língua materna também, esse contato com pessoas diferentes, do seu convívio, totalmente diferente da educação que você recebe dentro da casa. E eu, às vezes, eu ficava constrangida porque os colegas não paravam, né, a professora estava falando e eles não ouviam. Às vezes, deixava a professora chateada e foi muito difícil esse período de adaptação na Escola...”. (Egressa Sofia).

Na fala acima transcrita, pode-se analisar vários aspectos, entre eles, o fato de não

dominar a língua portuguesa, ou seja, não falar fluentemente e não conseguir comunicar-se adequadamente em sala de aula, tanto com os colegas, quanto com os professores. Como fica evidente na entrevista, o não domínio da língua constitui um obstáculo imenso a ser superado para que ocorra o processo de adaptação e até mesmo de uma melhor convivência. Além disso, afetou negativamente toda a aprendizagem e o desenvolvimento da estudante, fazendo com que ela ficasse calada, constrangida e isolada. A dificuldade de conversar com os professores também fica perceptível, demonstrando que ocorria esporadicamente.

Uma outra questão a ser destacada é o novo local, com novo modelo de educação diferente da forma com que a entrevistada foi educada, o que por si só já se apresenta como um empecilho à adaptação e ao aprendizado. Por fim, convém ressaltar ainda o ambiente turbulento no qual a estudante estava inserida, tornando visíveis as diferenças culturais, posto que, na sua cultura, há um apreço pela oralidade, ou seja, quando alguém fala, os demais ouvem.

Por sua vez, o egresso Antonio afirma: “[...] Só que encontrava várias dificuldades, assim, questão de alimentos, eu ia para a escola, às vezes não comia, né? Às vezes eu comia só ovo com farinha e tomava muita água.” (Egresso Antonio).

Na entrevista do egresso Antonio, pela primeira vez, um dos entrevistados comenta sobre as dificuldades de adaptação em relação à alimentação oferecida nas escolas não indígenas, pois apresentava-se diferente da comida que ele estava acostumado dentro da sua cultura. Na entrevista, as dificuldades em relação à alimentação apresentam-se como um obstáculo difícil de ser superado, afetando negativamente nos períodos iniciais em que mudou para a cidade de Tangará da Serra. Ele destaca as diferenças de sabores, do gosto, da percepção da textura dos alimentos, do consumo de produtos industrializados, uso do sal, açúcar, entre outros, como elementos que dificultaram o processo de adaptação à nova cultura.

É possível perceber que existe uma diferença de opiniões entre os entrevistados, notadamente entre os egressos e os estudantes, o que é perfeitamente compreensível, pois a pergunta realizada é interpretada subjetivamente por cada entrevistado. Dessa maneira, é preciso considerar também as diferentes interpretações relacionadas ao tempo. Percebe-se que os egressos tiveram maior dificuldade no início do que os estudantes atuais. Esse elemento pode demonstrar algumas mudanças ocorridas tanto na sociedade indígena quanto na sociedade envolvente, principalmente em relação ao domínio da língua portuguesa. Além disso, há um distanciamento maior no tempo e acúmulo de experiências pessoais que permitem melhor análise do passado.

Na sequência das perguntas, buscou-se apurar as dificuldades, preconceitos religiosos e culturais enfrentados pelos estudantes e egressos indígenas. Foram feitas perguntas sobre as dificuldades enfrentadas na escola, como foram recebidos e se sofreram algum tipo de preconceito. A seguir, estão as transcrições das respostas dos estudantes Henrique, Aurora e Yasmin:

“No começo, assim, deu medo bastante. Aí, já levei preconceito, sim. Bom, porque eu era... sei lá, não sei se eu levei preconceito. Não sei o que falar mais”. (Estudante Henrique).

“Não, tipo, desde aquela época até hoje em dia eu acho que eu nunca sofri, nunca sofri nada assim”. (Estudante Aurora).

“Bom, a minha relação aqui na escola é boa, conto com os professores, com os alunos, com as pessoas que trabalham aqui. As pessoas daqui me receberam muito bem desde o começo. Tipo, elas respeitam, assim, nunca vi desrespeito pra minha pessoa, entendeu? Mas...assim, algumas partes, acho que da minha vida, eu acho que eu sofri, sim, preconceito [...]. Nunca sofri preconceito aqui na escola”. (Estudante Yasmin).

Na fala dos estudantes, é perceptível uma certa hesitação ao definir e falar se sofreram algum tipo de preconceito na escola. Há um certo receio dos entrevistados ao mencionarem atitudes ou comportamentos que consideram como preconceituosos, alguns afirmam e em seguida negam terem sofrido tais ações, o que sugere uma certa desconfiança. Na maioria das entrevistas, os mais jovens afirmam que não perceberam nenhum, ou quase nenhum, tipo de preconceito na escola, que são bem tratados pelos colegas, professores e demais funcionários. Ademais, desde o momento em que entraram nessa ou naquela escola, sempre foram muito bem recepcionados e não têm do que reclamar.

Por outro lado, afirmam que, na vida cotidiana, já perceberam atitudes de desconfiança e preconceito dos não indígenas, provavelmente em situações cotidianas nas relações estabelecidas na cidade. Pode-se afirmar inequivocamente que, no município de Tangará da Serra, existe um senso comum pejorativo em relação aos indígenas do Povo Haliti Paresi. Especialmente, em relação à cobrança de pedágio nas rodovias que cortam os territórios indígenas. Além disso, há muito é difundida uma falsa ideia de que todos os indígenas são privilegiados e recebem aposentadorias do Estado Brasileiro. Por ignorância, preconceito ou má fé, essa falácia é facilmente observada na sociedade tangaraense.

Já em relação aos egressos, são perceptíveis opiniões diferentes e contundentes sobre o fato de terem sofrido ou não ações preconceituosas. Porém, mesmo entre eles, as informações relacionadas ao tema divergem:

“[...] tinha muitas piadinhas de mau gosto, né, sobre indígena, que lugar de indígena era na aldeia. Eles ficavam falando alguma coisa, mas só que sempre eu ficava só escutando, eu nunca falei nada, eu sempre fiquei na minha. Às vezes eles me provocavam, mas eu sempre fui só de observar, e a questão dos professores, que quase desisti, foi, eu acho que um, numa feira de ciência que estava tendo, uma das professoras me questionou na frente de todos, né, na questão da língua materna, que eu fui falar, a frase saiu totalmente contrária. Não estava corretamente na língua portuguesa, [...] mas era preconceito, hoje, se você for colocar, é discriminação e preconceito com indígena”. (Egressa Sofia).

Na afirmação acima, fica evidente que a entrevistada sofreu diversas ações que considerou preconceituosas, tanto por parte dos colegas de turma quanto pela professora, entre outros motivos, por não falar fluentemente a língua portuguesa. Na atualidade, ao revisitar o passado, considera sim que sofreu discriminação na escola pelo fato de ser indígena. Ao relatar sobre a frase ouvida, “que lugar de indígena era na aldeia”, demonstra que foi hostilizada e o espaço que ocupava na escola não era aceito pelos colegas da época, que possuíam uma visão colonizadora de que o indígena deveria permanecer sem estudar e afastado ao máximo da sociedade. Essa observação da entrevistada manifesta a ideia de que estaria ocupando um lugar que não lhe pertencia e ao qual não era bem-vinda.

É explícito também que o não domínio da língua portuguesa era mais um motivo de afastamento em relação aos demais colegas. A questão do não domínio da língua portuguesa é recorrente nas entrevistas, principalmente, entre aqueles que foram pioneiros no deslocamento para as escolas não indígenas.

“[...] Não sentia, assim, por parte deles, um preconceito, incisivo. Sempre tem aquelas piadinhas. [...] O meu pai, na época, ele trabalhava muito com a gente, a nossa cabeça. [...] Então, eu falava português bem tranquilo. Então, eu, assim, falar que em algum momento, eu sofri aquele preconceito, que me marcou na minha juventude, eu não tenho uma lembrança disso, entendeu? E os professores sempre conversaram muito bem. Eu me lembro da maioria deles que passou por mim. [...]”. (Egresso Carlos).

Já, por outro lado, o egresso Carlos, por falar bem a língua portuguesa, tinha a possibilidade de se comunicar melhor. Isso, de certo modo, funcionava como uma forma de resistência e ao mesmo tempo como proteção e facilitador do convívio intercultural. Também é imprescindível ressaltar a fala de que o pai o preparava psicologicamente para lidar com eventuais atitudes preconceituosas, evidenciando que já havia sofrido ou presenciado alguma manifestação nesse sentido em relação aos halitis. Assim, deixa transparecer que o pai buscava fortalecer e preparar as novas gerações para o enfrentamento de situações adversas nesse movimento de inserção na sociedade não indígena.

Dessa forma, é possível concluir que já havia uma percepção dos indígenas Haliti

Paresi, ao menos em parte, de que esse movimento de saída para fora da aldeia, em busca de trabalho ou de formação, era um processo irreversível e deveria ser melhor assimilado por eles também.

“E...muitas vezes, quando era o trabalho de grupo, ninguém queria fazer grupo comigo por eu ser indígena. No primeiro momento eu me sentia excluído por essas razões. Um aprendizado numa convivência que não é da sua cultura, e é totalmente diferente. [...] Na sua comunidade você tem certos pontos de liberdade. E lá é tudo totalmente diferente. Você tem que chegar na hora certa. Se você chegar atrasado, não entra na sala, na escola, o portão já fecha. [...] Tudo rígido, vamos dizer assim, na minha concepção e para a minha cultura. Na cultura, por mais que você chegue atrasado, você era bem-vindo. [...] E foi isso que eu encontrei um pouco da..., por eu ser indígena, encontrei essa dificuldade lá dentro. [...]”. (Egresso Antonio).

A entrevista acima demonstra o preconceito sofrido ao não ser aceito para realizar os trabalhos em grupo pelo fato de ser indígena, restando demonstrado que os colegas de turma não queriam a proximidade de um indígena no grupo de trabalho, talvez por não considerá-lo capaz de executar a atividade ou quaisquer outros motivos, deixando evidente a falta de acolhimento ao colega de outra cultura. Um outro aspecto que merece destaque refere-se à percepção da rigidez dos horários e controles, não existentes na cultura haliti. Na fala, fica claro que mesmo os atrasados eram bem-vindos, o que não ocorria no ambiente escolar não indígena.

Dessa maneira, é possível concluir que – salvo certas exceções que afirmam não terem sofrido nenhum tipo de discriminação ou de atitude preconceituosa – as atitudes de antipatia pelo outro, pelo diferente, nesse caso em análise, pelos indígenas, ocorrem das mais variadas formas; como através de zombarias, que, para o estudante indígena, por não dominar a língua portuguesa, eram até mesmo incompreensíveis. Conforme evidente nas entrevistas, a exclusão somente era amenizada ou superada quando os demais estudantes percebiam o potencial do estudante indígena para apresentar trabalhos em grupo ou quando ele começava a se destacar de alguma maneira.

É pertinente ressaltar, nos relatos apresentados nas entrevistas, o fato de que não falar fluentemente a língua portuguesa foi e continua sendo um dos principais obstáculos para o convívio em escolas não indígenas. Aspecto relatado principalmente pelos egressos. Dependendo da localização da aldeia indígena em relação ao centro urbano, distrito ou vila do município, existe uma variação no contato com a sociedade envolvente, resultando numa oscilação no domínio da língua portuguesa, refletindo também no ambiente escolar.

Além da língua, aparecem informações referentes à cultura, forma de portar-se perante os demais estudantes e a relação com os professores e outros funcionários do ambiente

escolar. Outro elemento é a dificuldade em se adaptar à alimentação, que, a princípio, causa estranhamento aos estudantes indígenas.

Enfim, alguns não sentiram nenhuma ação relevante como preconceito ou hostilidade, ao contrário de outros que fazem questão de pontuar os momentos nos quais ocorreram com maior intensidade as atitudes preconceituosas em relação à presença indígena em determinada escola ou lugar, demonstrando inequivocamente que foram hostilizados em determinados momentos pelo fato de serem indígenas.

É relevante que as entrevistas sejam analisadas no seu conjunto, como afirma Alberti (2013), “Dito isso, é fácil depreender que a relação de entrevista, assim como a entrevista em si, deve ser tida e analisada como um todo, importando tanto o conteúdo do que se deixa gravado como a forma com que é enunciado”. A partir da ideia de totalidade de análise das entrevistas, percebe-se a importância da escuta respeitosa em relação às situações vivenciadas pelos estudantes e egressos e os questionamentos sobre quais ações as escolas e os gestores estaduais e municipais têm desenvolvido para, ao menos, minimizar tais impactos.

A quarta questão pretendeu fazer a escuta atenta das impressões que os estudantes e egressos possuem quanto ao acolhimento e respeito recebido nas escolas não indígenas, assim como possíveis sugestões de mudanças a serem implantadas. Foram selecionadas as seguintes respostas:

“Bom, como nós seríamos recebidos, é... respeito, né? Primeiramente, respeito. O jeito de conversar. Paciência”. (Estudante Henrique).

“[...] Sim, tinha gente que até perguntava tipo, eles estranhavam, assim, primeiro eles estranhavam, perguntavam se eu estava xingando ou se eu estava falando mal deles [...]”. (Estudante Aurora).

“Na verdade, nós já fizemos um termo nessa escola, da etnia aqui, sobre etnia, né? Certinho. Sim, aqui todo mundo respeita a etnia, certinho também”. (Estudante Bruno).

“[...] Eu acho que os professores não indígenas, quando, entram em... lugar que tem uma sociedade que é indígena, não deveria, tipo, meio que julgar olhando pelos olhares. Não chegar julgando, porque já...vi isso em alguns lugares”. (Estudante Yasmin).

“[...] não tinha, os professores, eles não tinham esse conceito de povos indígenas, porque para eles interessava o que estava escrito nos livros, nos livros didáticos. Que no livro didático, ele não fala muitas coisas reais, realmente, como que é o povo, os povos indígenas. E não tinha nenhum respeito, porque não abordava, não falava em relação ao que realmente é um povo indígena, por exemplo, a etnia Haliti Paresi, que pertence ao município de Tangará da Serra”. (Egressa Sofia).

Nas entrevistas, torna-se fácil a percepção de que há um estranhamento, ao menos inicialmente, em relação à presença do estudante indígena, tanto pelos demais estudantes quanto pelos professores. Os entrevistados afirmam que atualmente há um respeito por eles,

porém, enfatizam a necessidade de haver paciência. Parecem se sentir bem quando os colegas de turma ou professores perguntam se eles falam a língua materna; sentem-se valorizados e até ensinam aos demais algumas palavras na língua materna, como cumprimentos, saudações, nomes de animais, entre outros.

Já em relação aos egressos, existe a crítica de que, num passado recente, os professores em Tangará da Serra, mesmo sabendo da existência do Povo Haliti Paresi no município, quase não se interessavam em falar sobre os indígenas reais, atuais, limitando-se a falar sobre os indígenas da maneira genérica que eram apresentados nos livros didáticos. Alguns apontamentos nas entrevistas afirmam a ocorrência de um processo de mudança positiva nos livros didáticos, mas que são necessárias mudanças ainda mais profundas e estruturais nos materiais didáticos.

Convém destacar que a produção de materiais didáticos também representa interesses diversos das editoras, dos governos, das igrejas, dos escritores, das elites, enfim, de muitos segmentos da sociedade. Não podemos analisá-los ingenuamente sem considerar que representam valores e ideologias de quem os produz, publica, escolhe e financia, uma verdadeira roda viva do mercado editorial. Outro fator relevante refere-se a como o professor utiliza o material do livro didático em sala de aula, que análises faz, quais ideias defende ou prioriza e como se coloca ideologicamente na sociedade em que vive. Quais interesses estão presentes em sua fala, em suas ações e a quem ele presta contas? Quais interesses estão em jogo para beneficiar e/ou prejudicar quem?

Nas falas dos entrevistados, também ficou explícita uma percepção por parte dos professores de que o estudante indígena é fraco em relação à aprendizagem dos conteúdos estudados, não levando em consideração as dificuldades pelas quais passa por conta do não domínio da língua portuguesa e das diferenças entre métodos de aprendizagem. Desconsidera, dessa forma, todo o arcabouço cultural, passando a considerá-lo como limitador no início do processo de inserção do estudante indígena na escola não indígena. Os entrevistados pontuam que o estudante indígena realmente terá dificuldades para ler, escrever, enfim, produzir, em razão do não domínio da língua portuguesa e de outros fatores. Apontam que deveria ter um acompanhamento diferenciado, considerando as reais necessidades e o fato de que existem muitos halitis matriculados nas escolas públicas no município.

A egressa Sofia é bastante contundente ao afirmar: “Então, é muito difícil, os professores, também deviam estar, o não indígena devia estar preparado, também, para receber o aluno indígena, porque hoje não dá para você fugir, falar que o aluno indígena, ele não vem para a cidade”. É fato que os professores não estão preparados para receber os

estudantes indígenas, pois ainda há pouca formação continuada oficial nesse sentido, ficando essa recepção a cargo dos profissionais ou da gestão da escola.

Outro tema relevante apontado refere-se à matriz curricular, que, conforme a entrevistada, deveria apresentar questões específicas sobre os indígenas, além de palestras para informar e formar os demais estudantes e profissionais das escolas não indígenas sobre a cultura e as especificidades dos indígenas. Há ainda a sugestão de que profissionais indígenas pudessem acompanhar os estudantes indígenas nas escolas, como auxiliares, com o propósito de minimizar os impactos causados durante o processo, auxiliando os professores na aquisição de conhecimentos inerentes aos indígenas com os quais estão trabalhando. Existe uma percepção de que estão ocorrendo mudanças positivas, mas que ainda são insuficientes e devem continuar, visando sempre o indígena real e atual, com suas respectivas culturas.

Restou demonstrado nas entrevistas que o estudante ficar sozinho e sem nenhum tipo de acompanhamento individualizado, sem que o professor fique “mais próximo” dele, procure entendê-lo, é fator que leva ao isolamento com consequente abandono e desistência da escola. Foram sugeridos grupos de trabalho e de reforço a fim de evitar que o estudante desista. Nas entrevistas, principalmente dos egressos, a questão da fluência na língua portuguesa é sem dúvida o principal elemento apontado como obstáculo à permanência dos estudantes indígenas nas escolas não indígenas.

O egresso Carlos é enfático ao afirmar que os professores precisam ter paciência ao trabalhar com os estudantes indígenas, pois não conhecem a cultura de onde esses estudantes estão vindo. Apresenta uma série de sugestões que, segundo ele, poderiam contribuir para melhorar e muito essa relação nas escolas. Nas suas palavras: “Uma sugestão que eu tenho é, na verdade, sim, ter esse momento de adaptação. Conhecer um pouco... Muitos professores, hoje em dia, têm um convívio com indígenas aqui no município, mas muitos não conhecem a realidade”. Conforme suas palavras, os profissionais das escolas, em específico os professores, precisam estar melhor preparados, no sentido de conhecer a cultura de onde provém o estudante, seus valores, costumes, formas de aprendizagem. Ainda que não seja de forma aprofundada, mas, ao menos, uma noção básica de quem é o seu estudante. Afirma que a saída da aldeia e a consequente vinda para a cidade com o objetivo de estudar ou trabalhar é um processo irreversível, contínuo e que aumenta anualmente.

Por outro lado, nem todas as lideranças indígenas Haliti Paresi veem com bons olhos a saída dos jovens estudantes, afirmando que eles deveriam permanecer nas escolas indígenas das aldeias com a finalidade de fortalecer, valorizar e incentivar melhorias na Educação Escolar Indígena, já que muitas são as aldeias com escolas de ensino fundamental e médio no

município de Tangará da Serra sob a gestão municipal e estadual.

Uma outra fala relevante diz respeito ao fato de que a escola deve estar preparada, como afirmado anteriormente, para trabalhar com os mais diferentes tipos de pessoas e não apenas com indígenas, todos que necessitam de um acompanhamento individualizado. Aponta-se que todos merecem ser recebidos e acompanhados com respeito em relação à sua diversidade, como afirma o egresso Antonio: “Agora, imagina eu, que sou indígena, que não falava o idioma português. Imagina o que eles falavam de mim naquele exato momento. E, por isso a escola, ela tem que estar preparada para receber, independente de tipo de pessoa que for”.

Considerando a extensão do território Haliti Paresi no atual município de Tangará da Serra e a existência do seu Povo na região desde tempos remotos, o egresso Antonio apresenta ainda uma sugestão inovadora: a implantação da língua materna nas escolas não indígenas para tornar conhecidos, entre os imutis-não indígenas, palavras simples e cumprimentos, visando quebrar barreiras e aproximar a sociedade não indígena da indígena. Caso concretizada, a implantação de tal proposta poderia provocar um intenso debate na sociedade tangaraense e contribuir para a difusão de conhecimentos acerca da cultura do Povo Haliti Paresi e até mesmo a superação de muitos preconceitos provenientes da ausência de conhecimentos sobre a cultura indígena.

“Então, o município de Tangará da Serra, ela é a maioria, a terra indígena. E por que o município, os vereadores, não pensam de colocar, pelo menos, uma língua materna dentro do urbano, vamos dizer assim, cumprimentar, bom dia e tal, ou como é que você está? Então, por que não trabalha, não coloca na grade curricular do município, para começar a trabalhar, para ver quem realmente é o indígena, porque são cinco séculos que já se passaram, e dentro do município não sabe, tem gente que não sabe quem realmente é o indígena, o que é o indígena”. (Egresso Antonio).

Outra questão levantada nas entrevistas é a generalização que a sociedade envolvente faz em relação aos indígenas, geralmente de maneira superficial e discriminatória, ao criticar a cobrança do pedágio nas rodovias que cortam as terras indígenas no município de Tangará da Serra e região, além de falar de forma preconceituosa da cultura indígena de maneira geral. Ocorrem ainda generalizações negativas quando povos indígenas, mesmo que de outras etnias, fazem atos reivindicatórios legítimos, como fechar uma rodovia em protesto por uma demanda não atendida ou por uma violência sofrida. Inúmeras vezes, os não indígenas agem com hostilidade e intolerância e acabam por estender as acusações proferidas a todos os indígenas indiscriminadamente, contribuindo para a disseminação de informações mentirosas,

levando a aumentar a desinformação, o desrespeito e o preconceito.

