



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

ISABEL CRISTINA SILVA

**INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR DE ESTUDANTES CHIQUITANOS NO
IFMT CAMPUS PONTES E LACERDA/FRONTEIRA OESTE**

**CUIABÁ
2020**

ISABEL CRISTINA SILVA

**INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR DE ESTUDANTES CHIQUITANOS
NO IFMT CAMPUS PONTES E LACERDA/FRONTEIRA OESTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias, sob a orientação da Professora Dr.^a Raquel Martins Fernandes.

CUIABÁ/MT

2020

S586i Silva, Isabel Cristina

Inclusão Social Escolar de Estudantes Chiquitanos no IFMT Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste / Isabel Cristina Silva – Cuiabá /MT, 2020.

145p

Dissertação (Mestrado -)-- Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, em parceria com a Universidade de Cuiabá – UNIC.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Martins Fernandes.

1. Inclusão 2. Ensino 3. Chiquitanos. I. Fernandes, Raquel Martins. II. Título.

CDU 37

Bibliotecária Joseanne Marques Ferreira CRB1 - 3077



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DE EXAME DE DEFESA

Aos quatro dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte, às 16:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em Rede com a Universidade de Cuiabá, sob a presidência da Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores Prof. Dr. Ronaldo Eustaquio Feitoza Senra, como examinador Interno e a Profa. Dra. Beleni Salete Grandó, como Examinadora Externa, reuniram-se a banca de Exame de Defesa de Isabel Cristina Silva, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **Inclusão Social Escolar de Estudantes Chiquitanos no IFMT Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste** foi apresentada e após a arguição da banca foi aprovada. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, foi aprovada e assinada pelos membros da banca examinadora.

Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes – Presidente da Mesa e Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Prof. Dr. Ronaldo Eustaquio Feitoza Senra - Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Profa. Dra. Beleni Salete Grandó _Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 04 de maio de 2020.

DEDICATÓRIA

Esta dissertação de mestrado é dedicada aos povos indígenas, aos negros, à toda população LGBTQ+, às mulheres, às mães solas, às prostitutas, aos adeptos das religiões afro-brasileiras, aos favelados, aos desempregados, aos moradores de rua, às crianças abandonadas, aos animais maltratados, aos doentes nas filas dos hospitais e todos aqueles que sofrem preconceito ou são vítimas das injustiças sociais.

Dedico também a todos os educadores (técnicos e professores). Somos a esperança de um país melhor...

E uma dedicação especial...

À minha amiga e ex-colega de trabalho no IFMT e do mestrado, Suliane Carneiro (in memória)... você foi embora cedo demais.

À minha amada vizinha Marina Jovita da Costa (in memória)... “Fique bem que nós ficaremos bem” (últimas palavras).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais João e Maria: o Cravo e a Rosa

Ao meu pai pelas noites mal dormidas, pelos longos dias de trabalho sob o sol escaldante, buscando sempre prover o sustento e a educação dos filhos.

À minha mãe por ser a personificação da palavra amor. Uma legítima doutora em enfrentar as adversidades da vida.

À Prof.a Dra. Raquel Martins Fernandes

Pela persistência em buscar caminhos que combatam as mazelas que assolam a sociedade: opressão, violência, preconceito, bullying e violação aos Direitos Humanos.

Por não desistir desta luta, mesmo nos momentos mais difíceis.

Por sempre colocar questionamentos que me permitiu crescer enquanto pesquisadora.

Por acreditar em mim e por me incentivar nos momentos de desânimo.

Pela paciência e pelas valiosas orientações.

Pela amizade, pelo carinho e pelo ser humano nobre que você é.

À Cristiane Guse Fronza

Pelos diálogos na madrugada, que me fizeram dar os primeiros passos rumo ao mestrado.

Pelo acolhimento, pelo cuidado, pelo zelo comigo... por tudo.

Me permita incluir aqui Teobaldo da Silva (Teté) e Bartolomeu Bueno (Bartô), representando todos os nossos gatos. Pelo carinho e pelas fofurices diárias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino do IFMT e UNIC

Por compartilharem suas experiências e conhecimentos.

Ao grupo de pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT

Pelas valorosas discussões que contribuíram para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Ao Povo Chiquitano

Sem o qual esta pesquisa não existiria. Sem o qual a sociedade Mato-grossense poderia também não existir. Obrigada pelo exemplo do que é ser um povo civilizado, por nos ensinar a respeitar o próximo, por ensinar a usufruir da natureza sem degradá-la, por nos ensinar a cuidar das nossas crianças, por nos ensinar o valor da coletividade, por nos ensinar a sobreviver nas adversidades, mesmo que nós não tenhamos a sensibilidade de aprender ou não queiramos aprender.

Muito obrigada!

Externo a minha gratidão às Comunidades Chiquitanas de Vila Bela da Santíssima Trindade, em especial da Comunidade Nova Fortuna, pela hospitalidade, confiança e aprendizado. Estendo o meu agradecimento aos estudantes que participaram desta pesquisa e, de maneira muito carinhosa, agradeço dona Vanda Copacabana Vilasboas, pelas valiosas contribuições sobre a história do povo chiquitano.

À minha banca de mestrado

Prof.a Dra. Beleni Saléte Grando, Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra e Prof. a Dra. Raquel Martins Fernandes, por me revirem às avessas na qualificação e me fazerem enxergar o meu próprio coração, escutar as batidas, os rumos, as dores, as alegrias e os desafios que ainda estavam por vir.