É perceptível a diversidade de ideias e de análises realizadas pelos entrevistados, especialmente entre os egressos, devido à sua bagagem de experiência maior, realizando uma crítica profunda de como a escola não indígena recebe e convive com os indígenas. Chega-se, portanto, à conclusão de que elas, seja no passado, seja no presente, salvo exceções, não estão com seus profissionais adequadamente preparados para receber os estudantes indígenas sem que isso cause inúmeros danos de difícil reparação posterior. Dessa forma, reforça-se a sugestão da paciência, da escuta, da capacitação, do conhecimento e do respeito ao diferente como instrumentos através dos quais o ambiente escolar se torne adequadamente receptivo e acolhedor para os jovens indígenas que o procuram anualmente.

3.2. IMPRESSÕES SOBRE AS ESCOLAS INDÍGENAS PRESENTES NAS FALAS DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI.

Na sequência, a questão número cinco teve o objetivo de colher informações dos entrevistados e de seus posicionamentos quanto à perspectiva de uma escola indígena ou não indígena que pudesse atender suas expectativas e anseios. Na busca de tais informações, foram selecionados excertos das entrevistas dos estudantes: Henrique, Aurora, Bruno e Yasmin.

“Bom, na escola... indígena... eu estudei lá, só que por pouco tempo. Lá, o que faltava era aprendizagem, professores. Tinha, só que... não professor cursado”. (Estudante Henrique).

“Sim, desde que eu era pequena eu estudei até uns sete anos de idade, eu estudei na aldeia, aí como eu disse, veio a proposta de vir estudar aqui na cidade feita pela minha mãe, e eu acabei aceitando vir pra cá”. (Estudante Aurora).

“Sim, precisa mudar, né? As matérias de lá também, com língua portuguesa, mudar a língua indígena também”. Eu continuaria estudando aqui, nessa escola, porque eu já acostumei”. (Estudante Bruno).

“Não. Eu nunca estudei na escola indígena, mas só que a gente convive com os indígenas, então é quase a mesma coisa. Eu gostaria que ela fosse é ... mais organizada. Organizada com os professores... conta em tudo. Porque, tipo, não é falando mal, mas, é, chegar lá e ver os alunos, fora de sala de aula, durante o horário de aula, e não estão as pessoas... os alunos não estão lá...dentro da sala estudando, e sim andando. Só pelo fato de ter uma escola dentro da área indígena... E não está dentro da... escola. [...] Porque a gente não vai para a escola só para andar à toa, a gente vai para buscar aprendizado, essas coisas”. (Estudante Yasmin).

Pode-se perceber pelas entrevistas que três dos quatro entrevistados estudaram em escolas indígenas. É nítida a crítica à educação vivenciada por eles nessas escolas, ao afirmarem que faltam professores “cursados”, ou seja, formados/graduados nas respectivas

disciplinas ou áreas. Esse aspecto também fica explícito na entrevista da estudante Yasmin ao afirmar que não estudou em escolas indígenas, mas convive com os estudantes dessas escolas e já presenciou, em visitas nas aldeias, os estudantes fora de sala, sem aulas. Isso, segundo seu ponto de vista, é chamado de “andar à toa”, contrariando assim o objetivo que se busca na escola, isto é, o aprendizado.

Cabe frisar nas falas a necessidade de formação inicial para pessoas que queiram atuar como professores nas escolas indígenas. Ou seja, é urgente que o Estado desenvolva com maior intensidade políticas públicas necessárias e suficientes a fim de formar pessoas para atender essa ampla demanda, como já explicitado anteriormente sobre o Terceiro Grau Indígena em pleno funcionamento na UNEMAT - Universidade de Mato Grosso - Campus da Barra do Bugres-MT. Há décadas, o Terceiro Grau Indígena vem formando professores que trabalham ou possam vir a trabalhar na Educação Escolar Indígena de seus ou de outros povos ou ainda em escolas não indígenas.

Com relação aos egressos, foram selecionadas partes das falas dos três entrevistados como forma de aprofundar e enriquecer os conhecimentos, posto que todos já atuaram ou atuam como professores da Educação Escolar Indígena.

“Ah sim, trabalhar como professora foi uma grande experiência, que não era a profissão que eu queria. E eu entrei, e com o passar dos anos, em sala de aula, eu comecei a ver que a educação, ela poderia fazer a diferença na comunidade”. (Egressa Sofia).

[...] “De como que é a Educação Escolar Indígena. Ela é diferenciada nesse sentido que lá eles falam só na língua. [...]. Eu morei na aldeia até um certo tempo. Lá, fui professor das séries iniciais. Então, assim, esse é o nosso objetivo principal”. (Egresso Carlos).

“A questão da escola indígena já venho trabalhando alguns anos atrás. [...] Eu era leigo na época, não tinha formação nenhuma. Até então, tinha tanta coisa ainda, que o indígena não confiava tanto no potencial do próprio indígena. Por mais que você estuda lá fora, e volta a trabalhar, e ainda não é... Para a comunidade ainda não é suficiente para você trabalhar com o povo, com o seu próprio povo”. (Egresso Antonio).

Como é possível perceber nos depoimentos acima, existe uma grande variedade de opiniões sobre as percepções em relação às escolas indígenas. Fica evidente que os egressos conseguem observar com maior nitidez a importância da escola indígena e o que precisa ser mudado para que os estudantes possam usufruir de uma educação de qualidade, que atenda seus interesses, dentro de suas próprias aldeias. Por outro lado, fica evidenciada, também, a necessidade de mudanças nas escolas não indígenas a fim de atender à demanda crescente de jovens indígenas que as procuram.

Os entrevistados parecem não ter dúvidas da importância e do papel social que a escola representa atualmente nas aldeias ao afirmarem a necessidade do domínio da escrita para se comunicarem com a sociedade envolvente. Constitui um caminho para buscar soluções políticas para as necessidades existentes entre os povos indígenas, além de luta para a manutenção dos avanços legais já alcançados, precisando de vigilância permanente para evitar retrocessos legislativos.

Uma outra questão levantada pelo egresso Antonio reside numa aparente desconfiança do próprio povo em relação à capacidade técnica dos profissionais indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena, ao não acreditar que a formação adquirida pelo profissional seja suficiente para atender os objetivos almejados pela comunidade. Existem, ainda, algumas divergências salutaras em relação ao perfil do profissional que pode atuar nas escolas indígenas, se profissionais não indígenas, se somente indígenas ou ainda se deveria haver uma mescla entre os dois.

É fato que o Terceiro Grau Indígena contribui significativamente para a formação de professores indígenas que desenvolvem suas atividades profissionais com qualidade e que a competência técnica ao ser demonstrada no dia a dia da escola e da respectiva aldeia diminui a resistência e aumenta o apoio da comunidade em relação aos profissionais que nela atuam.

Entretanto, convém ressaltar que a decisão de permanecer estudando na aldeia ou fora dela cabe única e exclusivamente aos indígenas em questão, que decidem de acordo com suas ideias, opiniões e necessidades. Não é objetivo desta dissertação fazer nenhum juízo de valor quanto a tais decisões, mas sim reafirmar que, qualquer que seja a decisão de onde estudar, a escola escolhida deverá oferecer uma educação de qualidade que atenda satisfatoriamente aos anseios da pessoa e da comunidade indígena.

Daí, a necessidade urgente de implementação de políticas públicas sérias, eficientes e eficazes, como ampliação da formação inicial e continuada de professores indígenas e técnicos em número suficiente para atender à demanda, valorização profissional, maior disponibilidade financeira para produção de materiais pedagógicos específicos e melhoria da infraestrutura escolar, além de autonomia para gerenciar os recursos disponibilizados, bem como matriz curricular que atenda à Educação Escolar Indígena bilíngue, específica e diferenciada.

3.3. A IMPORTÂNCIA DOS NOVOS CONHECIMENTOS PARA SI E PARA SEU POVO.

A questão a seguir buscou desvendar/entender qual a relevância que os conhecimentos adquiridos na escola não indígena possui para que o jovem estudante tenha a motivação/necessidade de sair de sua aldeia, enfrentar todos os obstáculos que se colocam a sua frente e ir em busca deles. Quão relevantes tais conhecimentos são ou devem ser para a pessoa e para o povo ao qual pertence?

Com a finalidade de encontrar essas respostas, foram selecionadas partes das seguintes entrevistas dos estudantes Henrique, Aurora, Bruno e Yasmin:

“Bom, pra mim, eu vou...conhecer muitas coisas, aprender muitas coisas e pelo meu povo, aí vou contribuir mesmo. Contribuir e ajudar. Ajudando eles, ensinar e incentivar eles a estudar numa escola não indígena”. (Estudante Henrique).

“Eu acho que o que eu aprendo aqui na escola ... vai agregar muito e vai me ajudar bastante lá no meu futuro tipo, na universidade, faculdade essas coisas. Vai me ajudar bastante e às vezes, quando eu vou para a aldeia e a minha sobrinha que estuda na aldeia, às vezes ela me pede ajuda e eu acabo ensinando algumas coisas que eu aprendo aqui, dou conselhos e essas coisas. É, não tenho muita certeza do que eu quero estudar no futuro, um cargo que eu quero trabalhar, mais inicialmente eu estou pensando em fazer administração ou agronomia. Em questão a voltar para trabalhar na aldeia com certeza se algum dia houver uma oportunidade, eu iria”. (Estudante Aurora).

“Ah, ajudar uns povo também, né? Da aldeia. Já, vou fazer agronomia. Sim, eu ia voltar para ajudar eles também. Com a planta, com as plantas de soja, de milho, essas coisas”. (Estudante Bruno).

“Bom, na minha vida vai melhorar muitas coisas. E para o povo vai melhorar também, porque a gente acredita que várias pessoas indígenas vêm para buscar conhecimento para o seu povo, porque é uma continuidade. Por exemplo, os antepassados buscaram, e o que a gente tem hoje é o que eles buscaram fora de suas residências, tipo, fora de aldeias. Então, eu acredito que a maioria dos jovens indígenas que vêm para a escola não indígena, vêm para buscar conhecimentos que vão contribuir na área indígena, conhecimento de escolas, coisas. Se eu estudar aqui e me formar, como professora, eu vou voltar para o lugar de onde eu vim e vou poder ensinar as crianças lá. Eu acredito que seja isso que eu posso ajudar, entre outras coisas também”. (Estudante Yasmin).

Observa-se que os estudantes são unânimes em afirmar que os conhecimentos adquiridos nas escolas não indígenas são relevantes para o crescimento, o desenvolvimento pessoal e profissional, deixando explícita a pretensão de retornar para suas aldeias de origem, se tiverem tal oportunidade, e, uma vez lá, desenvolver ações que possam melhorar a vida do seu povo. Ações essas nas mais diversas áreas nas quais possam se formar, tais como na área

agrícola, como agronomia, na administração, na educação, entre outras, contribuindo para o desenvolvimento, crescimento e sobrevivência digna do povo de forma geral.

É notória, nas falas dos estudantes entrevistados, a influência atual que o agronegócio exerce entre os indígenas, principalmente entre os mais jovens, quando mencionam – em sua maioria absoluta – que pretendem cursar agronomia e administração e trabalhar para o desenvolvimento da agricultura mecanizada nas terras indígenas, acreditando que isso trará melhorias materiais para o seu povo. Desenvolver a agricultura mecanizada ou a tradicional, preservar o meio ambiente ou desmatar, implementar o etnoturismo nas aldeias ou não, estudar nas escolas indígenas ou nas não indígenas são alguns dos temas que estão sempre presentes nas discussões das comunidades do Povo Haliti Paresi na atualidade.

Percebe-se que eles possuem sonhos e objetivos individuais sim, como qualquer jovem na mesma idade, por outro lado, também possuem um compromisso, ainda que não definido e até mesmo informal, mas real, com o povo ao qual pertencem.

A afirmação acima é referendada pela estudante “Yasmin” quando afirma que o seu Povo só é o que é hoje graças aos seus antepassados, que buscaram, lutaram e conseguiram manter a sobrevivência do Povo Haliti Paresi, e que, portanto, pretende continuar lutando e contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos seus descendentes. Na sua fala, fica evidenciado que a demarcação das terras indígenas nas quais vivem atualmente, a preservação da língua materna, dos costumes e tradições resultam do trabalho realizado pelas gerações precedentes e que as novas gerações têm o compromisso de continuar contribuindo para o desenvolvimento e permanência da cultura do Povo Haliti Paresi, sendo que a formação educacional é bastante relevante para garantir que tais objetivos sejam alcançados.

“Eu sei que foi muito difícil estudar e, com essa vinda para a cidade, eu aprendi muitas coisas. As coisas ruins que eu aprendi, eu deixei de lado, mas eu vi que, aqui na cidade, a escola ..., naquela época, não tinha nenhuma valorização pelo povo indígena, pela cultura, pela especificidade, pela diferença, e eu vi que quem tinha que se manter forte, teria que ser eu. Estudar numa escola pública não indígena, aprender a coisa do não indígena, aprender as coisas, mas manter a minha cultura, manter a minha língua, língua materna, e contribuir. Assim eu aprendi que teria que me valorizar como indígena, e em outras questões, de aprender esse mundo letrado. Esse conhecimento que não é do meu povo, ajudou muito, porque eu tive uma visão, eu quis aprender muito mais para poder lutar pela melhoria do que o povo Haliti estava precisando. [...] Eu vi, assim, abriu, tive uma visão mais ampla de como que eu poderia aprender e contribuir com o meu povo, e é hoje, com a educação, com o que eu trabalho, que eu tenho buscado para o povo nesse processo da educação escolar indígena. (Egressa Sofia).

Na fala da egressa Sofia, é possível vislumbrar as dificuldades enfrentadas ao estudar

na cidade, os possíveis preconceitos sofridos, a não valorização do indígena e do seu modo de viver, dos seus valores. Todavia, ela percebeu, também, que deveria enfrentar todos os percalços em prol de um bem maior: sua formação e seus objetivos de vida, bem como o que essa formação poderia contribuir para melhorar as condições sociais em que seu povo vive.

Outro ponto relevante está no fato de conseguir separar o que considerava bom e ruim. Aquilo que avaliou como ruim, simplesmente abandonou e seguiu em frente. Ela percebe que é na Educação Escolar Indígena que o seu foco deve se concentrar, pois o mundo letrado do não indígena deve ser absorvido pelos indígenas como forma de participar mais ativamente da vida em sociedade, na busca e manutenção dos seus direitos. Essa afirmativa torna-se explícita quando menciona que o que vale para o não indígena é o que está escrito, que na cultura indígena a oralidade é fundamental, mas, para lutar por seus direitos, precisa aprender a falar e escrever na língua portuguesa para que não necessite ser representada por um terceiro não indígena; ou seja, o tempo da tutela acabou.

É imprescindível destacar ainda que a entrevistada conseguiu manter a sua cultura, língua materna e sua essência como haloti-mulher indígena, considerando relevantes a manutenção do seu jeito de ser e de viver, que a educação e os conhecimentos adquiridos na escola não indígena não são conflitantes com o ser indígena.

“Eu passei em... eu fiz um curso de enfermagem. Na...saúde, que hoje é o meu foco. Eu sou formado na Unemat, aqui”. (Egresso Carlos).

Por sua vez, o egresso Carlos, graduado em enfermagem, afirma que pode prestar relevantes serviços ao seu povo por meio da sua profissão e, ao mesmo tempo, realizar-se como pessoa. Pelo fato de falar bem a língua portuguesa e conhecer a cultura Haliti Paresi, consegue fazer a ponte entre a sociedade indígena e a não indígena. Acredita que com isso contribui muito para melhorar os atendimentos relativos à saúde nas aldeias, o que amplia significativamente a qualidade de vida da população indígena.

Afirma, ainda, que, por ter conhecimentos das duas culturas, pode compreender melhor o momento em que precisa decidir levar um indígena para o hospital, mas também perceber a necessidade dele ser atendido por um pajé. Assim, consegue mediar, conversar com os interessados, explicar as necessidades daquele momento, verificar a urgência e promover o equilíbrio visando o bem-estar do paciente e o respeito à sua cultura.

“As escolas não indígenas que frequentei, eu aprendi muitas coisas. [...] E os conhecimentos que eu adquiri lá fora, graças a esses conhecimentos, não só mudou a minha vida pessoal, mas também profissional. Para a comunidade hoje, eu creio que está mudando muita coisa. Um exemplo que

eu posso dar é a questão do registro na língua materna. Porque muitas coisas, as pessoas, os próprios professores, perguntam como que tem que escrever, como que tem que fazer. Então isso é uma mudança dentro da comunidade, não só da minha região, mas sim em outras”. (Egresso Antonio).

Nota-se na fala do entrevistado que ele aprendeu muito nas escolas não indígenas e na faculdade que cursou. O seu retorno para a comunidade está contribuindo na reescrita da História do seu povo e até mesmo na revisão ortográfica da língua materna, que passa por mudanças – principalmente a partir da formação de inúmeros halitis na área de Linguagem, alguns inclusive cursando o mestrado e outros já mestres na área.

O entrevistado afirma ser perceptível que as mudanças estão ocorrendo tanto na sociedade indígena quanto na não indígena e eles precisam estar atentos a tudo o que acontece no cotidiano para não serem pegos de surpresa. Conforme suas palavras, a formação acadêmica se tornou necessária no mundo atual, com a rapidez que tudo muda. Ao mesmo tempo, reafirma a importância da preservação cultural e das novas gerações apreenderem e repassarem para as futuras gerações a língua materna e toda a cultura Haliti Paresi.

3.4. OS ESTUDANTES E EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI SE SENTEM REPRESENTADOS NAS AULAS DE HISTÓRIA E NO MATERIAL DIDÁTICO?

Dando continuidade às entrevistas, a questão a seguir visa levantar elementos referentes a representação ou não do estudante ou do egresso indígena no material didático e nas aulas de História. A questão posta é se tanto as aulas quanto o material didático contemplam o indígena real existente no Brasil atual, indígenas que vivem no momento atual e não as generalizações ou o indígena idealizado, fictício. Foram selecionadas partes das entrevistas dos estudantes: Henrique, Aurora e Yasmin:

“Sim. São muito falados, principalmente na matéria de História, [...] Algumas vezes é tratado bem, sim, em algumas partes não, em algumas partes é mentira, mas fazer o que? É história”. Sim, eu me identifico bastante na História”. (Estudante Henrique).

“Sim no início do ano até, acho que o segundo bimestre a gente estudava bastante sobre indígenas nas aulas de História, Geografia e Artes e, tipo os professores às vezes me perguntavam qual era a forma exata de falar [...]. E eu sempre tive orgulho de falar nas aulas [...]. Eles me perguntavam sobre como funcionava na aldeia, como eram as coisas, aí eu contava sobre as festas de batizados, festas tradicionais. Festa da menina moça, a flecha sagrada, a flauta sagrada. Todas as coisas que, tipo, todas as histórias antigas que meus avós, minha mãe me contava, eu compartilhava em sala de aula e os alunos acabavam achando interessantes e queriam sempre saber mais. Ah, o que eu leio nos livros didáticos, às vezes, são bem alterados do que as

coisas que os meus avós me contam, mas eu sempre busco, é, aprender mais sobre o livro didático que está escrito sobre os indígenas e, às vezes eu falo que cada etnia tem sua história. Então, acabo que vou mais a fundo sobre o assunto, para ver quais são os fatos e quais não são, porque alguns livros didáticos alteram a realidade de alguns indígenas”. (Estudante Aurora).

“Sim. São muitos falados, principalmente na época da colonização, são muito falados, sim. Tem um livro aqui na biblioteca que o nome dele é Tikari: Alma de Gato. Ele conta a história do Haliti Paresi, eu já li ele”. (Estudante Yasmin).

Ao ler e analisar as falas das entrevistas, é possível perceber facilmente que os estudantes, em sua maioria, acreditam que os povos indígenas estão presentes nas respectivas aulas de História, além de Geografia e Artes. Os professores interagem com eles solicitando que compartilhem as informações referentes ao seu povo detalhando como é viver na aldeia, como é a alimentação, as bebidas, as festas tradicionais – como as citadas acima. Com exceção de um dos estudantes que afirmou não gostar de falar sobre seu povo, pois é tímido, os demais se sentem confortáveis e recompensados por poder compartilhar com os colegas conhecimentos referentes à cultura adquirida oralmente de seus familiares, como visto na entrevista.

Os estudantes entrevistados pontuam ainda que parte dos livros didáticos trazem textos referentes aos indígenas de maneira generalizada. Chama a atenção o fato dos entrevistados já estarem conseguindo distinguir as informações presentes nos materiais, quando são generalizações, imprecisões e preconceitos, que não dizem respeito ao jeito de ser e de viver do seu povo, daquelas que mais se aproximam do indígena brasileiro vivendo na sociedade atual. É fato que os livros didáticos de História, em sua maioria, apresentam informações gerais sobre os povos indígenas com destaque para o período da colonização portuguesa no Brasil, a partir do litoral. Contudo, os estudantes conseguem distinguir o que se refere a eles e o que não, destacando a diversidade de povos existentes e a impossibilidade de falar nos livros didáticos especificamente sobre cada um deles.

Constitui um desafio, devido à diversidade de povos, escrever e produzir um material didático que contemple as especificidades dos povos indígenas. Uma das possibilidades seria produzir materiais diferenciados para cada povo a fim de contemplar suas particularidades.

Os estudantes afirmam que existe uma presença maior do indígena nas aulas de História e no material didático. Três deles citam o livro “Tikare: Alma de Gato” como um material que leram e se identificaram sobre o Povo Haliti Paresi. Apesar de afirmarem que esse livro está presente na biblioteca escolar, ele não se configura como um livro didático, mas como um livro que conta histórias sobre o Haliti Paresi ouvidas por seu autor. Porém, é

nítido que o material despertou a atenção dos jovens, que o consideraram importante por falar sobre o Povo Haliti Paresi.

Mais uma vez, percebe-se nitidamente as diferenças de análises e experiências vividas de uma geração para outra, demonstrando que há um processo de mudanças positivas em curso.

“É como eu já tinha abordado antes, os livros mais antigos, eles não falam... o real, né, que eu me lembro muito bem que a gente tinha um livro que tinha um índiozinho lá, com a tanga, a flecha, na beira da floresta, e eu não falava. Falava mais só quando a gente ia para a aula de História e abordava mais essa questão de quem chegou aqui, do Pedro Álvares Cabral, que ele descobriu o Brasil. E a questão da temática para ser trabalhada naquela época era isso, mais ou menos, que falava, mas não falava profundamente dos povos. Falava dos povos que já... que foram extintos naquela época e abordava a questão, quando falava da questão linguística, falava só do tupi, não falava das outras... questões de outros... outros troncos linguísticos dos povos atuais. E hoje eu vejo que teve um avanço, porque hoje nós temos, pela luta, pela resistência, nós temos alguns escritores indígenas também que contribuíram para essa mudança. E hoje os livros também, eles mostram um pouco mais de como que realmente é o povo indígena, hoje... mostra mais que aquele indígena genérico, que o povo... achava que todo mundo era igual, falava a mesma língua, tinha o mesmo costume, hoje tem um pouco... mudou um pouco, mas precisa mudar muito mais, precisa ser abordado em relação aos povos. Por exemplo, aqui no Estado de Mato Grosso, os 43 povos, e se for falar... dos povos indígenas do Brasil, quantos realmente existem, quantas línguas, quem são eles, como que está a situação atual hoje dos povos indígenas, até onde está, então... teve mudança, mas precisa mudar muito mais. Precisa falar realmente o que o indígena é realmente hoje, o que ele está querendo hoje, qual que é a luta de resistência desse povo para ele continuar mantendo a sua cultura, a sua tradição, que não é fácil você, desde os 500 anos, estar sempre nessa batalha de resistência da cultura, da sobrevivência, né”? (Egressa Sofia).

Em relação aos egressos, é perceptível nas falas que, tanto nas aulas de História quanto nos livros didáticos mais antigos, não havia a preocupação em falar e pontuar sobre os indígenas atuais existentes, fosse em Tangará da Serra, Mato Grosso, fosse no restante do Brasil. Somente um indígena genérico que não representa o indígena que vive na atualidade, fazendo com que os entrevistados não se identificassem com os textos escritos em tais livros. A egressa Sofia pontua que se falava de “um índiozinho” que não encontrava parâmetros na sua realidade. Ressalta que os livros didáticos estão mudando, mas se faz necessário que essa alteração continue e que parte dessa mudança também deve ser creditada aos escritores indígenas. Esse elemento traz uma nova perspectiva de análise, a partir da origem e das realidades vivenciadas por esses escritores.

Como afirmado anteriormente, é necessário analisar toda a estrutura ideológica e comercial que financia a elaboração, produção e divulgação dos materiais didáticos. Os livros

didáticos ou o material estruturado-apostilas do Estado de Mato Grosso não são isentos de ideologias, finalidades e objetivos que muitas vezes não contemplam o caminho definido e trilhado pelos povos indígenas na atualidade, como a autodeterminação, o respeito e o cumprimento das legislações vigentes.

Em que pese a importância das mudanças, conforme a fala da entrevistada Sofia, não se deve deixar de lado as informações sobre as lutas atuais, sobre as especificidades de cada povo existente atualmente no Estado de Mato Grosso – em específico do Povo Haliti Paresi, que habita o atual município de Tangará da Serra e região há séculos. Deve-se escrever sobre como esse e outros povos, apesar dos mais de quinhentos anos de colonização, domínio, genocídio, escravização e exploração de seus corpos e de seus recursos materiais, conseguiram sobreviver mantendo sua cultura até os dias atuais. Os materiais didáticos não podem deixar de mencionar os indígenas reais e atuais, com suas especificidades e respectivas demandas. Em momento algum foi desconsiderada a necessidade de estudar sobre o processo colonizador, porém, é urgente conhecer e divulgar para a sociedade envolvente que o indígena existe como cidadão e é pleno de direitos que devem ser respeitados.

Apesar das afirmações de que sofreram algumas mudanças positivas em relação aos tratamentos e ao espaço dedicado aos indígenas, inclusive com melhorias e atualizações nos textos, os livros didáticos ainda apresentam muitas generalizações. Isso acontece devido à existência das distinções de língua, escrita, tipo físico e tradição dentro de um mesmo povo, o que dizer então das diferenças entre todos os povos existentes em Mato Grosso e, por extensão, em todo o Brasil.

[...] “Muito aquele índio dos livros, né? Aquele índio fantasioso, que não existe mais nos dias de hoje. Hoje em dia, eu consigo ter com mais clareza isso. Mas, naquela época, assim, a gente... via aquele índio do livro e não conseguia se ver ali. Porque, assim, a gente vai muito... Ia muito pra aldeia naquela época. Eu falava, mas, será que, no outro lugar, tem índio que existe dessa forma aqui? Então, que era expressado nos livros. E isso era bem fantasioso. Porque, hoje, que a gente está um pouquinho mais maduro, já conheço várias etnias, tenho acesso à internet também, a gente vê que aquele indígena do livro de História, ele não representa mais o indígena. Eu nem sei se chegou a representar, porque a gente escuta a história dos mais velhos. Que não era bem daquela forma que era expresso. E também era outra cultura. O índio que era mostrado era o índio Tupinambá. Tupiniquins, que era mais a região do litoral. E a gente não se sentia representado, porque não falava nada da nossa região. Falava de indígenas de fora. Que teve contato com os portugueses. E a história, realmente, das pessoas que são da região do Mato Grosso, principalmente do município de Tangará da Serra, também não tinha nada escrito. Então, assim, a gente não se sentia muito representado. [...] Eu acho que falta um pouco, assim, às vezes, nos livros de história, essa parte maior, do indígena de hoje. Tem que ter, é importante

contar histórias. A História do indígena, dos primeiros contatos, é importante, sim. Pra ver como é que foi... Mas, e depois? Os indígenas acabaram? Isso você não vê nos livros de História hoje em dia. É muito difícil você ver partes que representam o indígena no dia de hoje”. (Egresso Carlos).

Uma das sugestões apresentadas pelo entrevistado Carlos e considerada relevante é a regionalização das falas e escritas sobre os povos indígenas, destacando as especificidades de cada povo, permitindo que as diferenças fossem melhor abordadas e que os estudantes pudessem perceber que os indígenas não são iguais nem mesmo dentro de um mesmo povo. Então, como poderiam ser iguais em um país continental como o Brasil com centenas de povos com suas línguas e culturas peculiares?

Na maioria dos textos dos livros didáticos, fala-se genericamente sobre os indígenas que moravam no litoral no início da conquista europeia, notadamente a portuguesa, no final do século XV, XVI e posteriores, mas pouco, ou nada, sobre os indígenas atuais. Ressalta-se, na entrevista do egresso Carlos, que o indígena atual quer usufruir de tudo aquilo que a tecnologia coloca à sua disposição, sem, no entanto, abandonar suas origens, como sua língua, sua cultura, seu jeito de ser e de viver. Segundo ele, essa questão precisa ser melhor conhecida e assimilada pela sociedade envolvente.

Uma afirmação semelhante a essa foi realizada na entrevista do egresso Antonio transcrita abaixo, deixando evidente que os indígenas são pessoas diferentes entre si, que cada povo tem suas próprias especificidades e que é importante falar sobre o processo de colonização. Contudo, não se pode deixar de escrever, falar e debater sobre os indígenas na atualidade.

“Olha, nos livros didáticos, diz uma coisa. Vendo a situação, é uma outra coisa, é uma outra realidade. Por exemplo, eu vou citar uns livros que eu anteriormente falei, nos livros lá, da chegada dos portugueses. Então, naquele tempo, eles achavam que o indígena era único, [...] Então, eles achavam que, quando se tratava de índio, era índio, pronto”. [...] Claro, óbvio que muda, cada ano muda totalmente, é diferente. Mudam as linguagens, são diferentes, conforme as gerações, a linguagem vai mudando também. Vai acompanhar essas novas gerações”. (Egresso Antonio).

Da mesma forma que a sociedade não indígena mudou ao longo desses cinco séculos de domínio e exploração, os povos indígenas sobreviventes também mudaram. O indígena atual não é aquele do século XV, como muitos ainda preferem acreditar, descrito em muitos materiais, didáticos ou não, como uma pessoa que vive única e exclusivamente na sua aldeia, da caça, da pesca e da coleta, em sua hati-casa, cuja forma de falar, vestir e se alimentar encontra-se enraizada no imaginário popular. Imaginário esse que foi criado e moldado a fim

de atender aos mais diferentes objetivos dos colonizadores passados e atuais.

Nada acontece aleatoriamente, mas segue uma lógica de domínio, exploração e exclusão, garantindo a uns o direito de dominar e a outros sequer o direito de existir. É fato que o indígena foi massacrado pela colonização, sendo que muito lhe foi roubado, tirado pelos colonizadores ao longo dos séculos. Os sobreviventes passaram por mudanças profundas no seu jeito de ser e de viver, mudanças essas que continuam a ocorrer na contemporaneidade para garantir a sobrevivência digna e a manutenção da sua essência como povo indígena.

É imprescindível que se fale, pesquise, escreva, conheça, debata e respeite o indígena real e atual que está na aldeia, na cidade, nas escolas indígenas e não indígenas, que tem acesso a tecnologias como celular, computador, automóveis, televisão, entre outras, que mantém viva a sua tradição, parcialmente ou não, que fala fluentemente a língua materna ou não. Assim, é primordial respeitar o lugar de fala desses povos, aqueles que se identificam ou que são reconhecidos por seus pares como pertencentes aos povos originários, que habitavam este território muito antes que os europeus aqui dominassem.

3.5. ANÁLISE DA ESTRUTURA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS NÃO INDÍGENAS QUE RECEBEM ESTUDANTES INDÍGENAS.

Em que pese toda a legislação federal, estadual e municipal em relação à Educação, a realidade ainda precisa ser mudada, como no caso da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece em seu **Art. 1º**: O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

Com a aprovação da referida lei, a obrigatoriedade de ser ensinada a História indígena está legalmente contemplada nos currículos nacionais de todas as escolas. Entretanto, é fato

que a existência por si só de uma lei não implica que ela seja efetivamente cumprida. Nesse caso em específico, o cumprimento ou não fica à mercê da consciência ética e profissional do professor, que cumprirá total, parcialmente ou não. Tal responsabilidade na aplicação da legislação não pode ficar apenas a cargo do professor, mas sim dos planejamentos pedagógicos das escolas e, sobretudo, da Secretaria Municipal de Educação-Semec-Tangará da Serra e da Secretaria de Estado de Educação-Seduc-MT.

A partir da realidade praticada e vivenciada pelo autor desta dissertação, como professor há mais de 03 (três) décadas em escolas públicas estaduais e municipais, escolas privadas e faculdades, é possível dizer que as práticas pedagógicas por ele praticadas e/ou vivenciadas, como planejamentos, abordagem dos temas, dos estudantes, conhecimento da cultura, métodos de aprendizagem, entre outros, não são suficientes e adequadas para proporcionar aos estudantes indígenas que se matriculam anualmente nas escolas não indígenas o acolhimento e atendimento pedagógico que respeite as suas especificidades. As adequações devem passar por capacitação permanente, estudos de caso, conhecimento da cultura, acompanhamento dos estudantes por monitores indígenas, monitoramento pedagógico e avaliações anuais pela gestão escolar dos avanços e retrocessos ocorridos em cada escola. É imprescindível o interesse e o acompanhamento da gestão municipal e estadual da educação em relação ao tema em questão.

A partir da escuta atenta nas entrevistas, pode-se vislumbrar determinadas sugestões e ideias que são viáveis para tornar a acolhida e o atendimento aos estudantes indígenas menos traumáticos e mais humanizados, ainda que não solucionem os problemas de modo definitivo. Isso pode ser estendido também a todos que requeiram um atendimento diferenciado, pois é essencial que os desiguais sejam tratados desigualmente a fim de que se alcance a igualdade de direitos e oportunidades.

Como já afirmado anteriormente pelos entrevistados, qualquer que seja a escola, urbana ou rural, esta deverá ser preparada para receber todas as pessoas, independente de quem seja. Nas entrevistas, também ficou nítida a necessidade de empatia e paciência por parte dos profissionais das escolas, especialmente dos professores, que mantêm um contato direto com os estudantes. Foi sugerido que aqueles façam o exercício do diálogo, da aproximação, do quebrar barreiras, visando acolher os estudantes indígenas que adentram as escolas não indígenas e que, não raras vezes, não dominam a língua portuguesa e estão apreensivos com o novo momento vivenciado, necessitando de compreensão e de respeito para que possam desenvolver suas potencialidades.

Destacou-se, ainda, a necessidade de um departamento de educação na FUNAI com

profissionais indígenas que pudessem realizar o acompanhamento e a conexão entre o estudante e a escola. Foi mencionado que a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra tem profissionais indígenas ligados diretamente à Educação Escolar Indígena, mas com foco no atendimento das escolas existentes nas aldeias. Faltam profissionais indígenas que pudessem atender como auxiliares os estudantes que estão nas escolas não indígenas, tanto na área urbana quanto na rural, pois, como é sabido, são muitos os estudantes indígenas que necessitam desse acompanhamento.

Faz-se necessário e urgente que as gestões, municipal e estadual, bem como as gestões escolares e toda a comunidade escolar, com destaque para os professores, comecem a debater com mais foco a presença dos estudantes indígenas nas escolas, propondo soluções, como formação continuada específica sobre o tema, programas de acolhimento, requisição de intérpretes bilíngues indígenas, profissionais indígenas que possam atuar como auxiliares tanto dos professores quanto dos estudantes, entre outras. Dessa forma, promove-se uma educação que de fato contribua para o crescimento pessoal, dos estudantes e dos profissionais, possibilitando a inserção na comunidade escolar com respeito às especificidades.

Além disso, nas instituições escolares públicas, não existem políticas públicas voltadas para o acolhimento, entendimento da cultura, com a utilização de intérpretes bilíngues, preferencialmente, do mesmo povo que o estudante. O que existe, na maioria das vezes, são atitudes ou ações individuais da gestão escolar, de profissionais e estudantes que se identificam com o tema e procuram melhorar o ambiente escolar a fim de quebrar paradigmas seculares em relação aos povos indígenas. As ações do Estado ainda são poucas, insuficientes e, muitas vezes, ineficazes.

Os estudantes indígenas ficam à mercê dessa recepção mais positiva, dependendo de fatores como o domínio da língua portuguesa ou da sua personalidade, uma vez que os mais extrovertidos desenvolvem melhores relações iniciais do que os introvertidos. Aqueles que não dominam a língua portuguesa ficam isolados no cotidiano escolar e, não raras vezes, sem ter a quem recorrer, acabam voltando para as aldeias e desistindo de continuar os estudos nas escolas não indígenas.

Não é aceitável o contínuo desdém com a presença do Povo Haliti Paresi no município de Tangará da Serra-MT. O município de fato não possui nenhuma referência a esse povo em locais públicos, como ruas, avenidas, escolas, entre outros. Exceto a Sala de Memórias localizada no Centro Cultural Pedro Alberto Tayano Filho, localizado na área central do município, onde são apresentados objetos indígenas em exposição; fruto das ações isoladas de profissionais simpáticos à causa indígena e não das gestões municipais. Na realidade, o Povo

Haliti Paresi é um povo originário que habita essa região desde tempos imemoriais e que a sociedade não indígena combate, explora e destrói há séculos. Na maior parte do tempo, apesar de estarem presentes e contribuindo no crescimento e desenvolvimento do município, são esquecidos, ignorados, apagados e silenciados.

Como afirma Ralejo:

Há, assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o *status quo*, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História. (RALEJO, 2021. p. 4).

Não se deve fingir que tais situações não são recorrentes, pois, como afirmado anteriormente nas entrevistas, existem relatos das dificuldades de se adaptar às novas formas de aprender desenvolvidas nas escolas não indígenas, levando em conta também fatores como: alimentação, moradia, convívio na sociedade, trabalho, fluência na língua portuguesa, preconceitos, entre outros. Não raras vezes, acabam por desestimular a permanência dos estudantes indígenas nas escolas urbanas e rurais do município. E, como já afirmado, poucas ações são desenvolvidas nessas escolas com o objetivo de superar os problemas relatados, como formação continuada, escuta atenta e respeitosa das necessidades e dificuldades enfrentadas, palestras com profissionais indígenas, acompanhamento individualizado. Geralmente, tais ações são decorrentes da postura individual de profissionais e gestores escolares simpáticos à causa indígena e raramente de políticas públicas mais abrangentes.

É urgente uma mudança de atitude e quebra de velhos paradigmas nos mais variados segmentos das instituições escolares e da sociedade em geral. Porém, é sabido que a sociedade apenas reflete o conjunto de individualidades das pessoas, não sendo possível, portanto, mudar a sociedade sem modificar a forma individual de pensar, ser e agir no cotidiano. O poder público e os cidadãos não devem desvalorizar tal realidade.

3.6. FALANDO DE SONHOS, REALIDADES, OBJETIVOS, DESEJOS, PRESENTE E FUTURO...

A última questão proposta para os entrevistados deixou um espaço para que pudessem se manifestar livremente sobre suas expectativas, sonhos, objetivos, realidades e sentimentos naquele momento final da entrevista. Foram selecionadas as respostas parciais dos estudantes Henrique, Aurora, Bruno e Yasmin:

“Realmente prefiro seguir minha vida e sim, pretendo fazer faculdade e terminar meu ensino médio, que eu estou quase terminando e é isso. Faculdade de administração. Administração e contador. Talvez eu voltaria

para a aldeia sim, [...]”. (Estudante Henrique).

“O meu sonho é um dia eu me formar em uma área que eu realmente goste. É, tipo, passar um pouco do que eu aprendi, com o meu avô, para as gerações futuras. E eu acho que é isso. Não sei”. (Estudante Aurora).

“Meu sonho é fazer agronomia. Terminar os estudos, né? Terceiro ano agora que estou... Fazer a faculdade também, de agronomia e ciências contábeis também. Para ajudar eles”. (Estudante Bruno).

“Bom, meu sonho é terminar meu ensino médio, fazer faculdade. Eu estava querendo fazer faculdade, eu estou entre faculdade de agronomia e medicina. [...] Então, eu acho que eu vou mais para a área da agronomia, porque eu gosto de mexer com a planta, essas coisas, trator, máquinas [...]. Então, eu acredito que, tipo, para a continuação do nosso povo é o jovem de hoje em dia. Basta o jovem de hoje em dia querer e se esforçar para ter o futuro. Porque, se a gente não se esforçar, não vai ter futuro para nós. Então, acho que somos nós que temos que correr atrás, nós que temos que meter o pé, a mão na massa, essas coisas. Bom, eu quero buscar meu conhecimento e voltar para a aldeia. Porque lá, sim, lá tem emprego também. Tipo, as fazendas que são dos povos indígenas oferecem trabalho. Então, o meu sonho é terminar o ensino médio, fazer a faculdade e voltar para a aldeia para trabalhar, ajudando o meu povo”. (Estudante Yasmin).

Nas entrevistas dos estudantes, ficou comprovado que, na sua totalidade, pretendem continuar estudando, cursar uma graduação em uma área de sua escolha e trabalhar com seu povo, onde acreditam que podem desenvolver suas atividades combinando realização pessoal e bem-estar do Povo Haliti Paresi. A estudante Yasmin afirmou que tinha o sonho de cursar medicina para continuar cuidando da sua avó doente, mas que, com o seu falecimento, esse sonho foi alterado, pretendendo agora cursar agronomia.

Pode-se depreender que os jovens entrevistados também acreditam que cabe a cada um deles preservar o legado herdado dos seus ancestrais, manter viva a cultura, desenvolver seu povo, lutar pelos direitos dos povos indígenas contra retrocessos na legislação, melhorar a qualidade de vida sem deixar de realizar seus sonhos pessoais, literalmente, colocando as mãos na massa, ou seja, sem ficar aguardando que outros lhes digam o que, quando e como fazer.

Assim como os jovens, os egressos também possuem sonhos pessoais e gerais e já conseguem fazer uma análise das realizações e avanços conseguidos tanto no âmbito pessoal quanto da comunidade como um todo. Como afirma a egressa Sofia:

“E, assim, a luta, porque hoje eu sei que, além de ser professora, [...] eu tenho... a gente tem um... eu tenho um papel com as minhas irmãs, com outras mulheres, a gente é liderança mulher, né, nós temos a... nossa luta, nosso grupo de mulheres que a gente vem buscando espaço na comunidade Haliti Paresi, mostrando que realmente, como mulher, a gente quer buscar um espaço de melhoria para a comunidade, para essa atual juventude. Eu acho que o objetivo é continuar lutando pela melhoria da educação escolar indígena, tentando mostrar para o município, de respeitar essa questão específica e diferenciada na educação e tentar buscar uma matriz curricular

totalmente indígena, totalmente Haliti Paresi [...] Sonhos eu já realizei muito, de fazer o mestrado, hoje o outro sonho é o doutorado, mas está só nos planos. E o meu maior sonho é que o município reconheça realmente a comunidade Haliti Paresi que pertence ao município Tangará da Serra. [...] E quando a gente fala dos objetivos e metas do povo em geral, eu tenho minha preocupação, porque hoje a gente tem muitas coisas, hoje, principalmente quando fala do agro, hoje o Haliti Paresi... ele tem um pouco... umas pessoas que apoiam o agro, tem umas pessoas que é mais... de preservar. E é uma luta constante, para saber mexer com a questão ambiental, a questão de sustentabilidade, como que a gente deve fazer para não ter esse impacto na... comunidade, para não destruir a natureza do que a gente precisa. É uma das coisas também mais importantes que a gente vem lutando é a questão da... cultura, da permanência da cultura, da língua materna, da questão dos rituais, que muitas coisas, se a gente não cuidar, ela pode acabar se perdendo com o tempo, ela pode adormecer, e é difícil você fazer ela acordar de novo”. (Egressa Sofia).