A meu irmão Márcio José Silva e meu sobrinho Vitor Hugo Matos da Silva

Pelo carinho e incentivo.

Aos meus amigos

Por compreenderem a minha ausência nesta trajetória do mestrado.

A todos os servidores do IFMT Campus Lacerda - Fronteira Oeste, em especial aos técnicos. Aos técnicos do Programa de Pós-Graduação em Ensino e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa de mestrado. Meu muito obrigada!

Enfim, agradeço à mãe terra, e à água, com quem tanto me identifico.

Agradeço a Deus.

Obrigada!

“Sem a extensão às comunidades, o conhecimento produzido nas academias é inócuo”.

Autor desconhecido

RESUMO

O povo Chiquitano habita a região de fronteira de Mato Grosso, mesmo antes da demarcação das terras Brasil - Bolívia, todavia, a história nem sempre valorizou a herança histórico-cultural deste povo, perpetuada ao longo dos anos. Nos livros que contam a história de Mato Grosso, muito pouco se fala deste povo originário da região de fronteira. É emergindo nesta temática dos Chiquitanos, que o presente estudo busca compreender os contextos em que estão inseridos, em especial, como ocorrem os processos de inclusão social dos mesmos dentro do ambiente educacional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *Campus* Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste. Paralelamente, busca dar visibilidade ao povo chiquitano, sua cultura, seu peculiar modo de sobrevivência, que se perpetuaram ao longo dos anos e que tiveram uma importante participação na formação da sociedade mato-grossense, contribuindo para seu desenvolvimento e sua organização social. O embasamento teórico é composto por Freire (1996), Merleau Ponty (1994), Pacini (2012), Santos (2003), Candau (2008) entre outros. Optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico. Com relação aos materiais e métodos, utilizou-se de questionários online, entrevistas e observações em campo. Para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, vivenciamos o cotidiano da região de fronteira, especialmente na Comunidade Nova Fortuna, um vilarejo com forte presença do povo chiquitano. Com este trabalho, almeja-se a construção de ambientes educacionais mais democráticos, intercultural, de diálogo, e que aproxime o IFMT Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste às comunidades locais e, ao mesmo tempo, promova o reconhecimento da identidade étnica como forma de inclusão social e valorização da riqueza cultural dos povos originários daquela região, ressaltando o educar para a cidadania e, nesta incluída, o direito de participar das decisões políticas do lugar em que vivem. Tal ação constitui-se de tarefa necessária frente à realidade social de nossos dias. Desta forma, esta pesquisa em ensino, abrangendo temas como inclusão, identidade étnica e interculturalidade se justifica, pois possibilita a pensar a realidade em termos de ações que coadunem para uma convivência saudável e de inclusão social entre os diferentes povos.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino; Chiquitano.

ABSTRACT

The Chiquitano people live in the border region of Mato Grosso even before the demarcation of Brazil - Bolivia lands however, history has not always valued the historical and cultural heritage of this people perpetuated over the years. In the books of the history of Mato Grosso, we don't have enough information about this people from the border region. It is emerging in this Chiquitanos theme, that the present study searches to understand the contexts in which these people are inserted, in particular, how their school social inclusion processes occur within the educational environment of the Federal Institute of Education Science and Technology of Mato Grosso - IFMT- Campus Pontes e Lacerda / Fronteira Oeste. At the same time, it looks for giving visibility to the Chiquitano people, their culture, their peculiar way of survival that they have been perpetuated over the years and that they have had an important participation in the formation of the society of Mato Grosso, contributing to their development and their social organization. The theoretical basis is composed by Freire (1996), Merleau Ponty (1994), Pacini (2012), Santos (2003), Candau (2008), among others. It was decided to develop a qualitative research of a phenomenological nature. Regarding the materials and methods, online questionnaires, interviews and field observations were used. For a better understanding of the research object, we experience the daily life of the border region, especially in the Nova Fortuna Community, a village with a strong presence of the Chiquitano people. The aim of this work is to build more democratic, intercultural, dialogue environments that bring the IFMT Pontes and Lacerda / Fronteira Oeste closer to local communities and, at the same time, promote the recognition of ethnic identity as a form of social inclusion and appreciation of the cultural wealth of the people from that region, emphasizing education for citizenship, including the right to participate in the political decisions of the environment in which they live. Such an action constitutes a necessary task, given the social reality of our day. In this way, this research in teaching, covering topics such as inclusion, ethnic identity, interculturality is justified because it allows to think dialectically reality in terms of actions that contribute to a healthy coexistence and social inclusion among different peoples.