A fala acima resume uma ampla gama de situações nas quais a entrevistada atua. Entre elas, a luta, juntamente com outras mulheres, pela conquista de espaço feminino na comunidade Haliti Paresi, que julga ser de suma importância na atualidade, servindo de referência e incentivo às novas gerações femininas para que entendam a importância dessa luta por espaço de representação na sociedade haliti. Destaca, ainda, a atuação na busca pela melhoria constante na Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e de qualidade. Apresenta a sugestão singular de uma matriz curricular totalmente Haliti Paresi nas escolas existentes nas aldeias, o que, em sua opinião, poderia fortalecer a cultura e também o processo de ensino aprendizagem entre os estudantes e professores.

Percebe-se, além de uma expectativa, uma crítica quando observa que o município de Tangará da Serra precisa valorizar e reconhecer de fato a importância e os direitos dos indígenas Haliti Paresi presentes no que é atualmente território municipal. Afirma que muitos halitis desenvolvem diversos trabalhos nas mais diferentes áreas no município e região, como na educação, saúde, agricultura, Funai, entre outras, e acreditam estar contribuindo não apenas para o crescimento e valorização do seu povo, mas de toda a sociedade. Aliado aos sonhos de maneira geral, ainda permanece o sonho pessoal de cursar o doutorado.

As falas da egressa Sofia demonstram uma preocupação com a manutenção da cultura e da língua materna. Conforme sinaliza, existe a necessidade de mantê-las vivas, pois recuperá-las posteriormente seria bem mais difícil.

Na fala de Sofia acima transcrita, está presente também um posicionamento que reflete as disputas internas e discussões dentro das respectivas comunidades indígenas relacionadas à questão econômica, como desenvolvimento da agricultura mecanizada ou tão somente das atividades agrícolas tradicionais, meio ambiente, implantação do etnoturismo. A egressa

demonstra sabedoria ao afirmar que se faz necessária a preservação da natureza, da qual os seres humanos tanto precisam, além de garantir a sobrevivência, mas de forma sustentável.

“Então, eu falo pra você que hoje eu sou uma pessoa muito feliz profissionalmente. Hoje em dia, eu sou muito feliz porque eu vejo que o resultado do esforço que meu pai fez, hoje, quase todos os meus irmãos, eles trabalham dentro da... A maioria foi muito tempo fora, estudar fora, mas hoje todos nós retornamos pro seio do povo Haliti, né? Estamos contribuindo de alguma forma. [...] Desde criança fui lá e sempre deixei bem claro que ia voltar pro povo. E hoje eu tô dando minha contribuição. Apoiando as pessoas que querem estudar. Então assim, hoje em dia eu me sinto muito realizado porque eu saí pra fora, vim, voltei, estudei e tô colaborando com o povo. Eu acho que não tem maior satisfação pro indígena que sair pra fora, voltar e colaborar pro crescimento do seu povo. Estávamos aqui desde 1500. O pessoal fala muito do marco temporal. Muitos indígenas foram expulsos de suas terras. Graças a Deus, aqui no município, a gente não tem esse problema. Sempre fomos muito recebidos. Nossas terras sempre foram demarcadas. Mas a gente não pode falar só por nós. Tem outros povos que estão passando situações muito ruins. Então assim, que a comunidade mesmo, de uma forma geral, tem um respeito com o indígena. O indígena já estava aqui. Às vezes se sentindo um pouco invadido. Perdemos muito. Mas hoje estamos também colaborando com a comunidade de uma forma geral. Na votação, discutindo políticas e buscando uma melhora também para o nosso povo, mas também para a sociedade em geral. Acho que era isso”. (Egresso Carlos).

Na fala, o entrevistado reconhece que o que está ocorrendo em sua vida atualmente também se deve ao esforço empreendido pelo seu pai ao incentivá-lo a estudar, a buscar conhecimentos e, ao mesmo tempo, assumir o compromisso de voltar e prestar serviços para a comunidade; ou seja, nunca houve a perda do vínculo cultural com seu povo. Afirma ainda que todos os seus irmãos saíram para estudar, mas, agora, já retornaram e continuam trabalhando para o desenvolvimento da comunidade haliti.

Outro ponto relevante diz respeito às discussões do Marco Temporal. Conforme afirma, os povos indígenas perderam suas terras ao serem expulsos pelo colonizador, já habitavam o território antes da chegada dos colonizadores europeus no século XV. Ainda em sua afirmativa, a tese do Marco Temporal é uma violência contra os povos indígenas por considerar apenas a data da promulgação da Constituição Federal de 05 de Outubro de 1988 como data legal limite para a presença dos indígenas nos territórios reivindicados como seus, sem levar em consideração que os povos indígenas foram historicamente expropriados violentamente de seus respectivos territórios. Essa tese, transformada na lei 14.701/23 pelo Congresso Nacional, é a legalização da barbárie contra os povos indígenas do Brasil, que já habitavam todo o território nacional muito tempo antes da invasão e colonização europeia a partir do século XV e posteriores.

Apesar de afirmar que o Povo Haliti Paresi não passa por problemas referentes à demarcação de suas terras, no município de Tangará da Serra, elas estão demarcadas e homologadas, faz referência a outros povos indígenas que não usufruem das mesmas condições do seu povo. Portanto, como aponta, é imprescindível continuar lutando e contribuindo não só para a melhoria de qualidade de vida do seu povo, mas da comunidade em geral, através da defesa e proposição de políticas públicas que venham ao encontro de tais objetivos.

Por fim, cabe ressaltar a fala do egresso Antonio. Nela, manifestam-se preocupações quanto ao futuro do seu povo, relacionadas às mudanças que já ocorreram e às que estão em curso. Menciona que nem todas as pessoas indígenas estão se preparando para eventuais mudanças na forma de viver, principalmente, em relação à questão econômica. Conforme sua fala, não estudam nem na aldeia nem fora dela. Numa comparação com o seu passado recente, consegue visualizar as transformações já ocorridas e as que estão ainda em curso. Estas, se não houver uma preparação, poderão ocasionar graves consequências na sobrevivência do seu povo, tornando a vida das futuras gerações muito mais difíceis.

Afirma, com segurança, que o dia a dia do haliti não é mais o mesmo; atualmente, possui demandas que não existiam há alguns anos, mas, para atendê-las, é necessário ter dinheiro e as formas de obtê-lo; acredita que a formação pode suprir essa necessidade; que o mundo haliti, hoje em contato direto com a sociedade envolvente, requer um aprimoramento constante de seus membros a fim de evitar graves problemas a médio e longo prazo. Percebe-se, nas suas falas, que os halitis não devem ficar esperando imóveis, mas se preparar para viver as mudanças sem que elas provoquem danos irreversíveis. Na atualidade, os povos indígenas, de forma geral, e especificamente o Povo Haliti Paresi do município de Tangará da Serra, mantêm um contato direto e permanente com a sociedade não indígena e estão inseridos em outras condições socioculturais além da sua organização social, política e cultural. Tal inserção provoca transformações constantes às quais devem estar atentos, o que foi meticulosamente destacado pelo entrevistado Antonio em sua entrevista abaixo transcrita.

“São as duas visões que eu tenho. Como não indígena tem essa visão, tem esse conhecimento, que o povo Haliti, ela planta soja e tem pedágio, e tem algumas situações, algumas rendas, que é dentro do... povo Haliti. No entanto, na época que eu estava com sete a dez anos, nós passávamos muita dificuldade. No entanto, a gente seguia essa cultura, tinha roça, pescaria, as coisas eram abundantes. E hoje, com o passar do tempo, a gente, eu particularmente venho observando as situações, certas pessoas não vão atrás, eu não vou mentir para o senhor, não vão atrás de questão de estudo, não buscam a formação, não buscam qualificar, ele está ali trabalhando, mas só que ele não pensa, como vai ser o futuro dele. Se eu parar de estudar hoje,

como é que vou sustentar a minha família? Porque a minha família já está acostumada com os alimentos não indígenas, vamos dizer assim, que não é da cultura, industrializados. E, para você se alimentar deles, você tem que ter algum emprego, você tem que ter alguma verba para poder adquirir. Voltando para o futuro, se acabar, vamos dizer assim, se acabar o pedágio e a lavoura, o sofrimento será muito maior do que há 30 anos. Porque Haliti já está acostumado com o café da manhã, já está acostumado com os alimentos industrializados. Agora, se o Haliti não se preparar, e buscar essas formações, e aplicar a seu favor, como, por exemplo...em outras questões. Hoje o turismo tem maior apoio pelo governante, porque ele preserva, não desmata, só tem que saber utilizar ele, para não poluir, para não fazer uma série de coisas negativas que o ser humano possa oferecer. E se nós não nos prepararmos hoje, amanhã será tarde demais. Agora, se a gente pensar e parar aqui, só comer o peixe pescado, se nós não começarmos a aprender a pescar, será difícil daqui para amanhã. Então minha vontade daqui um dia é começar só a trabalhar com formação, trabalhar na Unemat. Esse é o meu sonho, e tenho que sonhar para fazer um pouco, pelo menos a metade”. (Egresso Antonio).

Muitos são os sonhos e objetivos pessoais ou comunitários que os estudantes e egressos indígenas possuem, em cuja possibilidade de realização acreditam. Além disso, como afirmam, para realizá-los, é necessário quebrar barreiras e ultrapassar as dificuldades impostas; antes de serem impeditivas, são impulsionadoras na busca pelo crescimento e desenvolvimento dos potenciais de cada indivíduo e, por consequência, de todo o povo.

É pertinente também a reflexão realizada por Baniwa acerca desse movimento de saída dos povos indígenas em direção aos centros urbanos devido a inúmeros fatores como trabalho, sobrevivência e formação educacional, demandando políticas públicas relacionadas à educação. Essas políticas devem contemplar as duas realidades, quais sejam, a dos indígenas que permanecem nas aldeias e a daqueles que se deslocam para os centros urbanos, pois são realidades diferentes que merecem tratamentos diferenciados e nenhuma das duas realidades deve ser negligenciada.

“Por fim, devo chamar a atenção para um desafiante tema – os índios urbanos – um caminho novo e longo que precisa ser aprofundado e valorizado em todos os campos de ação do movimento indígena e indigenista. De início, as perspectivas dos índios urbanos não são e não podem ser as mesmas dos índios aldeados. O simples fato de os índios urbanizados viverem em condições que não dependem de território para sobreviverem já é suficiente para se ter certeza de que não podem ser tratados de forma homogênea, o que não significa exclusão. Os índios aldeados vivem dos recursos oferecidos pela natureza, enquanto os índios que moram em centros urbanos vivem geralmente de prestações de serviços e como mão-de-obra do mercado de trabalho. Disso resulta que a perspectiva dos índios aldeados estará mais focada para a valorização dos seus conhecimentos tradicionais de produção, consumo e distribuição de bens, enquanto os índios de centros urbanos estarão propensos a apostar na qualificação profissional e na capacidade de inserção no mercado local e global. O fato demonstra, por exemplo, a necessidade de se pensarem

projetos de escolas e de formação diferenciada para as duas realidades indígenas distintas”. (BANIWA, 2003, p. 24).

No que diz respeito às escolas públicas que recebem estudantes indígenas, é oportuno reafirmar a necessidade de discussões e implementação de práticas pedagógicas que contemplem essa realidade. Não é aceitável acolhê-los como estudantes comuns sem um preparo adequado para contemplar suas especificidades, provocando, como já mencionado, diversos danos à sua formação, na maioria das vezes, de difícil reparação.

As falas dos entrevistados manifestam o desejo de buscar novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, manter os vínculos culturais com seu povo. Posteriormente, retornar para contribuir com a sobrevivência digna desse Povo Originário, cujas sabedoria, estratégia e coragem permitiram chegar ao momento histórico atual preservando os elementos essenciais de sua cultura. Apesar de todas as formas de colonização impostas, muitas delas destruidoras e cruéis, conseguiram sobreviver, permanecendo defensores de sua cultura e, ao mesmo tempo, receptivos ao novo que se manifesta a cada dia.

Convém ressaltar que as 07 (sete) pessoas entrevistadas, sendo 04 (quatro) estudantes e 03 (três) egressos, são uma pequena amostra do Povo Haliti Paresi, mas, no município de Tangará da Serra-MT, atualmente, os estudantes indígenas ultrapassam as centenas. Além disso, pode-se inferir, em todo o Brasil, a quantidade de jovens estudantes indígenas que saem rumo a escolas e universidades públicas ou particulares, seja na zona urbana, seja na rural, em busca de conhecimentos, da realização de sonhos e com objetivos os mais variados possíveis, ultrapassam os milhares.

Ademais, o material colhido nas entrevistas, em sua absoluta maioria, demonstra inquestionavelmente que os estudantes pretendem retornar ao seu povo de origem e contribuir com a comunidade em geral a partir da formação adquirida, assim como os egressos já fazem profissionalmente. Porque, na realidade, nunca deixaram de ser indígenas, nunca deixaram de ser haliti-homem ou haloti-mulher, mantendo a cultura e o pertencimento ao Povo Haliti Paresi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desta dissertação, procurou-se aprofundar os elementos relacionados ao processo colonizador empreendido pelos europeus a partir do século XV e seguintes, com destaque para a colonização portuguesa. Para tanto, foram realizados estudos em fontes arqueológicas, antropológicas e históricas analisando o processo de domínio, escravização e usurpação dos territórios dos povos indígenas ao longo de mais de quinhentos anos de dominação.

Ademais, em virtude do abandono de seus territórios originais e procura de outros distantes de seus colonizadores, foi proposta também a premissa de que os indígenas não foram apenas vítimas dessas violências, mas, utilizando-se dos meios disponíveis, desenvolveram táticas e estratégias de sobrevivência e luta. Dentre as quais, estão a realização de acordos, o desempenho de trabalho como guias, a negociação de produtos alimentícios, a enganação de seus agressores com informações falsas, a guerra, a transferência para missões e escolas colonizadoras e, até mesmo, a aliança momentânea e oportuna com o único propósito de sobrevivência.

Notadamente, o Povo Haliti Paresi de Tangará da Serra-MT, a partir de sua capacidade singular de se relacionar com a sociedade envolvente desde tempos muito antigos, conseguiu chegar ao momento histórico atual com seus territórios demarcados e homologados, com sua cultura viva e com um crescimento demográfico constante. Às novas gerações, ensina-se a língua materna e todos os aspectos culturais que os mantêm unidos e com sentimento de pertencimento ao Povo Haliti Paresi. Dessa forma, não se isolaram e integram-se à sociedade envolvente na qual buscam os elementos que consideram essenciais para o seu desenvolvimento como povo.

Um desses elementos encontra-se tanto na Educação Escolar Indígena quanto na não indígena, daí a realização de entrevistas com estudantes e egressos com o objetivo de colher informações relativas a esse movimento contínuo e crescente de saída momentânea das aldeias. Esse deslocamento tem por intenção buscar formação em escolas não indígenas com a finalidade do retorno como profissional para prestar serviços no seio do seu povo, com o intuito de manter a sua existência alinhada ao desenvolvimento, sem perder, no entanto, as características essenciais que os tornam Haliti Paresi.

Buscou-se demonstrar que a escola e seu significado foram alterados no transcorrer dos séculos. Nesse processo, saiu de uma imposição que transmitia os valores e a cultura do colonizador, proibindo a prática das respectivas culturas ancestrais, como a língua materna, os

rituais e sua organização política, social e espiritual. A partir daí, foi avançando para a Educação Escolar Indígena bilíngue, específica e diferenciada, na qual não apenas as aulas, mas também toda a administração, inclusive financeira, esteja sob a responsabilidade dos próprios indígenas, além da busca incessante por uma matriz curricular própria, superando assim a tutela.

O objetivo principal da presente dissertação é o de colher informações e discutir o movimento de saída dos jovens indígenas para as escolas não indígenas por diferentes motivos pessoais ou comunitários. Dessa maneira, foram entrevistadas 07 (sete) pessoas, sendo 04 (quatro) estudantes do ensino médio de escolas públicas de Tangará da Serra-MT e 03 (três) egressos, ou seja, pessoas que já estudaram nessas escolas.

Restou demonstrado nas entrevistas que os indígenas Haliti Paresi não buscam ser tratados com benevolência, exigem o respeito que seu povo ancestral merece. Não aguardam imóveis que as autoridades concedam benefícios, lutam cotidianamente por seus direitos, para manter os já conquistados e em defesa de novas demandas, não apenas para si, mas para todos os povos indígenas do Brasil que tiveram seus territórios e vidas continuamente ceifados há séculos pela sociedade colonizadora.

Por fim, as entrevistas demonstraram inquestionavelmente que essa dinâmica de saída-formação-retorno apresenta um crescimento contínuo e permanente, fortalece tanto o Povo Haliti Paresi quanto a Educação Escolar Indígena. Isso porque há um compromisso pessoal real de cada entrevistado, e, logicamente, se estende aos demais jovens indígenas, de desenvolver suas atividades profissionais junto a seu povo, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento sustentável. Tal progresso consiste, entre outras coisas, na melhoria da qualidade de vida, acesso à tecnologia disponível atualmente, garantia dos direitos legalmente conquistados e luta e ampliação das demandas atuais. Contudo, visa, ao mesmo tempo, manter e ensinar às novas gerações todo o legado cultural herdado de seus ancestrais, garantindo a continuidade de sua existência.

Nesse contexto, percebe-se que a educação é um instrumento significativo na aquisição de conhecimentos para gerar mudanças expressivas ao mundo Haliti Paresi, além de um meio satisfatório para formar profissionais que estarão engajados na luta por pautas essenciais aos indígenas. Pautas que ainda não foram totalmente superadas ou atendidas de modo adequado pelo Estado Brasileiro.

Enfim, demonstram preocupação com o futuro do Povo Haliti Paresi, porém, estão otimistas, bem como, cientes de suas possibilidades e potenciais, pois a formação adquirida e utilizada em benefício do próprio povo proporciona a superação e o fim da tutela e da sua sub-

representação pelos imutis-não indígenas da sociedade envolvente. Assim, corrobora-se que o indígena atual e real não é somente aquele dos livros, pertencente ao imaginário popular, ou da colonização, mas, sim, quer ter acesso a todos os meios educacionais, tecnológicos, de saúde, de transporte, digitais e outros disponíveis, no interior de suas hatis-casas, localizadas nas dezenas de aldeias ou em cidades como Tangará da Serra. Pretendem continuar lutando por seus direitos, crescer em número e importância, manter seu modo de ser de acordo com as decisões internas amplamente debatidas em reuniões, sem, no entanto, deixar que outros decidam em seu lugar. Qualquer que seja a decisão tomada, o caminho a ser trilhado deve ter a marca de suas decisões, conforme suas convicções, crenças, desejos e objetivos. Afinal, esse lugar de fala pertence a eles.

Ehekore-Obrigado, Povo Haliti Paresi.

APÊNDICE

QUESTÕES PARA EGRESSOS DO POVO HALITI PARESI DE ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

- 1) Fale sobre você, quem é você, sua origem, qual é o seu povo e se você se identifica como indígena.
- 2) Quais os motivos que levaram você a estudar em uma escola não indígena? Por que você foi estudar fora da aldeia?
- 3) Como foi sua primeira sensação/impacto quando encontrou em uma sala de aula pessoas com costumes tão diferentes uns dos outros e principalmente da sua tradição? Como foi sua relação com os demais estudantes não indígenas?
- 4) Fale sobre os principais problemas ou dificuldades enfrentadas por você na escola não indígena. Como você foi recebido na escola não indígena? Sofreu algum tipo de preconceito? Se sim, quais?
- 5) A partir de sua visão como estudante indígena, a escola onde você estudou respeitava os valores de sua cultura? A escola não indígena precisa mudar alguma coisa para melhor receber e respeitar os estudantes indígenas? Se sim, o que?
- 6) Fale sobre como você gostaria que fosse a escola indígena e a escola não indígena na cidade ou na zona rural na qual você estudou?
- 7) Em sua opinião no que os conhecimentos apreendidos por você na escola não indígena contribuíram/contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e do seu povo?
- 8) Os temas indígenas foram abordados nas aulas de História? Se sim, você se sentiu representado como indígena tanto nos livros didáticos quanto nas aulas de História quando foram abordados temas sobre os povos indígenas? Se não, o que precisa mudar tanto nos livros didáticos quanto nas aulas de História para que o indígena se sinta contemplado no seu modo de ser e de viver?
- 9) Fale livremente sobre a sua experiência pessoal na escola não indígena. Pelo que você luta enquanto indígena? Quais são seus objetivos e sonhos?

QUESTÕES PARA ESTUDANTES INDÍGENAS DO POVO HALITI PARESI EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

- 1) Fale sobre você, quem é você, sua origem, qual é o seu povo e se você se identifica como indígena.
- 2) Quais os motivos que levaram você a estudar em uma escola não indígena? Por que você veio estudar fora da aldeia?
- 3) Como foi sua primeira sensação/impacto quando encontrou em uma sala de aula pessoas com costumes tão diferentes uns dos outros e principalmente da sua tradição? Como é sua relação com os demais estudantes não indígenas?
- 4) Fale sobre os principais problemas ou dificuldades enfrentados por você na escola não indígena. Como você foi recebido na escola não indígena? Sofre algum tipo de preconceito na escola? Se sim, quais?
- 5) A partir de sua visão como estudante indígena, a escola onde você estuda respeita os valores da sua cultura? A escola não indígena precisa mudar alguma coisa para melhor receber e respeitar os estudantes indígenas? Se sim, o que?
- 6) Fale sobre como você gostaria que fosse a escola indígena e a escola não indígena na cidade ou na zona rural na qual você estuda?
- 7) Em sua opinião no que os conhecimentos apreendidos por você na escola não indígena irão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e do seu povo?
- 8) Os temas indígenas foram ou são abordados nas aulas de História? Se sim, você se sente representado como indígena tanto nos livros didáticos quanto nas aulas de História quando são abordados temas sobre os povos indígenas? Se não, o que precisa mudar tanto nos livros didáticos quanto nas aulas de História para que o indígena se sinta contemplado no seu modo de ser e de viver?
- 9) Fale livremente sobre a sua experiência pessoal na escola não indígena. Pelo que você luta enquanto indígena? Quais seus objetivos e sonhos?