Key - Words : Inclusion; Teaching; Ensino; Chiquitano.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Família Chiquitana. Vila Bela MT.....	27
Imagem 2 – Plantação de Soja /Vila Bela-MT.....	27
Imagem 3 – Moradia Chiquitana na região de Nova Fortuna no Município de Vila Bela-MT.....	28
Imagem 4 – Cacique Chiquitano da região de Nova Fortuna no Município de Vila Bela-MT.....	30
Imagem 5 – Carteira de Associado Chiquitano - Nova Fortuna no Município de Vila Bela-MT.....	30
Imagem 6 – Posto Telegráfico de Pontes e Lacerda-MT.....	43
Imagem 7 – Placa de identificação do Posto Telegráfico de Pontes e Lacerda-MT.....	43
Imagem 8 – Chicha – bebida produzida artesanalmente pelo Chiquitanos da Comunidade Nova Fortuna	46
Imagem 9 – Patasca sendo cozinhada por mais de doze horas pelos Chiquitanos da Comunidade Nova Fortuna	46
Imagem 10 – Músicos Chiquitanos tocando o Pifano e o Bombo – instrumento musical construído artesanalmente/Vila Bela-MT.....	47
Imagem 11: O Rio e o Ribeirinho.....	83

LISTA DE MAPAS/TABELAS/GRÁFICOS/QUADROS

Mapa 1 – Mapa Métraux- 1948.....	22
Mapa 2 – Mapa de Mato Grosso.....	41
Tabela 1 – Descritores.....	37
Tabela 2 – Tabela explicativa das cotas PPI (Preto, Pardo e indígena)	99
Gráfico 1: Dados demográfico da população indígena no Brasil.....	48
Quadro 1 – Quadro explicativo das cotas PPI (Preto, Pardo e Indígena)	98

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS.....
INTRODUÇÃO.....
CAPÍTULO I – O POVO CHIQUITANO	21
1.1 Os Chiquitanos: do processo histórico, da cultura, da identidade.....	21
1.2 Contextualizando os Chiquitanos da Região de Vila Bela da Santíssima Trindade.....	26
CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
2.1 Os Métodos de Investigação.....	33
2.2 Os Caminhos Percorridos.....	36
CAPÍTULO III – O CONTEXTO HISTÓRICO DA REGIÃO E OS POVOS INDÍGENAS	40
3.1 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste	40
3.2 A História do Município de Pontes e Lacerda	42
3.3 Contextualizando a História do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade.....	45
3.4 Um pouco da história dos povos indígenas.....	48
CAPÍTULO IV – PERCORRENDO OS CAMINHOS DO CONHECIMENTO.....	54
4.1 A Educação construindo caminhos.....	54
4.2 A Educação indígena.....	57
4.3 O Colonialismo e a Educação.....	60
4.4 Exclusão e Inclusão Social Escolar de diferentes identidades.....	67
4.5 <i>Bullying</i> e Evasão Escolar: os (des) caminhos do aprendizado.....	71
4.6 A Construção Colonial que sustenta o Racismo e a Exclusão do Ser Indígena no Brasil	74
4.7 O sujeito e a Fenomenologia: Os Caminhos que se Cruzam.....	76

4.8	A Fenomenologia e a Educação/Ensino.....	78
4.9	Liberdade em Merleau Ponty.....	81
CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....		83
5.1	O Chiquitano sob o olhar Fenomenológico.....	83
5.2	Os povos indígenas e os Chiquitanos e a construção de uma sociedade inclusiva	88
5.3	Reflexão dos elementos colhidos em campo.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		105
REFERÊNCIAS.....		107
ANEXOS.....		118

PRIMEIROS PASSOS...

Este trabalho acadêmico teve seus primeiros questionamentos a 34 (trinta e quatro) anos atrás. Para relatar os primórdios desta pesquisa, peço licença acadêmica ao leitor para contar um pouco da minha história.

Aproximadamente em meados de 1985, meus pais, João e Maria, acompanhados por mim e meu irmão, Márcio, chegávamos à Mato Grosso, vindo das terras das Minas Gerais, em busca do sonho de ter uma vida melhor nestas terras hostis. Chegando em Mato Grosso, enfrentamos muitos dissabores, mas também muitas alegrias, como no momento em que fomos morar na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, conhecida como a Região da Vila Matão.

Neste lugar, reinava a natureza com animais selvagens e alguns perigos advindos do próprio homem, já que as estradas próximas de onde morávamos, eram constantemente palmeadas por posseiros, grileiros e criminosos que passavam em direção a Bolívia ou que viviam por ali, envolvidos em conflitos de terras. Não era incomum essas pessoas passarem por nossa casa, pedindo um prato de comida ou um copo de água. Meus pais, sempre com receio que pudessem nos fazer algum mal, atendiam aos pedidos, até porque os transeuntes sempre andavam armados.

Nessa nova moradia, além dos grileiros, posseiros e criminosos, fui apresentada a novos vizinhos, com características bem peculiares. Se pareciam com japoneses, ou índios, e tinham um sotaque diferente do meu. Não havia uma definição certa sobre quem eram, aos olhos de uma menina de 6 anos. Foi na companhia desses novos vizinhos que essa menina viveu as mais saudáveis brincadeiras de infância, principalmente no retorno da escola, que iam desde tomar banho de chuva e em poças de água, que se formavam ao longo da estrada, a andar de bicicleta, brincar de roubar bandeirinhas e pescar.

Essa época também coincidiu com os meus primeiros passos na educação escolar. Não foi uma experiência muito boa, devido às dificuldades financeiras, inclusive para adquirir material escolar, todavia, o caminho pela estrada até a escola e a volta para casa sempre eram regadas de uma boa aventura junto com os novos colegas.

Uma dessas estradas, que também eram conhecidas como cabriteiras, dava acesso à Vila Matão. Nesta Vila haviam bem mais pessoas com características físicas similares aos meus vizinhos. Novamente a pergunta pairava na cabeça da criança de 6 anos: seriam japoneses, índios? Essa resposta só obtive 34 anos depois, nessa dissertação de mestrado: eram os “Chiquitanos”, que vos apresento nas escritas a seguir.

INTRODUÇÃO

Os contornos desta pesquisa se delinearão dentro da linha de pesquisa Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias, no Programa de Mestrado em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a Universidade de Cuiabá – UNIC. Tal delineamento se deu em virtude de a linha de pesquisa possibilitar estudar os processos que envolvam o ser humano, seu modo de vida, suas formas de organização e sua relação com a natureza. Tem como temática principal, investigar como ocorrem os processos de inclusão social de estudantes chiquitanos, no IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, situado próximo à fronteira Brasil - Bolívia. Paralelamente, busca promover uma maior aproximação entre o IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste e os povos originários da região fronteira do oeste do Estado de Mato Grosso, em especial os Chiquitanos, dando visibilidade a este povo, suas vivências culturais, sua relação com o outro e com a natureza e seu modo singular de vida que se perpetuaram por gerações ao longo dos anos.

A inclusão social escolar das diferentes identidades, dos diversos modos de vida e das diferentes (re) significações dos povos e seus territórios, vem ganhando espaço nas discussões da sociedade acadêmica. Possibilitar que os indivíduos, em diversos contextos e espaços geográficos, tenham oportunidades iguais é a meta que se deve almejar num país que intenciona uma sociedade justa socialmente.

Os malefícios oriundos da segregação e da exclusão de indivíduos vulnerabilizados têm causado danos enormes à sociedade. Desta forma o enaltecimento das diversas culturas, das inúmeras identidades étnicas, da autonomia do indivíduo e o combate à violência, com foco na inclusão social escolar e pautadas pelo respeito aos Direitos Humanos, precisam ocupar espaço nas ações do poder público, especialmente, nas políticas vinculadas à atuação das instituições de ensino.

Cotidianamente, estas mesmas instituições de ensino são confrontadas a buscar alternativas de inclusão social. Inúmeros fatores têm contribuído na contramão desta perspectiva e aumentado os casos de evasão e aversão ao ambiente escolar: a violência, o *bullying*, o racismo a intolerância, o preconceito, o distanciamento entre as comunidades e as instituições de ensino, a ausência do diálogo e de compartilhamento de informações, de experiências, de ideias e sentimentos em diferentes contextos, são elementos que fazem com que estudantes criem barreiras em relação ao ambiente educacional.

Outros fatores, ainda, comprometem as atividades de ensino aprendizagem, que vão desde estrutura física deficiente, ausência de profissionais capacitados que garantam

uma educação/ensino de qualidade, assistência psicopedagógica, vagas específicas direcionadas a indivíduos em vulnerabilidade; contribuindo, assim, para aumentar cada vez mais o número de estudantes que abandonam ou nem sequer matriculam nas instituições de ensino.

É nesta reflexão sobre a importância da inclusão social escolar das diferentes identidades e espaços geográficos, da relevância do ambiente educacional na vida dos membros da comunidade e na inquietação de como as instituições de ensino lidam com as questões relacionadas à exclusão, que surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa de mestrado. Tem como lugar de estudo o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste e as comunidades chiquitanas da região de fronteira. Como problema de pesquisa, objetiva-se responder ao seguinte questionamento: *Como ocorrem os processos de inclusão social no IFMT Campus Pontes e Lacerda de alunos chiquitanos oriundos da região fronteira do Oeste de Mato Grosso?*

Contextualizada pela problematização acima apresentada e, ainda, entendendo que falar de inclusão social escolar também implica falar em exclusão social, este trabalho desdobra-se em questões subjacentes, que podem orientar a pesquisa, mesmo não sendo a questão central: ocorre a exclusão social escolar? Se sim, quais são os motivos? Os atos de exclusão social ocorrem em grupos sociais específicos, como os Chiquitanos? A exclusão social escolar tem alguma relação com a evasão escolar? Quais as estratégias de enfrentamento adotadas pela Instituição de ensino para combater a exclusão social? Existe um ambiente favorável na relação entre Instituição de ensino e comunidade chiquitana? Tais questões permeiam o nosso trabalho na tentativa de encontrar respostas que beneficiem as estratégias de criação de políticas educacionais voltadas à mediação, a superação de conflitos no ambiente educacional e à inclusão social escolar e que reflitam nos diversos tipos de relações existentes, que acontecem no dia a dia das comunidades.

Embora o texto, que ora apresentamos como resultado dos estudos empreendidos durante o Mestrado em Ensino no IFMT/UNIC, transite sobre a inclusão social de estudantes chiquitanos, busca extrapolar e contribuir para além desta questão específica, abordando as comunidades chiquitanas, desconhecidas por muitos, inclusive do próprio ambiente educacional do IFMT. Também busca dar visibilidade a este povo e ampliar o conhecimento científico referente à temática do povo chiquitano das regiões fronteiriças de Vila Bela da Santíssima Trindade e Pontes e Lacerda, possibilitando à sociedade e ao IFMT conhecer um pouco mais o chão que pisa, as raízes históricas que contribuíram para a formação da região, as necessidades deste povo originário, suas riquezas culturais,

sua ciência e sua relação com a natureza e com saberes milenares repassados de geração em geração.

Desta forma, a pesquisa se justifica por possibilitar fornecer elementos para a construção de referenciais e atividades interdisciplinares, multidisciplinares, transversais e interculturais que, ao mesmo tempo, propiciem a inclusão social escolar e combata a exclusão e os malefícios impostos pela mesma. A relevância da pesquisa se dá, ainda, pelo fato de almejar construir caminhos que aproximem o IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste e as comunidades, especialmente as comunidades chiquitanas, que tanto contribuíram para formação da região oeste de Mato Grosso e que, no momento, passam por um intenso processo de aniquilação social e cultural.