REFERÊNCIAS

- ADUGOENAU, Félix Rondon. *Saberes e fazeres autóctones do povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, 2015.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**/Verena Alberti. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação escolar e protagonismo indígena**. Francisca Navantino Pinto de Ângelo – Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar Indígena; v. 1).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução à Filosofia/Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins**. --2. ed. rev. atual. -- São Paulo: Moderna, 1993.
- BANIWA, Gerssem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF**. Publicado em 5.10.1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 14/07/2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei nº 8.069/90**, publicado no DOU 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 06/07/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2224:sp-794232822> Acesso em 13/07/2023.
- BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 13/07/2023.
- IBGE, Censo 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 20/07/2023.
- CANOVA, Loiva. **Os doces bárbaros: imagens dos índios Paresi no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso (1719-1757)**. Dissertação de Mestrado, 2003, UFMT.
- C376 CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade: A Luta pela Terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**/Thiago Leandro Vieira Cavalcante. Jundiá, Paco Editorial: 2016.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CUNHA, Manuel Carneiro da. **Introdução a uma história indígena**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Política indigenista no século XIX**. A in: CUNHA, Manuela

- Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).
- GUIDON, Niéde. **As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia)**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo/Ailton Krenak**. – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- JESUS, Naine Terena de. **Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação indígena diferenciada e as mídias**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. **O governo dos índios sob a gestão do SPI**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).
- MARINATO, Francieli Aparecida. **“UMA FORMIDÁVEL MULTIDÃO”** A Autonomia Mbayá-Guaicuru na construção da fronteira no Alto Paraguai: os deslocamentos, a política indígena e as relações com os colonizadores na passagem do século XVIII para o XIX. Tese de Doutorado, 2023-UFMT.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular-Ensino Fundamental-Anos Finais**./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.
- MENDONÇA, Terezinha Furtado de. **Gestão Escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena. / Terezinha Furtado de Mendonça**. —Cuiabá –MT: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar Indígena; v. 6).
- MICHILES, Aurélio. **O Brasil Grande e os Índios Gigantes** (Documentário), 2014. (47min03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9kWU9ffVgg>
- MOREIRA, Adriano De Lavor. **Entrevista com Ailton Krenak: “Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato”: uma conversa sobre visibilidade**. ENTREVISTA • Rev. Antropol. 65 (3) • 2022 • <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.202285>
- OLIVEIRA, Bruno Pacheco. **Muita terra para pouco índio? (Documentário)**, 2002. (23min11s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuNgoEhX3UM>
- OLIVEIRA, Carlos Edinei de: **Família e natureza: as relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra-MT** / Carlos Edinei de Oliveira. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2004.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades/** João Pacheco de Oliveira. - Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- PERRONE, Beatriz-Moisés. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).
- Plano de Gestão Haliti-Paresi-Território Indígena Haliti-Paresi**. Haliti-Paresi Waikyohera. Mato Grosso-Brasil, 2019.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**/[tradução Ricardo Santiago]. – São Paulo: Letra e Voz, 2016. – (Coleção Ideias).

QUENTAL, Pedro de Araújo. **A latinidade do conceito de América Latina**. A In: GEOgraphia, 14(27), 46-75, 2013.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021.

RIBEIRO, Berta G. e VELTHEM, Lúcia H. van. **Coleções etnográficas: documentos materiais para a história indígena e a etnologia**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).

ROOSEVELT, Anna Curtenius. **Arqueologia amazônica**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).

SALZANO, Francisco M. **O velho e o novo: antropologia física e história indígena**. A in: CUNHA, Manuela Carneiro da (org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).

SECCHI, Darci. **Gestão Escolar Indígena: cenários e perspectivas**./Darci Secchi –Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar Indígena; v. 4).

SOUTHGATE, Todd. **Povos do Xingu contra a construção de Belo Monte**. Várias etnias, 2009. (21min02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZmOozYXozb8>

THOMPSON, Paul, 1935- **A voz do passado: história oral**/Paul Thompson; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Sítios eletrônicos consultados

Disponível em

<[https://geoserver.funai.gov.br/geoserver/web/wicket/bookmarkable/org.geoserver.web.demo.](https://geoserver.funai.gov.br/geoserver/web/wicket/bookmarkable/org.geoserver.web.demo.MapPreviewPage;jsessionId=ABDF9D0698257573D0989F3C96E2BFA1?0&filter=false)

[MapPreviewPage;jsessionId=ABDF9D0698257573D0989F3C96E2BFA1?0&filter=false](https://geoserver.funai.gov.br/geoserver/web/wicket/bookmarkable/org.geoserver.web.demo.MapPreviewPage;jsessionId=ABDF9D0698257573D0989F3C96E2BFA1?0&filter=false)

Acesso em 01/11/2023.

Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas> Acesso em 01/11/2023.

Disponível em <https://www.intermat.mt.gov.br/-/11303036-banco-de-dados-cartograficos>

Acesso em 01/11/2023.

ANEXO I: TERRAS INDÍGENAS DO ESTADO DE MATO GROSSO

T.I. Cód.	T.I. Nome	Etnia	Município	Superfície (ha)	Tit. Homologação	Matrícula RGI
2301	Apiaká/Kayabi	Apiaká, Kaiabi	Juara	109.245,3822	Decreto nº 394, de 24 de dezembro de 1991	Matr.3428, fl 01, lvr. nº2, Comarca de Porto dos Gaúchos
68301	Apiaká do Pontal e Isolados	Isolados, Apiaká	Apiacás	982.324,0000		
3301	Arara do Rio Branco	Arara do Acre	Aripuanã, Colniza	114.842,4748	Decreto de 26 de dezembro de 1996	Matrícula nº 3.849 Livro 2-RG Ficha 01
3901	Areões	Xavante	Água Boa	218.515,0000	Decreto de 2 de outubro de 1996	Matr. 3.562 Lv. 2/RG Fl. 001/V
4201	Aripuanã	Cinta Larga	Aripuanã, Juína	750.649,2650	Decreto de 24 de dezembro de 1991	Matr. 46.633 Lv. 2-GS Fl. 159V
5201	Bakairi	Bakairi	Planalto da Serra, Paranatinga	61.405,4605	Decreto nº 293, de 29 de outubro de 1991	Matrícula nº 19.903 Livro 2-CV ficha 01
52401	Batelão	Kaiabi	Nova Canaã do Norte, Juara, Tabaporã	117.050,0000		
6001	Batovi	Wauja	Gaúcha do Norte	5.158,9817	Decreto de 8 de setembro de 1998	Matrícula nº 6.855 ficha 01 Livro 2-AH
5101	Bala dos Guató	Guató	Barão de Melgaço, Poconé	19.216,9606	Decreto de Homologação nº 9.356, de 26 de abril de 2018	
58701	Cacique Fontoura	Karajá	Luciara, São Félix do Araguaia	32.304,7226		
9201	Capoto/Jarina	Kayapó	São José do Xingu, Santa Cruz do Xingu, Peixoto de Azevedo	634.915,2256	Decreto de 25 de janeiro de 1991	Matr. 1.790 Lv. 2 RG Fl. 01
10001	Chão Preto	Xavante	Campinápolis	12.741,8456	Decreto de 30 de abril de 2001	Matr. 12.542 Lv. 2RG Fl. 001
48501	Utiriti	Paresi	Sapezal, Campo Novo do Parecis	412.304,1958	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matrícula nº 10.613 Livro 2-RG ficha 01
48601	Vale do Guaporé	Nambikwára	Comodoro, Nova Lacerda	242.593,0000	Decreto nº 91210, de 29 de abril de 1985	Matrícula nº 2.568 - Atualizada com informação de incidência municipal
11201	Enawenê-Nawê	Enawenê-Nawê	Comodoro, Sapezal, Juína	742.088,6783	Decreto de 2 de outubro de 1996	Matr. 15.135 Lv. 2-RG Fl. 001
11401	Erikpatsá	Rikbaktsa	Brasnorte	79.934,8010	Decreto nº 398, de 24 de dezembro de 1991	Matrícula 3.367, Livro 2-Q/RG
11501	Escondido	Rikbaktsa	Cotriguaçu	168.938,4680	Decreto de 8 de setembro de 1998	Matrícula nº 3.185 Fls. 01 Livro 2
11801	Estação Parecis	Paresi	Diamantino	2.170,0000		
11901	Estivadinho	Paresi	Tangará da Serra	2.031,9414	Decreto de 12 de agosto de 1993	Matr. 10.512 Lv. 2-RG Fl. 001

12801	Figueiras	Paresi	Barra do Bugres, Tangará da Serra	9.858,9291	Decreto de 03 de julho de 1995	Matr. 16.986 Lv. 2-RG Fl. 001
15001	Guató	Guató	Corumbá	10.984,7941	Decreto de 10 de fevereiro de 2003	Matr. 24.809, Lv. 2-RG, Fl. 01
49801	Wawi	Kisêdjê	Querência	150.329,1865	Decreto de 8 de setembro de 1998	Matr. 6.447 Lv. 2-RG Ficha 1-3
73601	Wedezé	Xavante	Cocalinho	145.881,0000		
17301	Irantxe	Irantxe	Brasnorte	45.555,9500	Decreto nº 98.827, de 15 de janeiro de 1990	Matr. 0248 de 13/07/2005-Livro 2 RG- Brasnorte
18601	Japuíra	Rikbaktsa	Juara	152.509,8800	Decreto nº 386, de 24 de dezembro de 1991	Matrícula nº 16.289 ficha 01F Livro 2
19101	Jarudore	Boróro	Poxorêo	4.706,0000		
19501	Juiniha	Paresi	Conquista D'Oeste	70.537,5203	Decreto de 04 de outubro de 1993	Matr. 8.783 Lv. 2/RG Fl. 001
64501	Kapôt Nhinore*	Kayapó	Santa Cruz do Xingu, Vila Rica, São Félix do Xingu	224.038,6500		
21101	Karajá de Aruanã III	Karajá	Cocalinho	893,2687	Decreto de 8 de setembro de 1998	Matr. 4.171 Lv. 2/RG Fl. 001/V
21201	Karajá de Aruanã III	Karajá	Aruaná	705,1748	Decreto de 12 de setembro de 2000	Matr. 5.592 Lv. 2-AD Fl. 156
61401	Kawahiva do Rio Pardo	Isolados	Colniza	411.844,0000		
22902	Kayabi*	Kalabi	Apiacás, Jacareacanga	474.271,4000	Decreto de 24 de abril de 2013	Matr. 070, Lv. 2-A/RG, Fls. 79
65801	Krenrehé	Krenák	Luciara, Canabrava do Norte	5.973,7210		
25001	Lagoa dos Brincos	Negarotê	Comodoro	1.845,0580	Decreto de 05 de janeiro de 1996	Matr. 10.833 Lv. 2/RG Fl. 01
17302	Manoki	Irantxe	Brasnorte	250.539,8293		
26901	Maraiwatsede	Xavante	São Félix do Araguaia,8 om Jesus do Araguaia, Alto Boa Vista	165.241,2291	Decreto de 11 de novembro de 1998	Matr. 12.670 Lv. 2-RG Fl. 001/V
27201	Marechal Rondon	Xavante	Paranatinga	98.500,0000	Decreto de 2 de outubro de 1996	Matr. 3.810 Lv. 2-Z Fl. 193
28701	Menkragnoti*	Kayapó	Matupá, Peloto de Azevedo, Altamira, São Félix do Xingu	147.348,8500	Decreto de 19 de agosto de 1993	Matr. 1.565 Lv. 2/RG Fl. 01V/2
28801	Menkü	Mynky	Brasnorte	47.094,8647	Decreto nº 94013, de 11 de fevereiro 1987	Matrícula nº 6.540 fls. 01 Livro 2-RG
29001	Merure	Boróro	Barra do Garças, General Carneiro	82.301,1363	Decreto nº 94014, de 11 de fevereiro de 1987	Matr. 42.358 Lv. - Fl. 42.358
51101	Zoró	Zoró	Aripuanã	355.789,5492	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matrícula nº 4.648 Livro 2-RG ficha 01
30201	Nambikwara	Nambikwára	Comodoro	1.011.961,485 2	Decreto nº 9.814, de 10 de janeiro de 1990	Matr. 1.517 Lv. 2-RG Fl. 01/03
32201	Panará*	Panará	Guarantã do Norte, Matupá,	119.510,0800	Decreto de 30 de abril de 2001	Matr. 24.220 Lv. 2-AAX Fls. 248

			Altamira			
32701	Parabubure	Xavante	Nova Xavantina, Campinápolis, Água Boa	224.447,3367	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matrícula nº 4.255 Livro 2-RG ficha 1
33401	Paresi	Paresi	Tangará da Serra	563.586,5345	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matr. 5.014, Lv. 2-RG, Fl. 1-5v
33601	Parque do Aripuanã*	Cinta Larga	Juína, Vilhena	936.686,2900	Decreto de 20 de novembro de 1989	Matr. 4.146 Lv. 2/RG Fl. 001
33801	Parque do Xingu	Wauja, Trumái, Yawalapití, Mehináku, Aweti, Yudjá, Kisédjê, ikpeng, Matipú, Kulkuro, Nahukuá, Tapayuna, Kalabi, Kamayrurá, Kalapalo	Feliz Natal, Gaúcha do Norte, Querência, Canarana, São Félix do Araguaia, Nova Ubiratã, Marcelândia, Paranatinga, São Félix do Xingu	2.642.003,937 4	Decreto de 25 de janeiro de 1991	Matr. 3.293, Lv. 2-RG, Fl. 001
34101	Paukalirajausu	Nambikwára	Conquista D'Oeste, Vila Bela da Santíssima Trindade, Nova Lacerda	8.400,0000		
34801	Pequizal	Nambikwára	Nova Lacerda	9.886,8211	Decreto de 05 de janeiro de 1996	Matr. 10.834 Lv. 2/RG Fl. 01
55201	Pequizal do Naruvôtu	Naravute	Gaúcha do Norte, Canarana	27.878,5029	Decreto de 29 de abril de 2016	Matricula 17.611, Livro 2-CJ, Ficha 01 - CRII Paranatinga
34901	Perigara	Boróro	Barão de Melgaço	10.740,4115	Decreto nº 385, de 24 de dezembro de 1991	Matrícula nº 7.393 Livro 2-RG folha 01
35301	Pimentel Barbosa	Xavante	Canarana, Ribeirão Cascalheira	328.966,4440	Decreto nº 93147, de 20 de agosto de 1986	Matr. 4.135 Lv. 2/RG Fl. 01
36101	Pirineus de Souza	Nambikwára	Comodoro	28.212,2716	Decreto nº 89579, de 24 de abril de 1984	Matr. 16.525 Lv. 2-L-3 Fl. 280
66901	Piripkura (restrição de uso)	Isolados	Colniza, Rondolândia	242.500,0000		
36501	Ponte de Pedra	Paresi	Nova Maringá, Diamantino, Camp o Novo do Parecis	17.000,0000		
59001	Portal do Encantado	Chiquitano	Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade	43.057,0000		
39301	Rio Formoso	Paresi	Tangará da Serra	19.749,4741	Decreto de 24 de dezembro de 1991	Matr. 5.970 Lv. 2/RG Fl. 01/2
40701	Roosevelt*	Cinta Larga	Rondolândia, Pimenta Bueno, Espigão D'Oeste	85.987,3700	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matrícula nº 4.649 Livro 2-RG ficha 01
41101	Sangradouro/Volt a Grande	Xavante, Boróro	Poxoréu, Novo São Joaquim, General Carneiro	100.280,3969	Decreto nº 249, de 29 de outubro de 1991	Matr. 40.152, Lv. 2-RG, Fl. 40.152

41301	Santana	Bakairí	Nobres	35.470,7543	Decreto nº 98143, de 14 de setembro de 1989	Matr. 11.421 Lv. 2/RG Fl. 1V/2
42101	Sararé	Nambikwára	Vila Bela da Santíssima Trindade, Nova Lacerda	67.419,5158	Decreto nº 91209, de 29 de abril de 1985	Matrícula 20.245, Livro 2, Folha 01 e Verso
42601	Serra Morena	Cinta Larga	Juína	147.836,1461	Decreto nº 98.824, de 15 de janeiro de 1990	Matr. 41.255 Lv. 2-FO Fl. 11
43001	Sete de Setembro*	Suruí de Rondônia	Rondolândia, Espigão D'Oeste, Cacoal	149.663,9300	Decreto nº 88867, de 17 de outubro de 1983	Matr. 6.529 Lv. 2-RG Fl. 01
58301	São Domingos - MT	Karajá	Luciara, São Félix do Araguaia	5.704,8096	Decreto nº 383, de 24 de dezembro de 1991	Matr. 12.357 Lv. 2-RG Fl. 1/2
58101	São Marcos - MT	Xavante	Barra do Garças	188.478,2600		
43701	Tadarimana	Boróro	Rondonópolis	9.785,0000	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matr. 41.509 Lv. 2-RG Fl. 1
43801	Taihanesu	Wasusu	Nova Lacerda	5.362,3344	Decreto de 23 de maio de 1996	Matr. 11.300 Lv. 2/RG Fl. 001
44001	Tapirapé/Karajá	Tapirapé, Karajá	Luciara, Santa Terezinha	66.166,3050	DECRETO Nº 88.194, DE 23 DE MARÇO DE 1983	Matr. 3.440, Lv. 2-RG, Fl. 3.440
44901	Terena Gleba Iriri	Terena	Matupá	30.588,8088		
45001	Tereza Cristina	Boróro	Santo Antônio do Leverger	30.060,0000		
45501	Tirecatunga	Halotesu	Sapezal	130.575,1964	Decreto de 29 de outubro de 1991	Matrícula nº 1.066 Livro 2-RG ficha 01
47801	Ubawawe	Xavante	Santo Antônio do Leste	52.234,4773	Decreto de 30 de agosto de 2000	Matrícula nº 2.224 Livro 2-RG ficha 01
47901	Uirapuru	Paresí	Nova Lacerda, Campos de Júlio	21.680,0000		
48001	Umutina	Umutina	Barra do Bugres	28.120,0000	Decreto nº 98.144, de 14 de setembro de 1989	Matr. 15.916 Lv. 2-RG Fl. 001
48301	Urubu Branco	Tapirapé	Luciara, Confresa, Porto Alegre do Norte	167.533,3271	Decreto de 08 de setembro de 1998	Matrícula nº 23.946 Livro 2-RG ficha 01

Fonte: Desenhista técnico Cartográfico Almir José de Azevedo, 2024.



EDSON CÉSAR CASTOLDI



**ASPECTOS DA HISTÓRIA E DA CULTURA
DO POVO INDÍGENA HALITI PARESI DE
TANGARÁ DA SERRA-MT**

**Paradidático em Língua Portuguesa e Língua Materna
do Povo Haliti Paresi do Tronco Aruak**

EU SOU HALITI e esta é uma pequena parte da História do meu Povo.





EDSON CÉSAR CASTOLDI



**Haliti Zakaehakala Nawenane Tahí
TIHOLAYEROTSE HOHATAHI - TAITSEKO**

Babera Imuti Zako, Haliti Zako Zoaha Ikinyaotseta

NATYO ATYO HALITI. Eye atyo hatya kidyaneze zakaehakere Nohotyali tahi.



EZAIMENEKOLA: FERAKAKITI TYAONEHENERE ZOWAKA. | ZOZIZAKAECE- ZAIDYATYATIYE HALAKWA KAHITI TAHWA ZALAKWA KAHITI HIYE TEREHOKWANE. ZAOTYAKITSAKALATI KOLIDIKI-WENAKALATI KOLIDIKI-TIHOLAYEROTSE HOHATAHI - TAITSEKO.

Apresentação

Hotikitsakalati

Prezado leitor.

Primeiramente peço licença aos indígenas do Povo Haliti Paresi para escrever algumas páginas que trazem uma pequena parte da História e da Cultura desse Povo que se utilizando de diversas estratégias de luta e resistência conseguiram sobreviver ao processo de colonização e extermínio durante séculos. Além disso, mantiveram vivas sua língua materna e cultura podendo atualmente no século XXI continuar transmitindo toda essa riqueza aos seus descendentes e a todos que desejarem conhecer sua História.

O material a seguir foi elaborado como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, sob a orientação do Professor Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues e tem como objetivo apresentar informações fundamentais sobre o Povo Haliti Paresi, notadamente do município de Tangará da Serra-MT.

Este material destina-se, especialmente, aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentando de maneira geral a localização geográfica, a História de Origem, costumes, tradições, arquitetura, comidas, economia, pontos turísticos e informações gerais sobre o Povo Haliti Paresi. A produção deste material contou com a revisão cuidadosa de uma professora indígena, os desenhos ilustrando

Hiyaiyehena / kaeyarezatiye

Hetati ite naza jitsa Halitinae hotohare nazaedyatya haiya zakaehakere wenati Haliti tahi, kahare maniya zawenane jitsaonitere hiyeta ikinyaotseta kalini kitxiya heko jiyako kakwa jitsaonitere zawenane aho heko zahotikitxitere hiyeta jimokotseharenae kakwa tyotyta/hoka tyotyanae jitahiyakahare waiyore aokowita.

Eye babera atyo hatya otyahatiye tyomita zakaihakere atyo WAIYOLITIZAOTYAKITSATI HANAKO – UFMT, tyotyta zawaikehalakatyati zaotyakiye Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues hoka hotikitsa maheta hayahare Haliti Hotyali tahi tyaonita txidyare TIHOLAYEROTSE HOHATAHI -Tangará da Serra-MT.

Eye atyo kaomakita zoimanae inityomokotsehenerenae ana hoka hotikitxita mainikere tyaonitere akitinae, HIKYOATI tahi enawenaneaho, ezaotyakitsakaho, omati, nakaidyati, enoloza, kaezakahareterenae akiti ehohitsakwane haliti tahiyakahare. Babera nomakahiye kahinyaetya zaotyakitsadidyo Haloti, ezaimenekolanae hiye hotikitxita enawenane tyoma hatya zaotyakiye Haliti, hatya zaidyatyare zoimahaliti Haliti, hoka hatya waidyatyare hitiya zakaehakatyta HIKYOATI tahi Haliti zako hoka hinyama zaotyakitsatyenae hitiya halitimaniya zaidyatyaha hatahiyakahareha.