Deste modo, o IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, enquanto uma instituição de educação, ciência e tecnologia, vinculada à pesquisa, ensino e extensão, ofertando mestrado nas áreas de ensino de matemática, ciências naturais e suas tecnologias, entre outras, necessita direcionar o seu foco também a este povo e suas comunidades, direcionando projetos e ações que agreguem no seu dia a dia. Tais projetos e ações necessitam reconhecer e respeitar as peculiaridades do povo chiquitano, seu contexto histórico, sua herança cultural, seu modo de vida, suas relações e sua forma de organização e, simultaneamente, acolher este povo no ambiente educacional do IFMT, promovendo entre os estudantes o compartilhamento de conhecimentos, ideias e experiências.

Para organizarmos os estudos referentes a esta pesquisa, optamos por apresentar o texto desta dissertação em cinco capítulos, além da introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos o povo chiquitano, abordando elementos que vão desde o processo histórico, à cultura e à identidade, buscando, com esta abordagem, apresentar um povo, uma identidade – o nosso foco de pesquisa. Para este objetivo, dividimos este capítulo em dois tópicos: *Os Chiquitanos: do Processo Histórico, da Cultura, da Identidade e Contextualizando os Chiquitanos da Região de Vila Bela da Santíssima Trindade*.

No segundo capítulo, abordamos os seguintes subtítulos: *Métodos de Investigação* e os *Caminhos Percorridos*. Nesta etapa, abordamos a trajetória percorrida e os métodos de investigação, evidenciando a opção metodológica e o processo no qual a mesma foi se delineando. No terceiro capítulo, trazemos os estudos empreendidos, o contexto histórico dos Municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade, do IFMT e dos povos indígenas, com os seguintes tópicos: *O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, A*

História do Município de Pontes e Lacerda, Contextualizando a História do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade e Um Pouco da História dos Povos Indígenas.

No quarto capítulo, intitulado “Percorrendo os Caminhos do Conhecimento”, almejamos a compreensão de questões sociais e processos distintos que envolvam o sujeito e sua relação com o meio em que vive (o individual, o social, o escolar, o histórico, o familiar, o político, entre outros), dialogando com o seguinte corpo de autores: Paulo Freire (1996), Merleau Ponty (1994), Pacini (2012), Santos (2003), Candau (2008), entre outros. Tais autores foram fundamentais para compreender o nosso objeto de pesquisa e sua teia de relações: Chiquitano, povos indígenas, educação/ensino, identidade, interculturalidade, natureza, mundo, foram expressões que permearam a discussão. Este capítulo foi dividido entre os seguintes tópicos: *A Educação Construindo Caminhos, A Educação Indígena, O Colonialismo e Educação, Exclusão e Inclusão Social Escolar de Diferentes Identidades, Bullying e Evasão Escolar: os (des) caminhos do aprendizado, A Construção Colonial que sustenta o Racismo e a Exclusão do Ser Indígena no Brasil, Sujeito e Fenomenologia: Os Caminhos que se Cruzam, A Fenomenologia e a Educação e a Liberdade em Merleau Ponty.*

No quinto capítulo, iniciamos a discussão dos elementos, discorrendo com os seguintes subtítulos: *O Chiquitano sob o olhar Fenomenológico, Os Povos Indígenas, os Chiquitanos e a Construção de uma Sociedade Inclusiva e Reflexão dos Elementos Colhidos em Campo.* Ao apresentarmos os elementos, partimos para a compreensão do fenômeno, tecendo significados que dão especificidade aos Chiquitanos – a sua relação com a educação/ensino, com a natureza e com o outro – procurando evidenciar a importância de se promover a valorização da identidade secular de um povo, sua cultura, seu modo de vida e sua ciência. Uma vez feita esta contextualização dos passos da pesquisa, passou-se a trilhar o seu caminho.

É notório que ações de inclusão social nas suas diversas vertentes contribuem para o fortalecimento da cidadania, garantindo os direitos das minorias, e do fortalecimento dos indivíduos que se sentem fortalecidos diante do processo de acolhimento instituído. Não o bastante, os processos de inclusão renovam o vínculo entre os membros da comunidade. Ao assimilar a realidade do povo chiquitano, passa-se a conhecer seus anseios e, concomitantemente, a identificar aspectos que, de certa forma, interferem no processo de inclusão social escolar dos mesmos.

Assim, espera-se ao final deste estudo identificar não apenas estes aspectos que atuam negativamente no processo de ensino aprendizagem de estudantes chiquitanos, mas também contribuir para a criação e/ou o fortalecimento de ações que possibilitem a

inclusão dos estudantes chiquitanos e de outras identidades que contribuíram na formação dos municípios de Pontes e Lacerda e Vila Bela.

De modo particular, enquanto servidora do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, além de promover a questão da inclusão, almejo com este trabalho, aproximar o campus das comunidades, em especial do povo chiquitano, apresentando a este, o ambiente escolar da instituição como um lugar de aprendizado, de acolhimento e de compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos, pois certamente, também temos muito a aprender com eles.