Hoka kahinyaetya kayarezatyati kakwa nozaitse Lucas Castoldi (kahite manikere terehokwaneze zalakwa terehokwane hena





aspectos da cultura foram realizados por um professor e por um estudante indígena, houve ainda a participação de um pajé que transmitiu oralmente informações sobre a História de Origem e a tradução para a língua materna do Tronco Aruak foi realizada por dois professores indígenas do mesmo povo. Contou ainda com a leitura do meu sobrinho Lucas Castoldi, de 10 anos de idade (estudante do 4º ano do Ensino Fundamental), o primeiro leitor mirim, do texto e submetido à revisão, sugestão e leitura crítica do meu querido filho, César Augusto Sampaio Castoldi, sempre o primeiro leitor deste texto e da dissertação.

Este é um material bilíngue, língua portuguesa e língua materna do Povo Haliti Paresi do Tronco Aruak, com a finalidade de contemplar tanto os estudantes não indígenas quanto os estudantes indígenas afim de, entre outros objetivos, difundir aspectos relevantes desse povo.

Ademais, ressalta-se que o Povo Haliti Paresi está presente nessa região desde tempos imemoriais e deve ser respeitado em todos os seus aspectos sociais, políticos, geográficos, culturais, econômicos, religiosos e tecnológicos. Trata-se de um povo de participação ativa no processo de desenvolvimento local, regional, estadual e nacional.

Ainda que o material seja singelo e que apresente apenas alguns aspectos gerais sobre o Povo Haliti Paresi, acreditamos que ele seja capaz de contribuir para que os estudantes não indígenas tenham um conhecimento inicial sobre a cultura maravilhosa desse povo e que possam, conseqüentemente, conhecer, acolher, entender e respeitar tanto os estudantes indígenas que saem anualmente de suas respectivas aldeias e se deslocam para as escolas não indígenas urbanas e

itxoita) hetati kaiyareziyati kidyaneze hoka kawaiyakeheta, zahekore hoka kayareziyati zatsemakiye nityani César Augusto Sampaio Castoldi tyotyaki kaeyarezaeta idyaeti tahi hawaiyane aho.

Hoka eye babera hinyama zako, imuti zako, Haliti zako zoaha hoka ikinyaotse zakoti tahi waiyore Imuti zaidyatyare, Haliti zaidyatyare zoaha waiyore maheta eye Haliti hotyali tahi. Eye Halitinae atyo toahiyatitaha tyaonitaha waikyohakwa hoka hatyohiyeta kazaimenitsakereha tyotyahiye, idyaetinyatsehare, enawenankwa, enawenane, enoloza, tyakekoti jiyehaliti zoaha. Hoka tyotyahiye tyaonitere akitya, ehokahaliya, tsekohokohaliya mainikerekwa zoaha.

Eye baberaite haterore hotikihena mainikere Haliti tahiyakahare hoka kahinyaetya maheta zaidyatyarenae Imuti, Halitinae zoaha waiyoreha Haliti tahiyakahare nawenane kakwa, waiyoliti, waiyekehalakatyati zaiminitsati zoaha hoka kazaimitsaka maheta Halitimokotsenae zanetere hawenakalata mahalitihare koni, haka maheta, waiyore maheta, tyaona maheta, hoka tyotyaki atyo Halitinae tyaonita TIHOLAYEROTSE HOHATAHI – Tangará da Serra.

Wityakekota atyo eye babera hiyeta Halitinae zadyatyatienae kalore kahinyaetya enawena aho maheta hoka kahinyaetya ikinyaotseta mahalitihare zako maniya.

Eye babera kaotyakene hiyetaya ozaka haiya kayareziyatiye ozaka waiyoreta idihareta eye kazaidyatyakehenere tahi kaiyareziyatiye/dyo ozakaya wihalahareta.

Waiyoliniti hiyeta atyo wityakekota ahatyo hiyeta atyo zaiminitsati tyaonita, wenati mehezaikohaliti waiyeze!

Edson César Castoldi

rurais do município, quanto os demais indígenas que trabalham, estudam, vivem, enfim transitam diariamente em Tangará da Serra.

Para os estudantes indígenas, acreditamos que este material é uma forma de valorização de sua cultura e pode servir como um passo inicial de contato com a língua portuguesa como sua segunda língua.

Caso o presente material consiga, de alguma maneira, alcançar um público leitor, mesmo que de forma modesta e consiga estimular a busca pelo conhecimento em algum leitor, ficaremos satisfeitos.

Acreditamos que o conhecimento é condição fundamental para desenvolver o respeito e a convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas, visando o bem comum.

Boa leitura!

Edson César Castoldi





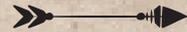
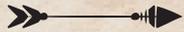
SUMÁRIO

Aspectos da História e da Cultura do Povo Indígena

Haliti Paresi de Tangará da Serra-MT.....	7
A História de Origem do Povo Haliti Paresi	10
Nossa língua materna	14
Como é nossa Organização Política e Social?	15
Nossa economia	20
Nossa alimentação	27
Nossos esportes tradicionais	29
A Educação Escolar Indígena do Povo Haliti Paresi.....	31
Atualidades.....	33
REFERÊNCIAS	39

EHOTIKITSAKALA

Haliti Zakaehakala Nawenane Tahi TIHOLAYEROTSE HOHATAHI -TAITSEKO	7
KINYOHALI TAHI	10
Widyaene.....	14
Aliyakereze ala Wawenane wiyakaetsone?	15
Woloza/Wihatene	20
Winyakaedya	27
Matanalitinae wikyoamaniyere	29
Haliti Nowaiyore Tahiyakahare	31
Kalikiniyena.....	33
EHOHITSAKWANE	39



HISTÓRIA DE ORIGEM DO POVO HALITI PARESII IKINYAOTSETA HALITI HIKWANE TAHI

Figura 1: Wazare

Hotikitsakala 1: Wazare



Desenho: Lino Zokenozokae. Povo Haliti Paresi-Aldeia Kolidiki Tangará da Serra-MT.
Ezaimenekola: Zokenazokae.Haliti-Wenakalati Kolidiki-Tiholayerotse Hohatahi- Taitseko.



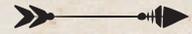
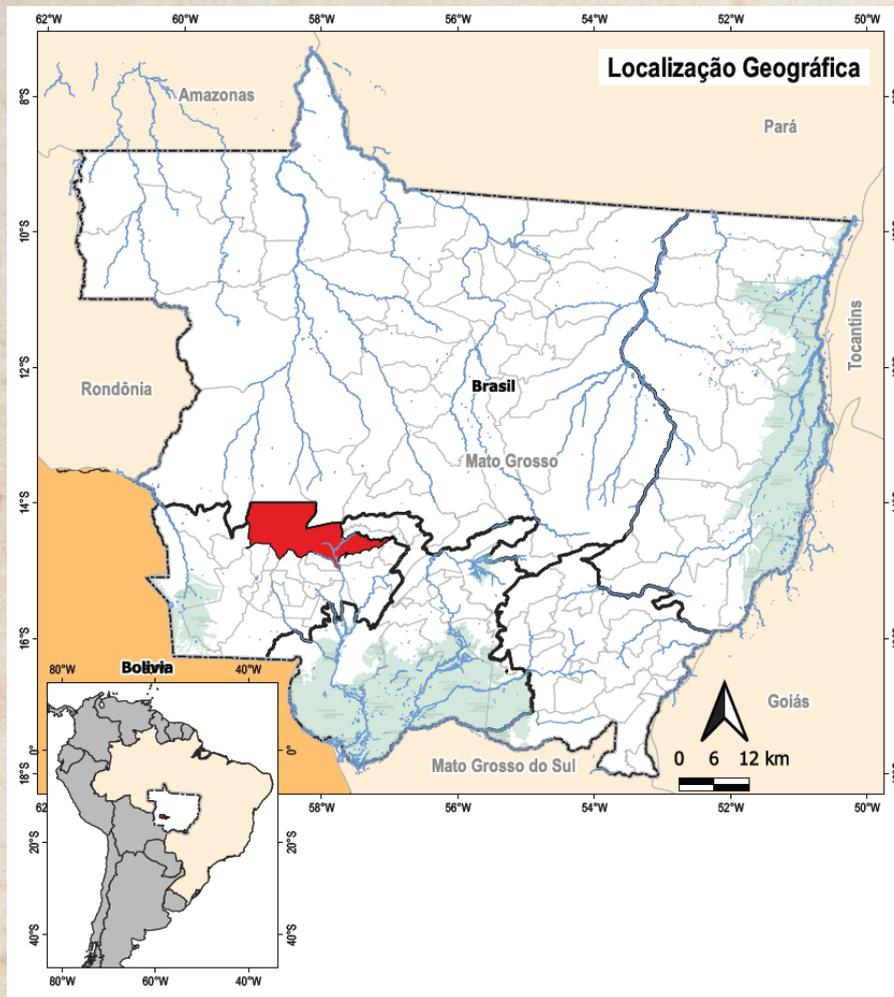


Figura 2 - Localização geográfica-Tangará da Serra-MT.
Ehotikitsakala 2: Tyaonitere akitiya Tiholayerotse Hohatahi –Taitseko.



Fonte: Desenhista técnico Cartográfico Almir José de Azevedo, 2024.
Tahiyakahaliti: Zaimenekotyatiye kaitserhare Almir José de Azevedo, 2024.

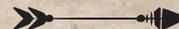
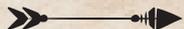
O meu Povo Haliti Paresi, habitava o Planalto denominado Parecis, desde o Rio Arinos e Cabeceiras do Rio Paraguai até as Cabeceiras dos Rios Guaporé e Juruena, no atual Estado de Mato Grosso.

A região onde hoje está localizado o município de Tangará da Serra, no sudoeste de Mato Grosso, tem sido habitada há séculos pelo meu povo que vive nessa região desde tempos muito remotos. No entanto, as notícias mais antigas sobre nós para a sociedade envolvente, não indígena, foram dadas em 1553 (século XVI=1501-1600) por Antonio Rodrigues.

Haliti Hotyali tyaonitahaine matsekwa zolanawekwa, Ikinyozata Etseyeza kitxiya, onetsenae Wajidime, Hanawinya Emaenikenekwa Kalini kitxiya.

Eye tyaonitere akiti TIHOLAYEROTSE HOHATAHI -TAITSEKO etanane maniya Taitseko, toahiyatita nohotyali eye zema terota tyaonitaha, hoka ozakerehare zakaihakere hiyeta witahtyahakare mahalitihare zakaini ezaidyala eye feroza zowakiyere 1553 (terehokwane XVI=1501-1600) eye Antonio Rodrigues.





O município de Tangará da Serra ocupa 49% das terras originalmente pertencentes ao meu Povo Haliti Paresi. Ao contrário do que geralmente se afirma, não é correto dizer que 51% do município de Tangará da Serra-MT é formado por terras indígenas. O correto é que o processo de colonização retirou do meu Povo Haliti Paresi 49% de suas terras originárias nesse município.

A denominação Paresi não constava originalmente em nossa língua materna, foi somente a partir do século XIX (1801-1900) que esse nome começou a ser aplicado aos grupos que falam a língua Aruak, dado por cronistas e estudiosos. Nós nos autodenominamos haliti, que quer dizer povo, gente. As pessoas da sociedade envolvente nós chamamos de imuti, que significa não-indígenas.

Ewakiti TIHOLAYEROTSE HOHATAHI tyaonita komitaene emeketse Nohotyaliharenae Haliti waikyohera. Hoka hamaniya ehkoreze hidyae maheta atyola hoka emeketse Haliti Waikyohera taita ewakiti TIHOLAYEROTSE HOHATAHI, Hoka mahalitihare atyo holini iyaketehoheta Halitinae waikyohera eye ewakitiyerenae.

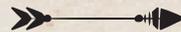
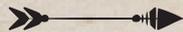
Eye idyaeti Paresi atyo maiha tyaonare widyaene maniya, hokotya atyo eye aotseta terehokwane XIX (1801-1900) inidyaeneha hiyeta kazomokaka. Eye ealiti atyo kakaeyaretyaka otyahatiyenaie hiyeta. Hoka witso atyo Haliti kaitserhare, idyaetinyatsehare, haliti. Hoka witso Halitinae wakaeyaretita Mahalitihare/Imuti.

Figura 3: Interior de uma hati-casa do Povo Haliti Paresi. Transmissão oral do conhecimento. Ezaimenekola 3: Hatyako- Haliti Hana. Zakaehakaehakere.



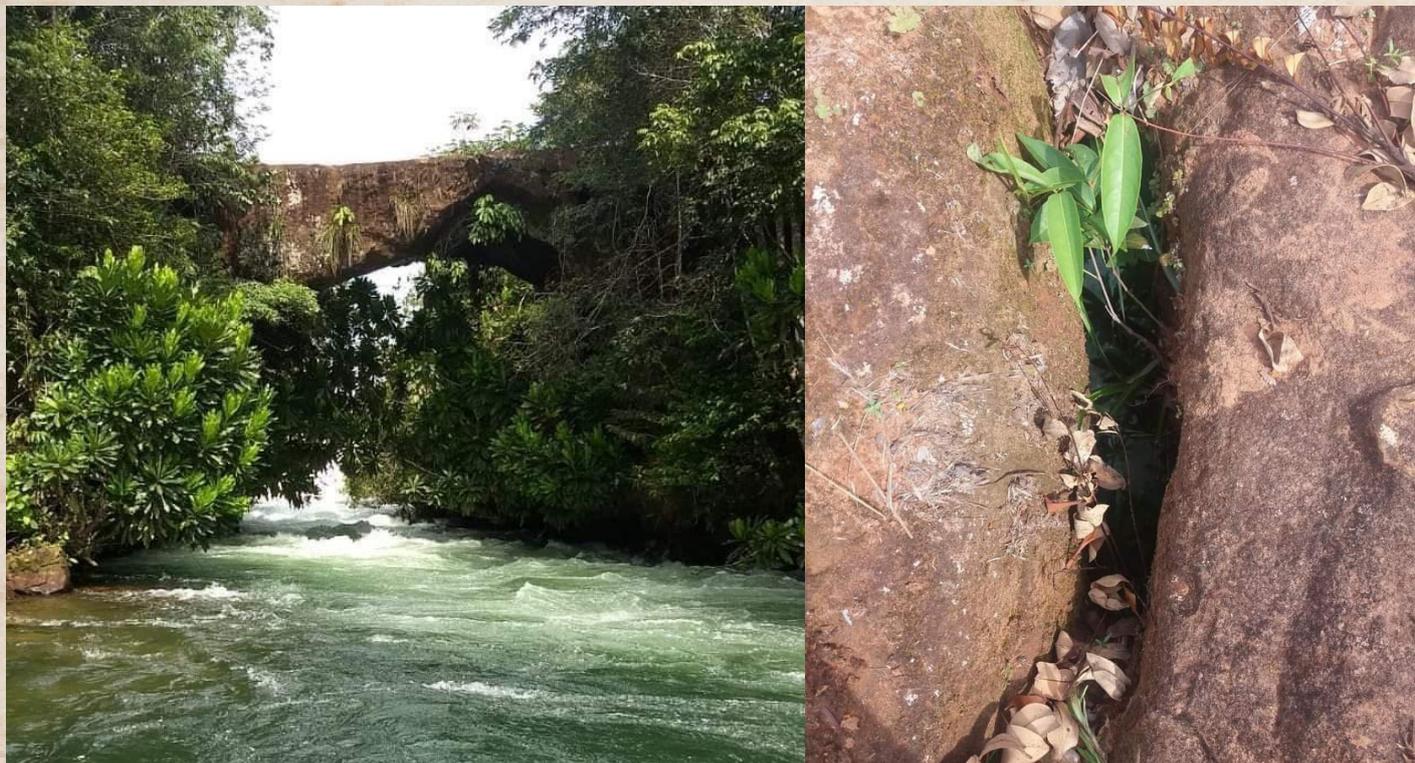
Desenho: Lino Zokenozokae. Povo Haliti Paresi-Aldeia Kolidiki-Tangará da Serra-MT. Zaimenekotyatiye: Zokenazokae. Haliti- Wenakalati Kolidiki - Tiholayerotse Totahi -Taitseko.





A História de Origem do Povo Haliti Paresi KINYOHALI TAHI

Figuras 4 e 5: Ponte de Pedra – História de origem.
Iyakaniti 4 5 zoaha: Kinyohaliti Hikwane ako – Kinyohaliti Tahí.



Fonte: Facebook Aldeia Ponte de Pedra do Povo Haliti Paresi – Campo Novo do Pareci – MT.
Tahiyakahaliti: Wenakalati Kinyohaliti hikwane ako Halitinae – Campo Novo do Parecis – Taitseko.

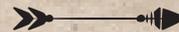
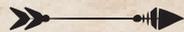
Conforme nossos antepassados nos ensinaram oralmente, no princípio não havia outros seres humanos que habitavam a terra, somente *Enore* (Deus) e seus dois filhos que viviam aqui na terra, *Imyazahare* e *Zokozokoidyo*.

Certo dia, *Enore* chegou cansado da sua caçada e pediu para os filhos buscar água. Ao lado do rio eles escutaram um barulho dentro de uma pedra. Eram os ancestrais dos Haliti que estavam cantando e dançando. De tanto medo que sentiram, não conseguiram pegar água e voltaram correndo para contar ao seu pai o que tinham escutado. O pai então pegou sua borduna

Ozakereharenae atyo zakaehakere hiyeta aotyakitxita, hetati zowakiya ene atyo maiha zala hare tyaonare eye waikyohekwa, Enore taita hinyama haitsaninae kakwa tyaonitaha ene waikyohekwa, *Imyazahare Zokozokoidyo zoaha*.

Haferakene, Enore kidyahare kaokeheta hazanekwalahekota hoka haitsaninae wakatya one kolatya maheta. Warekwaho tanakota tsemaha zaididikwati. Kinyohalitinae nikya mazaloharetaha holikwahitaha. Hoka maidyaha, tema kenekwahetaha hoka haneha hiye zaikaha zoare zamani ala warekwaho tanakota aididikoita. Hoka eneyeha hatyaholaho *Olomaikyobore*,





Olomaikyoehore e *Txiditxihyore*, pôs em seu ombro e desceu para o lugar apontado por seus filhos. Chegando lá, ele fez um relâmpago e bateu três vezes na pedra, abrindo assim uma rachadura nela. Desse buraco ele viu a origem do barulho, era gente dentro da pedra, porém todos estavam desmaiados. *Enore* então percebeu que eram pessoas boas e que nunca fizeram nada de ruim para ninguém e compreendendo seu erro falou aos seus filhos:

Vamos embora, filhos! Percebo que fiz mal para pessoas boas que nunca prejudicaram ninguém.

Poucas horas depois, os ancestrais dos Haliti acordaram e continuaram a cantarolar e dançar novamente.

Certo dia, um pássaro chamado *Mazazalane* (urubuzinho) que estava deitado na sua rede viu o pequeno buraco na rachadura da pedra e saiu por ele. Ao perceber o mundo fora da rocha ficou muito admirado, pois a vegetação era de uma imensa beleza, com muitas flores cheirosas no campo. Ele coletou algumas, guardou-as dentro do seu cesto e, mais tarde, retornou para dentro da pedra. Depois, deitou na sua rede e começou a pensar em tudo o que tinha conhecido fora da pedra. Observando o comportamento do tio *Mazazalane*, *Wazare* então disse:

_ Qual é o motivo da sua tristeza, tio *Mazazalane*, no meio da nossa festa?

Mazazalane, pensativo, respondeu:

_ Estou pensando, quando vamos sair para o lugar que conheci?

Wazare, intrigado, perguntou outra vez:

_ Como nós podemos sair se não tem nenhuma saída na pedra?

O tio *Mazazalane* então respondeu:

_ Esses dias atrás, conheci um campo muito bonito e o ar perfumado de flores.

Txiditxihyore kolatya hoka zane. Hoka Hinyamaki mokokwatya hoka ezakaiyohitsa. Hoka Enore atyo wayehena waiye aeyemahikitsahena konihena. Haliti waizenatseharenae nikya nokahetahiye malo, hare:

Wiyala wiyaneheta, hare, malo!
Nokahetahiye Haliti Waiyeze natsehare.

Mawaheneta hoka Kinyohalitinæ mazaloharehitiya.

Haferakene, Mazazalane hati tonone ako ehokotyota hoka waiyehenatyo motokwa hiyoretse waiya hoka hatyoahota hikwa aikinikitsa. Hoka hikwa waiyehena atyo matse zolanawekwa aidyazekwa kehorekwa. Hoka hatalatxinitse ako kaitsetya iyitinae emekatse zoaha, hoka itsoaheta tsehalyako. Hatyo natxikinita ehokotyoheta hoka amaikoharehena/ otoharehena.

Hatyaotseta Wazare idyæ:

_ Zoana hoka hotoharetã, wimazaloharene koni koko Mazazalane?

Mazazalane ekwazaheta:

_ Nahekotita, oteneta halani wahikwahena matse zolanawekwa?

Wazare haki azehitiya:

_ Aliyakereya wahikwahena maihya zoare ahotaya wahikoita?

_ Hoka Mazazalane hatyaotseta ekwazaheta:

_ Matse Zolanawekwa nahikwa hoka nowaiya aidyazekwa.

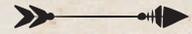
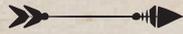
Kamaehiye idyæ:

_ Hitsonayala? Hiyayakwatya hawita? Ezahehare natyo Wamohaliti maiha zoare nowaiyare?!!

Hoka Mazazalane idyæhitiya:

_ Hatyaotseta hotikitsa hatalatxinitse akota iyetinae, imekatse zoaha enomanaha. Hoka hotikitsa tsehali zaikene aho.





Kamaehiye, descrente, então falou:

— Você? Como assim, um pássaro consegue ver o mundo lá fora? Eu que sou o sábio não conheço este mundo lá fora. Um pássaro como você conhece o mundo lá fora?!!

Tio *Mazazalane* falou novamente:

— Estou falando a verdade. Trouxe comigo várias flores aqui dentro do meu cesto para mostrar a cada um de vocês. Foi então, que mostrou a rachadura na pedra.

Então *Wazare* chamou todos os animais roedores e algumas aves para ampliar o buraco para que todos pudessem sair. Aqueles ao tentarem fazer isso acabaram quebrando seus dentes, bem como algumas aves que quebraram seus bicos e somente a ave chamada *Waitataretse* (pica-pau-anã) teve sucesso. Depois que o *Waitataretse* terminou de aumentar o buraco da pedra, *Wazare* e seus irmãos e irmãs saíram com seu povo para habitar a Terra, o mundo novo que o pássaro *Mazazalane* tinha conhecido, que viria a constituir-se no mundo Haliti.

Wazare e seus irmãos e irmãs contribuíram de diversas formas para a formação deste mundo que é a Terra. Eles eram: *Wazare*, *Kamazo*, *Zakalo*, *Zaloiya*, *Zaolore*, *Kono*, *Taboe* e *Kamaehiye*.

Wazare, o mais velho, foi o primeiro a sair, ajudando assim na saída dos demais e também organizando e cuidando para que todos tivessem um lugar para morar ao encaminhá-los para os diversos locais do novo mundo que tinham acabado de conhecer. Além de seu povo, saíram da pedra também as doenças, inveja e maldades.

A história de origem do meu Povo Haliti-Paresi revela que este mundo já existia antes de *Wazare*, porém através de sua orientação os outros saíram. Além disso, ele mesmo distribuiu

Hatyaotseta *Wazare* *kawihena* *tyotyta* *kidyakaharenae* *kaikoliyenae* *hoka* *aerowatya* *hoka* *hikyooaha* *maheta*. *Hayanae* *naikoli* *taikyohekwa* *ewaronenae* *taikyohekwa* *hoka* *Waitatare* *taita* *eko* *tsotsoka* *zowatya* *hoka* *aerowatya* *tsehali*, *Hatyaotseta* *Wazare* *hajimarenenae* *kakwa* *hikwahenaha* *hahotyaliharenae* *kakwa* *Waikyohekwa*, *Mazazalane* *waiyehenerekwa* *matse* *Zolanawekwa* *kinyohalitinae* *hikwahena* *tyaonamaheta*.

Wazare *hikwabena* *hajimarenenae* *kakwa* *eye* *waikyobekwa*: *Wazare*, *Kamazo*, *Zakalo*, *Zaloya*, *Zaolore*, *Kono*, *Taboe*, *Kamaehiye* *zoaha*.

Wazare atyo *kinyoliditi*, *hatyohotohare* *hikwahena*, *kahinyaetya* *hikyooati* *hiye* *tyotyta*, *hamokotseharenae* *ana* *tyotyta* *onetsenae* *kayaretya* *hoka* *halakitsa*, *hoka* *hikwahena* *Kaikoti* *Natyokoe*, *Okwati* *natyoke*, *Waiyare* *zoaha*.

Kinyohaliti *nahitita* *terota* *ato* *eye* *waikyohekwa* *tyaonita* *Wazare* *nahitita*, *hatyo* *atyo* *tyotyta* *zakaetsa* *hikwati*, *hajimarenanae* *nihatyakere* *onetsenae* *kaeyaretya* *hoka* *halakitsa*, *hoka* *waikyohe* *kaiyohihokatya* *tyotyta* *kaiyaretya* *hoka* *halaitsa*.

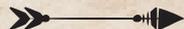
Kinyohalitinae *atyo* *tyotyta* *honoakahaliti* *kidyakahare* *hiyeta* *zakaetsoha* *Haliti* *akere* *tyaonaha*.

— *Hoka* *enekoniya* *mahalitihare* *kinyohare* *hikwa* *Koitihiyore*, *hoka* *tyotyta* *kakware*, *bowi*, *kawalo*, *takoidya*, *boloko*, *jiyehaliti*, *olo* *zoaha*, *hoka* *aozekakahena* *aokowi*. *Hoka* *Wazare* *maiha* *aokita*, *idyae*:

— *Mahaya* *naokita* *bowi*, *kawalo*, *takoidya*, *boloko* *nomokotseharenae* *wetekoneya* *aiyalakwatya*.

— *Maiha* *naokare* *jiyehaliti*, *howe*. *Waiye* *nomokotseharenae* *aitsa*.

— *Maiha* *naokare* *holoza*, *waiye* *nomokotseharenae* *atihahekotya*.



cada irmão e irmã pelas cabeceiras dos rios da região, definindo assim seus respectivos territórios e nomeando todas as coisas que existiam na Terra.

O processo de humanização dos Halitis ocorreu de forma gradativa, contando com a ajuda de seres do mundo dos insetos e animais, como a cutia, mutuca e a formiga, que moldaram o corpo dos ancestrais para se tornarem completamente humanos. Entre eles havia um homem chamado de *Koitihyore*, que não tinha arrancado todos os pelos corporais. Este homem era muito rico, tinha gado, cavalo, galinha, porco, ferramentas e dinheiro, que ofereceu para partilhar com *Wazare*. Mas *Wazare* não aceitou, dizendo:

_ Eu não quero gado, cavalo, galinha e porco, porque eles tornariam o pátio da aldeia sujo e nojento.

_ Não quero ferramentas, porque são envenenadas. Vão matar meus filhos e filhas.

_ Não quero seu dinheiro, porque os meus filhos e filhas podem se desentender por causa do dinheiro.

E *Wazare* concluiu:

_ Você e seu povo devem ir para o outro lado da ponte de pedra, e não se misturar com o meu povo. Assim, *Koitihyore* partiu para bem longe, ficando com a sociedade não indígena e tendo muitos filhos. Segundo nossa história de origem, foi dessa forma que surgiram os não-indígenas, os Imutis.

Os irmãos de *Wazare* tiveram filhos, dando origem aos subgrupos entre os Haliti. Os *Kozarene* (filhos de *Kamazo*), os *Katxiniti* (filhos de *Zalore*), os *Warere* (filhos de *Kono*), os *Kawali* (filhos de *Tahoe*) e os *Waymare* (filhos de *Zakalo* e *Zaloiya*). *Wazare* e *Kamaihiye* não tiveram filhos e não deixaram descendentes.

Wazare deixou tudo organizado para seus irmãos e irmãs, fez a distribuição do território,

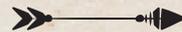
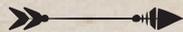
Wazare kamiyanetya haidyaene: Hitsoite himokotseharenai kakwa halakwako hiyane mahaya aliyake nomokotseharenae kakwa hakaketatita witso. Hatyo hiyeta Koitihyore tseko zane tyaona kahare kamokotsehare. Eye akerezeta atyo kaotyaka mahalitihare kinyohare, Imutinae.

Wazare jimarenenae kaitsaniha, hatyaotseta kahotyaliye Halitinae tyaonehena. Kozarene (ityani Kamazoko), Katxini (ityani Zalore), Warere (ityani Kono), Kawali (ityali Tahoe), Waymare (ityani Zakalo Zaloya zoaha). Wazare Kamaihiye zoaha maiha kamokotsehareta.

Wazare ehkoreze halakitsa hajimarenenae hamokotseharenae ana, maiha kidyawanekakwaha maheta jini, hahotyalizakini hawaikyoherakwajini tyaonaha. Hatyonatxikinita haikwaheta hahikwane akota. Hoka hekota atyo wahakotita hamokotseharenae ana kalini kitxiya.

Eye haiyanae wikinyohare tahi.





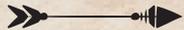
para evitar a competição pelos recursos naturais entre eles e seus filhos, ocupando, cada um, seu local específico. Depois disso, ele voltou para o seu mundo de origem, através do buraco por onde tinha saído de dentro da pedra. De lá, ele zela por seus irmãos e irmãs e seus descendentes, até os dias atuais.

Essa é uma pequena parte da nossa história de origem.

Nossa língua materna Widyaene

Nós falamos a língua do tronco Aruak, em diferentes dialetos que variam de acordo com os subgrupos (Wáimare, Kozárene, Kaxiniti ou Kaziniti, Warére e Kawali). A língua portuguesa é a nossa segunda língua. A grande maioria dos indígenas Haliti Paresi do município de Tangará da Serra-MT pertence ao subgrupo Kozárene, mas também existem halitis dos subgrupos Kaxiniti e Wáimare. Em outros municípios da região, encontramos muitos halitis do subgrupo Wáimare. É verdade também que há uma mistura entre os subgrupos, principalmente Kaxiniti, Kozárene e Wáimare, em muitas de nossas aldeias.

Ikinyaotseta atyo widyaeyeta, hawarehare zakini widyaeyeta, hahotyalihyare jikini atyo haidyaene heko idyaeyeta (Waimare, Kozarene, Katxiniti, Warere, Kawali zoaha). Mahalitihare zako atyo txikiniti kaedyaetyakita. Matsakare atyo Kozarene tyaonita Tiholayerotse Hohatahi, tyaonita hitiya Katxiniti, Waimare zoaha. Haiya ewakitinae tyaonita hitiya Haliti hotyalinae Waimare. Ekaitserhare atyo Haliti hotyalinae kaketa tyaonitaha Katxiniti, Kozarene, Waimare zoaha kahare wenakalati.



Como é nossa Organização Política e Social? Aliyakereze ala Wawenane wiyakaetsone?

Figura 6: Visão panorâmica da Aldeia Formoso - Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.

Iyakaniti 6: Enota niyareke Wenakalati Hohako - Haliti-Tiholayerotse Hohatahi - Taitseko.



Fonte: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Novembro 2023.

Tahiyakahaliti: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Onezowaka 2023.

O meu Povo Haliti Paresi organiza-se em aldeias, cada uma delas sob a liderança de um Cacique, responsável pela organização social e pelo gerenciamento das decisões coletivas, das demandas e necessidades daquele grupo de pessoas. É também papel do líder político apaziguar conflitos, acalmar, manter o equilíbrio e promover a harmonia dentro da comunidade local.

Halitinae atyo hatya wenakalati nihatyaka kaze kohatseze tyaonita zakaitsoamaheta, mainikere ahokoty maheta, zoare zamani mahalohitaha hoka. Hoka ahetakatiye hitiya tyaonita kahinyaetya, amehzaikoharetya waiye tyaonana kanokwahaliti ana maheta.



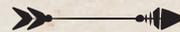
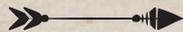


Figura 7: Hati em construção na Aldeia Wazare-Povo Haliti Paresi-Campo Novo do Parecis-MT.
Iyakaniti 7: Hati nomaka Wenakalati Wazare-Haliti-Campo Novo do Parecis-Taitseko.



Fonte: Arquivo pessoal.
Tahiyakahaliti: Enomanere terota.

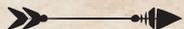
O Cacique também administra assuntos, organiza reuniões coletivas, representa as pessoas daquela comunidade em demandas com autoridades públicas, formaliza acordos, organiza atividades de subsistência, gerencia recursos e demais atividades importantes para a comunidade. Isso é crucial para manter o bem-estar e a união da comunidade.

Outra liderança de grande importância dentro das aldeias Haliti Paresi é o Pajé, atuando como líder espiritual. Dentre suas várias funções estão: promover a cura de doenças com rituais e plantas tradicionais, acalmar os espíritos e transmitir conhecimentos e a sabedoria dos antepassados.

Wenakalati zekohatsehare hitiya atyo kazaikota tahiyakahaliti, hoka hakanokwahare nityaene kolatita kalorezeharenae ana, kinyatere hazahekolita, zakaitxoita tyotyta hateniti hiye, kazaikyota hitiya olo, haiya hateniti waiyeze kanokwahaliti waiye tyaona maheta.

Hatya Haliti otyahatiye Waidyatyare tyaonita weanakalati, itsekohaliti kakwa hakita kahare kakwa tehitiya hakita awaiyehetita hokakiti atyatyaharenae waidyatihana kakwa hetiya zeraliye, kawiyakere, fehanati zoaha.





As mulheres pertencentes ao Povo Haliti também desempenham importantes funções de liderança, tanto dentro das próprias hatis-casas nas aldeias, como mães, avós e tias que transmitem oralmente às novas gerações os conhecimentos adquiridos ao longo de séculos, assim como nas relações com a sociedade não indígena. Na sociedade atual também exercem funções técnicas e pedagógicas na Educação Escolar Indígena como professoras e coordenadoras pedagógicas, já na área de saúde como técnicas e enfermeiras, bem como guias turísticas, motoristas entre outras.

Halotinae hitiya tyomitaha hahateneha hitiya hatyako, hawenakala hanityonae, hatseronae, hakeronae kakwa hitiya, hoka aotyakitsahitaha haitsaninae tyotyta waiyolotereneae hawenane aho, nikareta hitiya Imuti koamaniya. Kaliniyata atyo ohidyonae tyaonita Zaotyakitsatidy, Zekohatsetidy, Waidyatyal, Zaetonakitsatyatidy haiyanae hetiya hiye.

Figura 8 : Hati-Vista parcial da Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT. Iyakaniti 8: hatyo akiti Wenakalati Hohako-Haliti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Arquivo pessoal.
Tahiyakahaliti: Enomanere terota.



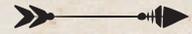


Figura 9 : Visão panorâmica da Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 9: Enota niyareke Wenakalati Hohako- Haliti-Tiholayerotse Hohatahi – Taitseko.



Fonte: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Novembro 2023.

Tahiyakahaliti: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Onezowaka 2023.

Todo o nosso território Haliti é cortado por trilhas e estradas ligando as aldeias entre si, facilitando o transporte e a comunicação entre elas. Na atualidade somos milhares de pessoas, moramos em dezenas de aldeias e também na cidade. No município de Tangará da Serra-MT, a imensa maioria de nós se identifica como do subgrupo Kozarene. Os Waimare formam grupos locais em outros municípios da região nos quais se destacam as Aldeias Bacaval, Sacre II, Bacaiuval, Utiariti e Morrinho, onde são maioria. Na região da Aldeia Formoso, em Tangará da Serra-MT, existe uma mistura dos subgrupos Wáimare, Kaxiníti e Kozárene.

Tyotyá wiwaikyohera atyo ahoti kakware wawenakalanae zeta, hoka hazerore tonakalatinae tona maheta hazerore kakaizakatyaka maheta. Kaliniyata atyo kahare wenakalati witsaonita hoka matsakare wikawaiyakita Tiholayerotse Hohatahi nali Kozarene hotyali taita. Waimare hotyalinae tyaonita hatya ewakiti Wenakalati Bacaval, Sacre II, Bacaiuval, Utiariti e Morrinho eye nakiti matsakare tyaonahitaha. Hoka Wenakalati Hohako Tiholayerotse Hohatahi tyaonita kaketa hotyali Waimare, Katxiniti, Kozarene zoaha.



Figura 10 : Visão panorâmica da Aldeia Formoso-estradas e trilhas no Cerrado-Povo Haliti Paresi.
Iyakaniti 10: Enota niyareke Wenakalati Hohako- ahotinae ahotitsenae Kohitsetikoni Haliti.

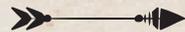
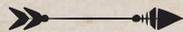


Fonte: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Novembro 2023.
Tahiyakahaliti: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Onezowaka 2023.

Os Haliti Paresi tiveram um Cacique Geral, o senhor João Arrezomae, popularmente conhecido como João Garimpeiro, já falecido. Sua autoridade era fundamentada na importância que ele teve nas conquistas, resistências e demarcações dos territórios do seu povo. Atualmente, o Povo Haliti não possui um Cacique Geral.

Halitinae ene atyo Zekohatseti kinyoliniditi kakware ene Arrezomae, ozaka atyo waini, hatyoe ene atyo tyoty tyoma hoka halaitsa. Hoka kalini atyo maiha haliti zekohatseti kinyoliditi akeheta.





Nossa economia Woloza/Wihatene

Durante o Período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), o governo federal tinha como objetivo promover a assimilação das populações indígenas e integrá-las à sociedade nacional. Felizmente, a resistência indígena frustrou essa política governamental.

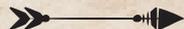
Tsorarenae zowakiya (1964-1985) hetakatiyenae zahekolaíne atyo hatyohakereta halitinae aokitahaine. Hoka Halitinae kinyatere tyaona kalorezeharenae zahita.

Figura 11: Trecho da BR-364 entre Nobres e Diamantino – MT.

Iyakaniiti 11: Mainikere kahiti takwa hatuta kitxiti hiye: Ahoti hote ahore jikako-364 Nobres Diamantino zoaha-Taitseko.



Fonte: César Augusto Sampaio Castoldi. 2024.
Tahiyakahaliti: César Augusto Sampaio Castoldi. 2024.



Com a expansão do agronegócio em Mato Grosso, principalmente a partir dos anos 1960, e com a construção da BR – 364 (Cuiabá – Porto Velho), ocorreu uma perda significativa de 2/3 do território original, resultando na exclusão da demarcação inicial realizada em 1968. Essa redução do território original impactou negativamente nas áreas de caça, pesca e coleta, atividades essenciais para a sobrevivência da população Haliti. Como resultado, outras alternativas econômicas foram colocadas em prática, como a venda de artesanato, a prestação de mão de obra nas fazendas vizinhas e nas cidades, atividades nas áreas de educação e saúde, agricultura mecanizada de soja, milho, arroz. Podemos destacar também a cobrança do pedágio na rodovia estadual que corta as terras halitis, cujos valores são por nós arrecadados e administrados, beneficiando a comunidade indígena Haliti Paresi de modo geral.

As belezas naturais também estão presentes nas terras indígenas do meu Povo Haliti Paresi. Destacam-se, entre elas, a Cachoeira do Formoso, onde além da visita pode ser realizado Rapel, acompanhados por guias turísticos. Da mesma forma, merecem reconhecimento a Gruta da Aldeia Formoso e os Rios Formoso e Verde, entre outros atrativos. O etnoturismo também é uma atividade econômica que está sendo implementada com profissionalismo e em pleno funcionamento em algumas aldeias como Formoso, Santa Vitalina e em processo de implantação nas aldeias Arara Azul, Oreke e Katyalarekwa.

Convém destacar que o território do meu Povo Haliti Paresi se estende para diversos municípios da região como Sapezal, Campo Novo do Parecis, Barra do Bugres e outros, além de Tangará da Serra.

Hoka zafityatienae hozekoaka Taitse koni eye terehokwane 1960 Ahotiti – 364 nomaka (Cuiabá- Porto Velho) hoka hinyama/Hinyama komitaene haliti waikyohereha miatyaha eye zowakiya 1968. Kidyane haliti waikyohera tyaona hoka maiha aliyakere zanekwahitita, maityahitita, atyali tawehitita, haiya tyomitereharenae Hahotalinae ana, hatyaotseta atyo jiyehaliti betetyaka zema tyaonehenaha, mahalitihare ana hahenaha haiyanae ewakiti kahatenehenaha, hateneti zaotyakiye, waidyatyatiye zoaha tyaonehena, matsene kaloreze tyaona, wahahore ahoti hote ahore idikokwahenere Haliti waikyohera, eye zema atyo Kanokwahalitinae/Halitinae tyaonita.

Kolaliti hokwanehare hitiya atyo tyaonita nahotalihare Haliti waikyoherekwa hokotya Hohako nali Wamolo, kawaiyakehena hatyo akitiya hoka waiyehena Olawahi zema Zoaha, Hoka hatya kazaekyotyatiye hotikiyakaita kaokiterena ana, One Hikwane ako Wenakalati Hohako, Onenae, Hohako Tiholazere zoaha, haiya hitiya. Ezakahaliti hatya hateniti olo hoka ozaka terota tyaonita haiya wenakalati Hohako, Santa Vitalina hoka etahiyakaharetata wenakalatinas Arara Azul, Oreke, Katyalarekwa zoaha.

Nohotalihare waiyekyohare nezakahare hiyeta eyena ewakitinae ehokohaliya tyaonita Sapezal, Campo Novo dos Parecis, Barra do Bugres hayanae hitiya, Tiholayerotse Hohatahi.



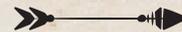
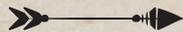


Figura 12 : Cachoeira na Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 12: Wamolo Wenakalati Hohako-Haliti-Tiholayerotse-Taitseko.



Fonte: Arquivo pessoal.
Tahiyakahaliti: Enomanere terota.

Figura 13: Visão panorâmica parcial da cachoeira e Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 13: Enota niyareke Wamolo Wenakalati Hohako- Haliti-Tihoyayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Leonardo Antonio da Silva Rocha/Novembro 2023.
Tahiyakahaliti: Leonardo Antonio da Silva Rocha/ Onezowaka 2023.