CAPÍTULO I

O POVO CHIQUITANO

1.1 Os Chiquitanos: do processo histórico, da cultura e da identidade

O povo chiquitanos são conhecidos como o povo da fronteira pois trata-se de um grupo de indivíduos residentes na região fronteira entre o Brasil e a Bolívia, cuja descendência é oriunda da miscigenação de diferentes populações indígenas, com costumes e línguas e modos de vida diferentes. Dados históricos relacionam o povo chiquitano ao período colonial, as missões Jesuítas e o catolicismo, sendo que nas missões denominadas Pueblos Misionales¹, os Chiquitanos eram resguardados dos dissabores impostos pelos encomenderos². Em contrapartida deveria fornecer alguns benefícios aos Jesuítas entre eles, mão de obra gratuita e aderir a religião dos jesuítas.

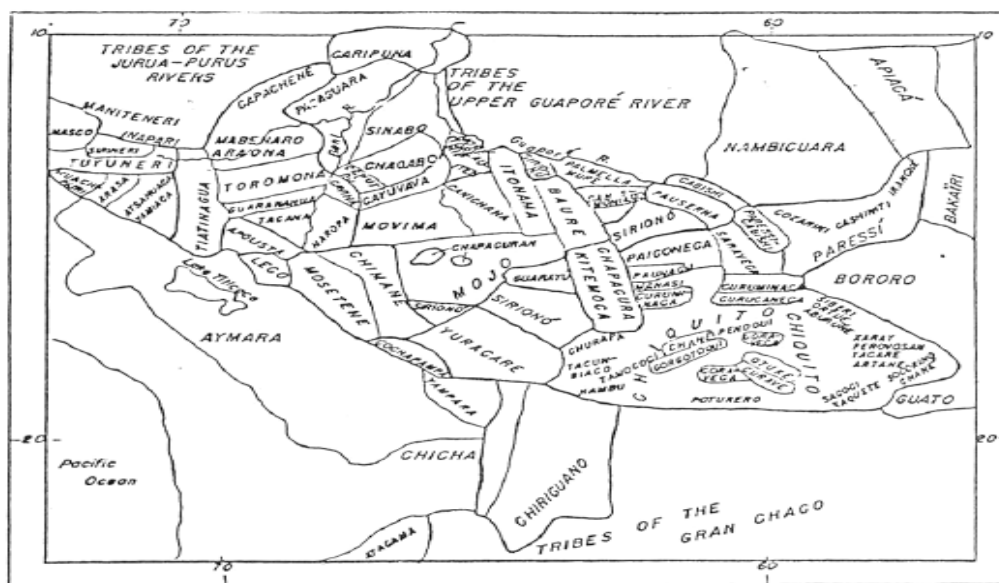
A pesquisadora Silva (2008), aborda em seus estudos que:

Alfred Métraux (1948) que demonstrou, através de um mapa etnohistórico, a presença de inúmeros grupos indígenas cujo território, vizinho ao dos atuais Nambikwara e Paresi em Mato Grosso, fazia limites com as margens do rio Guaporé. Este mapa é importante para demonstrar que os Chiquitanos, resultantes de um amálgama de inúmeras nações indígenas, não são bolivianos ou estrangeiros no Brasil, mas estavam em solo nacional anteriormente à ocupação portuguesa do século XVIII, na província de Mato Grosso (SILVA, p. 128, 2008)

Desta forma, pode se dizer o povo chiquitano estavam em solo brasileiro, mesmo antes da chegada dos portugueses, e neste solo permanecem até os dias atuais, ensinando, inclusive, ao estrangeiro em tempos passados, como sobreviver nessas terras hostis.

¹ Os Pueblos Misionales referem-se aos locais em que se concentraram as missões jesuítas, organizados a partir das igrejas centralizadas, moradas e roças no contorno. Nestes espaços os autóctones eram obrigados a trabalhar para manter toda a comunidade ali concentrada, além de estudarem música e aprenderem o catecismo. (SILVA & CAETANO, 2015).

² Encomenderos – Os Encomenderos representavam a nova aristocracia do país; eram considerados como “senhores vassalos”, principalmente se, às suas prebendas recentemente adquiridas, acrescentavam a honra de pertencer a uma casa nobre, como Sebastián Garcilaso de la Vega, que chegara ao Peru junto com Pedro de Alvarado. Os filhos herdavam as encomendas de seus pais; as viúvas também, com a condição de se casarem de novo. Nesse caso, as prerrogativas das quais gozava o falecido eram transferidas para o novo esposo (BERNAND & GRUZINSKI, 2006)



Mapa de Métraux (1948)

Fonte: Métraux (1948) *apud* Silva (2008)

Por um período da história, segundo Silva e Caetano (2015), especialmente “em meados do século XIX, o povo chiquitano permaneceu na invisibilidade”. Esta invisibilidade só foi quebrada “em virtudes de guerras, especialmente no território boliviano” que fizeram com que o povo chiquitano abandonasse, suas terras tradicionais, seus locais sagrados, suas casas e buscassem segurança em solo brasileiro, especialmente em terras do estado de Mato Grosso, construindo novas moradias nestas terras. Ainda conforme Silva e Caetano (2015), os registros históricos mostram, ainda, que “os Chiquitanos resistiram por um tempo ao domínio cultural e geográfico do colonizador, não aceitando passivamente essa dominação, aliando-se, inclusive, antigos adversários”, na tentativa de não se submeterem ao domínio do colonizador.