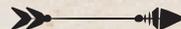


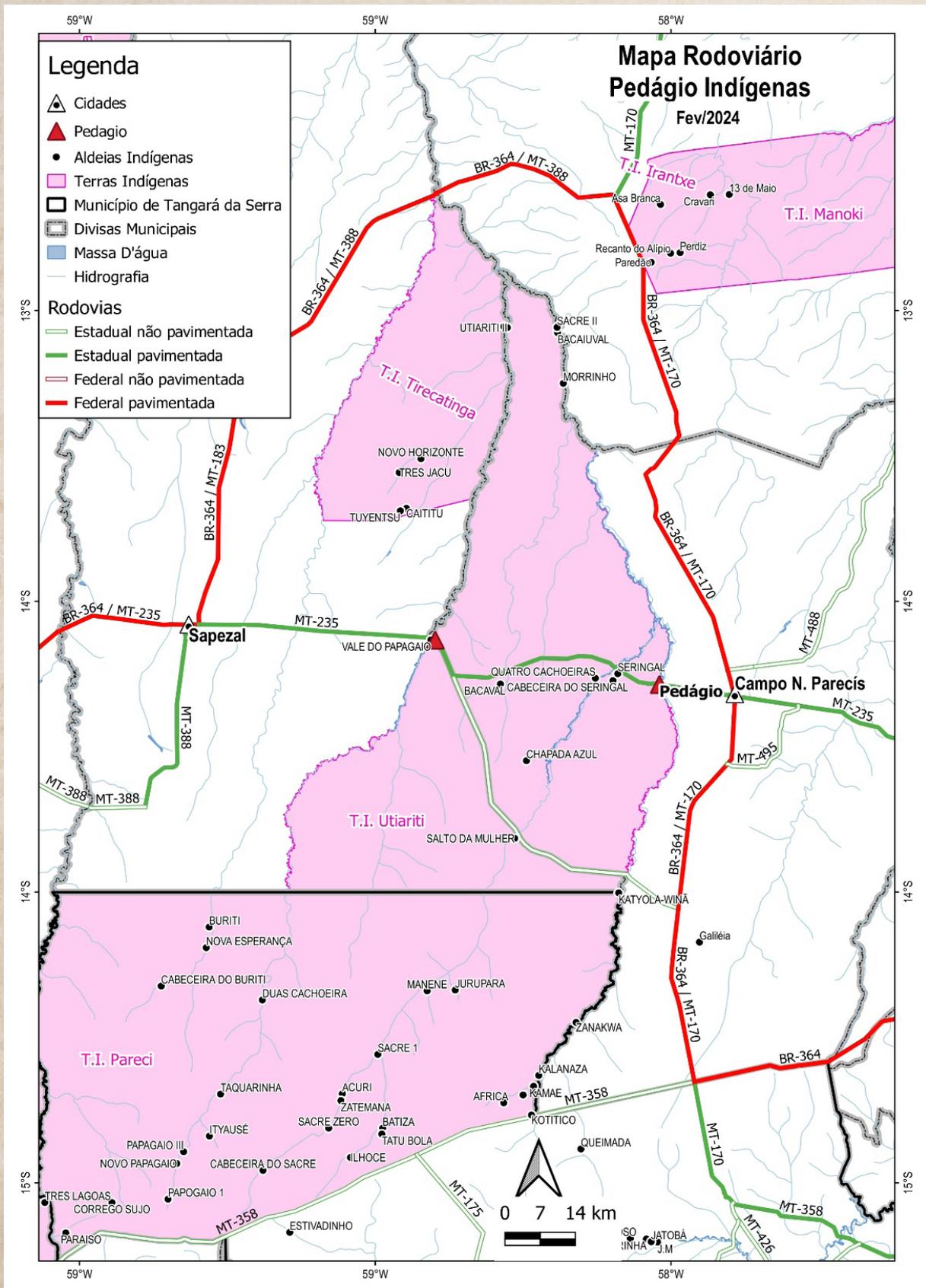
Figura 15: Bacará do Povo Haliti Paresi. Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 15: Tohidi- Haliti- Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



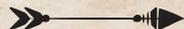
Fonte: Gilmar Koloizomae.
Tahiyakahaliti: Koloizomae.



Figura 17: Mapa rodoviário pedágio Indígena – MT.
Iyakaniti 17: Ahoti hotikitsakala Haliti Wahahola-Taitseko.



Fonte: Desenhista técnico Cartográfico Almir José de Azevedo, 2024.
Tahiyakahaliti: Zaimenekotyatiye kaitserhare Almir José de Azevedo, 2024.



Nossa alimentação Winyakaedyá

Durante séculos o meu povo se alimentou dos produtos fornecidos pela natureza, de raízes como a mandioca, do milho, de frutos como o pequi, de carnes de caça e pesca entre outros alimentos. As carnes de caça e pesca eram moqueadas, ou seja, colocadas em cima do fogo dentro da hati por um determinado tempo para serem consumidas. Mas com o avanço da sociedade não indígena precisamos nos adaptar para sobreviver e passamos a nos alimentar também dos produtos trazidos por essa sociedade, incluindo outros tipos de carnes e alimentos, entre eles produtos industrializados. Uma bebida tradicional muito importante para nós, servida em todas as nossas festas tradicionais, é a chichawakiki, preparada a partir da fermentação do milho, da mandioca ou do polvilho.

A Flauta Sagrada é uma importante manifestação religiosa da nossa cultura sendo tocada em todas as festas tradicionais como a da Menina Moça, Batizado, Recuperação de Doente e Oferenda onde Ela estiver presente. É fundamental destacar que de acordo com a nossa cultura ancestral as mulheres não podem ver a Flauta Sagrada.

Tohiya aene atyo nohotyali kanakaidita ekaitserhare taita, kete hiyeta, kozeto, atyali, kani, zanekware, maiddyatyati haya hitiya. Oliti aehitita, hoka mokitaha matyaekwa hati ako waha tyaona maheta. Hoka mahalitihare ezahiyatya witso hoka enakaidyahare taite hena wikanakaidita. Hatya erati kaitserhare oloniti tyaonita waiye kaitserhare oloniti zowaka tyaonita kozetoza kenaikiya, zotxitxiya zoaha.

Iyamaka atyo mazalohaliti zowaka tyaonita, hotxikwatidyo zowaka, kayaretyati zowaka, katyaheti mohetehena hoka eye nae zowaka tyaonita. Ohidyona atyo maiha aliyakere waita iyamaka.





Figura 18: Cabaças para armazenamento de chicha-wakiki-dentro de uma hati na Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.

Iyakaniti 18: Wakikinae oloniti niyahare-Hatyako Wenakalati Hohako-Haliti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Jurandir Zezokiware. Abril 2024.
Tahiyakahaliti: Zezokiware.Kamaikehetehe 2024.



Nossos esportes tradicionais Matanalitinae wikyoamaniyere

O meu povo tem o costume de praticar uma série de esportes tradicionais como o tidimore, o cabeça bol-jikyonahati, que consiste num jogo utilizando apenas a cabeça, com uma bola de borracha feita com o látex extraído da mangabeira, além de arco e fecha, entre outros. Todavia, nosso povo também gosta muito de jogar futebol, e em muitas de nossas aldeias temos campos de terra para a prática desses esportes.

Nohotylihare atyo aomazetaita matanaliti Tidimore, jikyonahati (kaiyehiti kakwa taita atyo kazawatyakita) ktyolaza hiyeta nomakere, kore, hito zoaha hayanae hitya. Hoka wihotyliharenae hitya aomazetaita kitxiyatyati kahare wenakalatiwa.

Figura 19: Bola do cabeça-bol-haidya. Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT. Iyakaniti 19: Haidya. Wenakalati Hohako- Haliti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Jurandir Zezokiware/Abril 2024.
Tahiyakahaliti: Zezokiware/Kamaikehetehe 2024.



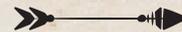
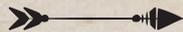
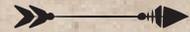


Figura 20: Arco e Flecha do Povo Haliti Paresi. Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 20: Kore Hito zoaha Haliti. Tiholayerotse Hohatahi-Taoitseko.



Fonte: Gilmar Koloizomae.
Tahiyakahaliti: Koloizomae.





A Educação Escolar Indígena do Povo Haliti Paresi Haliti Nowaiyore Tahiyakahare

No Brasil, a Escolarização Indígena teve início no período colonial, com missionários da Igreja Católica, principalmente os Jesuítas, com uma educação que tinha como objetivo nos catequizar. Já no século XX, a escolarização ficou sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois para a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI).

A partir da década de 1970, ocorreu o fortalecimento da Educação Escolar Indígena especialmente na Amazônia, em experiências locais com as ONGs e Organizações Indígenas. A partir dos anos 1980, a Educação Escolar Indígena deixou de ser responsabilidade da FUNAI e passou para o âmbito do Governo Estadual e Municipal. Em 1988 com a ação do movimento indígena e organizações indigenistas e após a promulgação da Constituição Federal de 1988, nós reivindicamos o direito à Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue, na qual as aulas fossem ministradas por professores do nosso povo nas comunidades onde havia escolas. Assim começou esse movimento para reivindicar melhoria e qualidade na educação escolar.

No final dos anos 80, a Prefeitura Municipal de Tangará da Serra assumiu as escolas indígenas do município oferecendo coordenação pedagógica e apoio logístico, nas quais as práticas pedagógicas não eram diferentes das demais escolas municipais. No entanto, assegurava às nossas comunidades o uso de nossa língua materna e processos próprios de aprendizagem.

Atualmente, nas Terras do meu Povo Haliti Paresi, existem cinco Escolas Polo Municipais Indígenas e catorze extensões, todas

Emaenikenekwa eye waikyohekwa Bazerena aotyakitxita Tyakekoti Hanako hanahoha mokaha waikwakore maheta. Kafaka terehokwane hena Waikyoakore Kazaekotyatse (SPI) hatyo natxikita tyaonehitiya hatya waikyoakore kazaikotyatse (FUNAI).

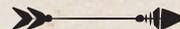
Eye terehokwane eta 1970 kinyatere tyaona zaotyakitsati aho waikyoakorenae ana, matsakare eye Koloho tyaoniterena maniya, Hahotyaliharenae ONGs waikyoakorenae hotyali.

Hatyaotseta 1980 terehokwane Zaotyakitsati Waikyoakorenae kazaekotyatse halakitsa atxiyakitsa Ehokoliyere ana Ewakitiyerenae ana. Eye 1988 terehokwane waikyoakore hotyalinae zaikaitsoa hoka (Tahiyakahaliti tyaonitere 1988) heno aeyatelikitsaha hazaotyakidyahoha hawenane aho maheta, hoka hinyama zako aotyakitsoha hatyotaha maheta hakanokwaharenae hazoimalanae kakwa tyaonitere zaotyakiye hana akitiya. Eye akere atyo kakinyotya zaotyakiye waiye tyaona maheta.

80 tyotene terehokwane, Ewakiti Zekohatsehare kahinyaetya Halitinae zaotyakidyanae hana hoka hatyo hiyeta aokanikehena hatya halitita kazaeko maheta tyotya, hoka aeyatelikitsa wawenane aho mahete.

Kalikini jikako eye Halitinae koni waikyoherakwa tyaonita Halakwa kahiti (5) akiti zaotyakitsatinae hana kaloreze 14 ekanohi ewakiti kazaekone tyaonita, zakore hoka Zalakakwa (4) Zaotyakitsatyati hitiya tyaonita Wihokohaliyere kazaikyone, tyotya zoimanae, zoimahaliti/zoimahalotinae hatala miakatyaha wenakalatita maheta.





sob a responsabilidade do poder público municipal. Além disso, há uma Escola Central e três escolas anexas sob a responsabilidade do poder público estadual que atende as crianças e jovens desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Os profissionais que trabalham em nossas escolas são indígenas, e em sua maioria absoluta do Povo Haliti Paresi. A coordenação pedagógica municipal da Educação Escolar Indígena está a cargo de uma professora haliti, visando proporcionar maior autonomia ao trabalho desenvolvido. Apesar disso, a tão sonhada autonomia pedagógica e financeira ainda se encontra em processo de construção, com um longo caminho a ser percorrido.

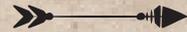
Hatenityatienae/hatenityatidyonae hakitaha zaotyakitsakalatihana ako hatyo ahita matsakare hatyohotyali taita hakitaha. Hoka hatya Haloti ahetakati tyokita kazaikota waiyoliti hateniti tahi. Hoka tyotyta zahokore wikaetxihinitere wahekoitere kazaekotere waiye zakahare tyaonita wenati zema kawenatyakitere.

Figura 21 : Vista parcial da Escola Municipal Indígena Formoso-Escola Polo. Escola Estadual Malamalali-Anexa Formoso. Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.

Iyakaniti 21: Zaotyakitsakalati Hana niyakane Hohako Hinyama ihiyeta tyaonita Hohako Malamalali kanohi zoaha. Haliti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Jurandir Zezokiware/Abril 2024.
Tahiyakahaliti: Zezokiware/Kamaika zowaka 2024.



Atualidades Kalikiniyena

Conforme o Censo IBGE-2022, o município de Tangará da Serra-MT, possui atualmente 1.785 indígenas, a maioria pertencente ao meu Povo Haliti Paresi, representando 1,68% da população municipal. Nossa população tem apresentado um crescimento constante conforme os recenseamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE no século XXI. Esse crescimento demonstra que as demarcações de terras, aliadas às outras políticas públicas garantidas pela Constituição Federal de 1988 e também por outras legislações federais, estaduais e municipais, são fundamentais para a nossa sobrevivência digna. Contudo, ainda há muito a ser feito.

Em busca de formação, muitos dos nossos jovens também se deslocam das suas respectivas aldeias para estudar em escolas estaduais e municipais não indígenas no município de Tangará da Serra e região, bem como em universidades públicas e privadas. O objetivo é de posteriormente reverterem o que aprenderam, na realização de trabalhos desenvolvidos nas mais diversas áreas em benefício do nosso povo.

Eu sou Indígena, eu sou Haliti Paresi, essa é minha casa na aldeia....

Eye IBGE-2022 kazaekone hiye Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko kalini 1785 Halitinae ehohitsakwane, matsakare nohotyalinae Halitinae taita tyaonita, hoka kanokwahaliti hotikitxita 1,68% eye ewakiti kazaekone. Wikyanokwaharenae kekwareta kalikini waitare terehokwane hiye hotikitxita Kazaikyotere Ehohitsakwane eye Waikyohekwa tyaoniterena, hotikitxita waikyohenae kaze kohatseze ahetakatiye kazaekone Wenati kinyo Waikatehare 1988, haiya wenati aho hitiya tyaonita ikinyoheko, wihokohaliyerenae, ewakitiyerenae atyo tyaonita wita hiyakahare witsaona maheta. Hoka kaloreta ata witsoma maheta.

Hoka wimokotseharenae waiyore otyahati tyaonaha maheta zaneta mahalitihare nawenakala ewakiti Tiholayerotse Hohatahi haiyana akiti owiteneze, hoka hakanokwaharenae kakwa wenakalati haheta maheta.

Natyo atyo Waikyokore, natyo atyo Haliti, eye atyo nohani nawenakali....



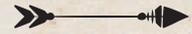


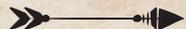
Figura 22: Hati-Aldeia Formoso-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 22: Hati-Wenakalati Hohako-Haliti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Arquivo pessoal.
Tahiyakahaliti: Enomanere terota.

...e essa pode ser minha casa na cidade ou na aldeia. Eu posso morar, estudar, comer, vestir, cantar, dançar, usar os meios de transporte e as tecnologias, indígenas ou não, da maneira que eu decidir, como eu escolher. Eu posso viver onde e como eu decidir viver, e isso não me faz deixar de ser indígena.

...eye ya waiyehena nohani ewakiti zoana wenakalati zamani. Waiyehenaya notyaona, nawaiyore, nokanakaedi, namokaharetyoa, nozera, naholikwa, tonakalati ako natona Haliti jiyehare hitiya maiha naokitere akere jini, aliyakereze zamani naokita. Alyako zamani notyaonita naokitere aiti...hoka mahaya zoanaheko nawenani aho Haliti akere nahalakitxita.



**Figura 23: Casa urbana-Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 23: Hati ewakiti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.**



Fonte: Arquivo pessoal.
Tahiyakahaliti: Enomanere terota.

**Figura 24: Visão panorâmica parcial da Aldeia Rio Verde-
Povo Haliti Paresi- Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 24: Mainikere waiyaka Wenakalati Batsaji-
Haliti-Tiholayeritse Hohatahi-Taitseko.**



Fonte: Arquivo Pessoal.
Tahiyakahaliti: Enomanere terota.



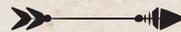
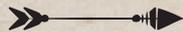


Figura 25: Visão panorâmica da Aldeia Rio Verde-Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.
Iyakaniti 25: Enota niyakere Wenakalati Batsaji-Haliti-Tiholayerotse Hohatahi-Taitseko.



Fonte: Valdeilson Manoki.
Tahiyakahaliti: Valdeilson Manoki.

Esse não é o fim de uma história, mas somente alguns aspectos importantes da História do meu Povo Haliti Paresi, iniciada há muito tempo e construída geração após geração. Luto diariamente para que, um dia, sejamos todos respeitados por aquilo que somos e não por aquilo que acham que somos. Você pode continuar pesquisando, estudando e contando a história do meu povo. O conhecimento é infinito.

O Povo Indígena Haliti Paresi.....

Eye aotse atyo kamiyanetya zakaihyakere, witso Halitinae hayakiti tahiyakahare tohiya tita kalini kitxiya mokotsehalitinae tyaonita. Tyotyta ferakena nayateretyoita hoka hazowaka wimainikere/wikazaeminitse/hatyoy hiyeta maiha etake waokitere hiyetajini.....wiyoliniya..... hitsohitiya waiyehena hatawa, hawayiore hiyakaihyakaty Nohotyali Tahiyakahare. Waiyoliniti atyo matyotenehare.

Halitinae.....

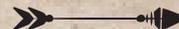
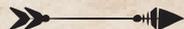
ENSINO FUNDAMENTAL			
ANOS INICIAIS	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
3º ANO	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes
	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
4º ANO	As questões históricas relativas às migrações.	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	(EF04HI1) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos. Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
5º ANO	Registros da história: linguagens e culturas.	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular-BNCC.





IKINYAOTSETA ZAOTYAKIYE				
IKINYAOTSETA TEREHOKWANEZE	HATYAZAKINI ZAWAIYEKEHALAKATYAKA	WAIYOLINITI JIYEHARE	INDIHARENENAE	
3° TEREHOKWANEZE	Imutinae/Halitinae kahotyaliyenae tyaonitere Ewakiti.	"Natyo" "Hatya" kahotyaliiye hahotyali tyaonitere ewakiti: kajiyehare nawenane tyaonitere akitiya.	(EF03HI03) Ehotikitsakala hiyavaneta tyomakaetere nali, tyotyia jiyehalitiniae tyaonitere kanokwahaliti koni tyaonita kaketa hotyalihare wenati zoaha, kaizakaharetere hiyeta Kiyerenae nawenane, waikyokorenae nawenane, hakwareharenae kaikonitxitere.	
4° TEREHOKWANEZE	Ekawiterenae katahiyakahareze nae Imuti/Halitinae.	Toahiyere kalikiniye zoaha:hekota tyaonitere waiyezakahareta kanokwahaliti nawene tyaonita.	(EF03HI03) Ehotikitsaka ewakiti kekwarene toahiyata kalini kitxiya Kaidyaetyaka hatyo akiti maheta tyaoniterenae tahi, koihiyaka hatyoakiti tyaonitare akiti.	
	Kakinyohenerenae haitonane hatahiyakahare.	Matyotenehare tyaoniterenae eye Waikyohekwaeeye zowakita 1960.	(EF05HI17) Wayeheta, aliye hotyali koni zamani tyaonita hoka, ekaotyakene, zoana maiha zamini kikitxoita hahotyalihare koni (hatyokonita aliyomi).	
	Hotyali nawenane: notyaonitere akiti tsekohoko haliya honotyaliharenae zoaha.	Tyakekoti kakwa hakitere wenati kakwa zoaha tohiyereharenae atyo hatyo zema tyaonita.	(EF05HI03) Waiyeheta wenati tahi, tyakekoti toahiyereharenae hotyali tahi hotikihitita.	
5° TEREHOKWANEZE	Zakaehakere zaidyatyoare: Zakoti Wenati zoaha.	Kanokwahaliti, kaketa wenati, kazaimimitsaka tyotyia hotyali, enawenane ezakaihyakala.	(EF05HI04) Hahotyalita kanokwahalitiniae ikinyootseta aiminitxita hahotyalihare, kahare hotyali mehezaikyohaliti wenati.	
	Zakaehakere zaidyatyoare: Zakoti Wenati zoaha.	Ezaotyakidyaho enotyahatini aho zoaha. Zaidyatitse kaotyakene tahiyakahaliti zatxiyakitsaka, wenati zakaehakere zoaha.	(EF05HI05) Hahotyalita hawaikehalakaheta kanokwahaliti tahi kaotyahahereha hamehezaikyohareneha kanokwahalitiniae kakwa, waiyekehalaka aliakereta zamani mehezaikyohaliti kakinyotyia.	
			(EF05HI08) Ehotikitsaka txiyehenerenae ene hotyalinae hatyo jikako, itxoita eye koni waikyoakorenae hotyali kiyerehotyalinae zoaha.	
			(EF05HI09) Wayati aho, tyotyia tyaonitere hiye hawarehare wenati mokita kalini, kahare tahiyakahaliti tyaonitere hiyeta zakaehakere hitiye eye koni itxoita zoaha.	



Revisão:

Nilce Zonizokemairô-Professora Mestre do Povo Haliti Paresi-Aldeia Rio Verde-Tangará da Serra-MT. História de Origem baseada nas transmissões orais de Maurinho Nizokae-Pajé do Povo Haliti Paresi-Tangará da Serra-MT.

Tradução:

Angelo Kezomae-Professor do Povo Haliti Paresi-Aldeia Kolidiki-Tangará da Serra-MT.
Lino Zokenozokae. Professor Mestrando do Povo Haliti Paresi-Aldeia Kolidiki-Tangará da Serra-MT.

Diagramação e Capa

Mikhail Baraniuk de Queiroz

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.
Plano de Gestão Haliti-Paresi-Território Indígena Haliti-Paresi. Haliti-Paresi Waikyohera. Mato Grosso-Brasil, 2019.

Waiyeheta:

Zonizokemairo-Zaotyakitsatidyo-Haloti-Wenakalati Batsaji-Tiholayrotse Hohatahi-Taitseko.
Kinnyohaliti Tahí Nizokae Zakaihakala-Waidyare Haliti-Tiholayrotse Hohatahi-Taitseko.

Zatxiyakatyatiye:

Kezomae-Zaotyakitsatiye-Haliti-Wenakalati Kolidiki-Tiholatserotse Hohatahi-Taitseko.
Zokenazokae-Zaotyakitsatiye-Haliti-Wenakalati Kolidiki-Tiholatserotse Hohatahi-Taitseko.

Ehekore kazomokakehitere, Enitini zoaha

Mikhail Baraniuk de Queiroz

EHOHITSAKWANE

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.
Plano de Gestão Haliti-Paresi-Território Indígena Haliti-Paresi. Haliti-Paresi Waikyohera. Mato Grosso-Brasil, 2019.





EDSON CÉSAR CASTOLDI

**ASPECTOS DA HISTÓRIA E DA CULTURA
DO POVO INDÍGENA HALITI PARESI DE
TANGARÁ DA SERRA-MT**

**Paradidático em Língua Portuguesa e Língua Materna
do Povo Haliti Paresi do Tronco Aruak**

EU SOU HALITI e esta é uma pequena parte da História do meu Povo.

**HALITI ZAKAEHAKALA NAWENANE TAHI
TIHOLAYEROTSE HOHATAHI - TAITSEKO**

Babera Imuti Zako, Haliti Zako Zoaha Ikinyaotseta

NATYO ATYO HALITI. Eye atyo hatya kidyaneze zakaehakere Nohotyali tahi.