Para Fernandes Silva e Moreira da Costa (2012), os Chiquitanos constituem um “sistema cultural próprio, acima de identificações simplistas como bolivianos ou brasileiros”, constituindo desta forma a sua definição um processo complexo.

Autores como Souza (2009, p. 04), caracterizam os Chiquitanos como “uma sociedade indígena localizada na fronteira mato-grossense com a Bolívia, desqualificados regionalmente como índios, sem terra ou bugres”, marcados pela “invisibilização da sua especificidade étnica e a negação da identidade” como Chiquitano.

Já sob a ótica de Queiroz (2013, p. 25), os Chiquitanos são percebidos como “habitantes da faixa fronteiriça entre Brasil e Bolívia, constituindo-se historicamente como guardiões dessa fronteira”. Ainda segundo a autora (QUEIROZ, 2013, p. 25), o

“estado-nação brasileiro nunca reconheceu devidamente esse grupo indígena”. Esta falta de reconhecimento como povo indígena vem ao encontro dos interesses de alguns fazendeiros da região de fronteira. Estes fazendeiros veem na presença e na demarcação das terras indígenas, uma ameaça aos seus interesses expansionistas.

Ainda não é possível quantificar com exatidão o número de Chiquitanos que vivem no Brasil. Em Mato Grosso, são encontrados com mais frequência e em maior número nos Municípios de Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda, Cáceres e Porto Esperidião, especialmente na região de fronteira de alguns destes municípios com a Bolívia.

As regiões de fronteira são lugares relevantes para uma pesquisa social, em virtude da diversidade presente nestas localidades e as modalidades de convivências serem plurais. A demarcação da fronteira Brasil e Bolívia teve sua relevância para esses países, todavia, para o povo chiquitano, geograficamente, tais linhas divisórias não representaram uma barreira para as relações estabelecidas entre os Chiquitanos desses países, mas trouxeram novas ressignificações às relações com o território tradicional, conforme aborda Silva e Caetano:

O estágio mais definido das fronteiras entre as duas nações colaborou para um momento de maior tranquilidade para que essas mulheres e homens Chiquitanos pudessem produzir suas vidas longe das guerras; todavia, tais linhas fronteiriças não representavam uma barreira social para as relações estabelecidas entre os Chiquitanos desses países, de cuja divisão a maioria nem sequer sabia. Essa organização social no espaço/tempo Chiquitano ressignificou as relações com o território tradicional: a sobrevivência a partir das relações entre os seres humanos e a natureza assume outros aspectos pelo distanciamento das missões, o isolamento no interior das fazendas e outros novos arranjos geográfico-ambiental, ou seja, da terra e os recursos existentes nela. O que manteve a unidade chiquitana foram as tradições conservadas, principalmente as ligadas à religiosidade, à cosmologia dos sujeitos e seus respectivos imaginários de uma sociedade que acredita e participa, aos laços históricos e, mais intimamente, aos laços familiares, base de toda sistematização das aldeias chiquitanas. O aspecto cultural, então, determina a identidade de si, entre si e para o outro como um mesmo povo, que se identifica como Chiquitano. (SILVA E CAETANO, 2015, p. 153)

A etimologia da palavra chiquitano, segundo estudiosos, é originária da palavra “chiquito, que significa “pequeno”, conforme aborda Silva, (2008, p. 130). A autora argumenta ainda através de Metraux (1948), “que esse nome deriva da altura das portas das casas desse povo, e que os espanhóis teriam pensado que eram pessoas muito baixinhas; por isso o nome de “Chiquito” que significa pequeno em espanhol e Chiquitano é uma derivação de Chiquito” (SILVA, 2008, p. 130).

Outro elemento de resistência de um povo é sua língua. Para KI-Zerbo (2010, p. 40), “a língua de um povo é a morada do ser”. Através da língua de um povo é que se

propaga no tempo os costumes ancestrais e a cultura de um povo. A língua chiquito é muito popular na Bolívia, sendo está uma das línguas mais faladas no País. A origem da língua chiquito é resultante da mistura entre falantes de várias línguas indígenas. No Brasil, é possível observar que a língua do Chiquitano possuiu algo de similar com a língua falada na Bolívia.

A pesquisadora Ema Marta Dunck-Cintra define a importância da língua em seus trabalhos sobre os Chiquitanos:

Se lhe tiram e se proibem o uso de sua língua, esse ser gradativamente deixa de existir e, junto com ele, tudo o que constituiu por meio da língua, e tudo que a língua nele constituiu também deixa de existir. No entanto, se essa língua está apenas adormecida, refugiada na memória, basta um “foguinho” para ela reacender esse ser novamente. (DUNCK-CINTRA, 2016, p. 28)

Para esta autora (2016, p. 29), “os Chiquitanos foram silenciados em contato com os colonizadores. Foram impostos à língua e à cultura do colonizador, além de terem sido destituídos dos seus espaços de sobrevivência”. Dunck-Cintra complementa que o povo chiquitano “passou por um processo que nos mostra que, para serem ‘aceitos’ na sociedade e até mesmo para sobreviver, precisaram esconder aquilo que os diferenciava dos não índios – a língua materna –, passando a escondê-la e a não usá-la mais” (DUNCK-CINTRA, 2016, p. 29).

Ainda compreendendo alguns conceitos referente a língua dos chiquitanos, Pacini (2012, p. 138), afirma que “os Chiquitanos em geral, no Brasil, se comunicam em duas línguas (português e espanhol), porém, alguns falam uma terceira língua, conhecida como Besüro³”.

No que diz respeito à religião, percebe-se que os Chiquitanos tiveram influência do catolicismo:

As divisões internas que têm sua origem nas diferentes etnias que formaram a Chiquitania sob a influência dos jesuítas aparecem de diferentes formas nas devoções aos santos padroeiros das famílias e na forma de viver o Curussé⁴. Este aspecto religioso que identifica a maioria dos Chiquitanos é o modo atual dos Chiquitanos se apresentarem na sociedade brasileira em vista de um

³ Besüro é o nome dado por Riester (2003) à língua Chiquitano. O autor nos esclarece que há variações regionais quanto ao seu uso. Em Concepción e Lomerío não se fala o mesmo que nas zonas de San Ignacio y San Miguel. Além disso, há ainda variação quanto ao uso no dia a dia. Em Lomerío adultos e crianças falam *Besüro*, principalmente no âmbito familiar, mas em Concepción, com raras exceções, as crianças não falam o *besüro*, mas entendem, por ouvir seus pais e avós. Além disso, há diferenças quanto às falas masculina e feminina (GRASSO, 1982; RIESTER, 1986-2003; TORMO, 1993; KREKELER, 1995; FREYER, 2000 Apud DUNCK-CINTRA, 2016).

⁴ O Curussé ou Carnavalito é uma dança que acontece todos os anos, misturando a religiosidade católica popular com a festa carnavalesca, no Município de Porto Esperidião. Manifestação cultural que é uma expressão da religiosidade peculiar dos Chiquitanos que vivem na região da fronteira Brasil/Bolívia, em Mato Grosso (GRANDO, 2007, p.103).

reconhecimento étnico e dos seus direitos territoriais subjacentes. Fundamental é conhecer este catolicismo próprio dos Chiquitanos para compreender seu modo de interagir atualmente com a sociedade envolvente e de se organizarem internamente. (PACINI, 2012, p. 138)

O Curussé, uma dança popular entre o povo chiquitano e trata-se de uma mistura de carnaval com elementos da religião católica, ainda é realizada anualmente em Mato Grosso, nos municípios de Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade.

Historicamente o povo chiquitano tem uma relação muito intensa com os elementos da natureza, de onde retiram o alimento para sua subsistência, especialmente a água e a terra:

Para eles não há separação entre as instâncias da organização da vida. Trabalho, religião, família, educação, natureza e assim por diante, são na sua essência a mesma coisa. Ou seja, a produção material e imaterial da vida na experiência chiquitana resultou no processo de produção associada, o que de certa forma é vista como uma ciência em que prevalece a supressão das necessidades da comunidade. Todavia, uma vez que sua existência implica a inter-relação com a natureza, esta, quando se extingue, extingue também o povo Chiquitano. (SILVA & CAETANO, 2015, p. 154)

Dados recentes dão conta que o povo chiquitano perdeu partes do seu território na Bolívia para outros países, inclusive para o Brasil, sendo anexadas extensões de terra ao Acre e Mato Grosso. Na região do estado do Acre houve duas grandes perdas, conforme Iporre (2016), “sendo a primeira por conta do então presidente da Bolívia, Mariano Melgarejo, que, literalmente, cedeu 102.400 km² do Acre, em 1867”. A segunda grande perda aconteceu “na guerra Homônima, onde foram cedidas 188.700 km² do território boliviano, que se tornou parte da Amazônia brasileira” (IPORRE, 2016).

Ainda segundo Iporre (2016), para Mato Grosso, “a Bolívia perdeu parte do seu território pelo tratado de Felipe López Neto-Mariano Donato Muñoz, em 1867, e pelo tratado Petrópolis, em 1903. Assim a Bolívia perdeu para o Brasil, tanto em Mato Grosso quanto no Acre, um total de 490.430 km² de seu território”. Essas novas delimitações de fronteiras trouxeram impactos significantes para a vida dos Chiquitanos que habitavam estas regiões de fronteira, já que em muitos casos, tiveram que deixar estas terras e seus locais sagrados para procurar lugares seguros.

Os Chiquitanos que atualmente moram no Brasil, têm enfrentado alguns infortúnios, que vão desde a inércia do poder público em formular políticas públicas que atendam às necessidades deste povo, a falta de demarcação de suas terras e mesmo a invasão dos territórios onde residem com suas famílias. Muitas destas terras, pertenciam aos antepassados do povo chiquitano que habitavam a região de fronteira mesmo antes da chegada dos portugueses. A luta pela terra também significa a luta pela vida, pela perpetuação das crenças, tradições e modos de vida deste povo.

Estudos apontam que, com a aproximação do Instituto da Colonização e Reforma Agrária – INCRA na região de fronteira, na década de 1970, como órgão responsável pelo processo de regularização fundiária das grandes extensões de terra, mesmo com essas comunidades localizadas no interior dessas propriedades, sendo, portanto, detentoras do espaço, como modo de vida diferenciado, os Chiquitanos tiveram suas terras parceladas em lotes. Nestes pequenos lotes foram obrigados a se reorganizarem e em muitos casos acabaram por abandonar esses pequenos espaços pois não eram suficientes para retirar o sustento dos mesmos (MOREIRA DA COSTA, 2006).

A época de 1970, também foi marcada pelo avanço do agronegócio no estado do Mato Grosso. Grandes extensões de terras pertencentes ao povo chiquitano e de onde estes tiravam o seu sustento passaram a ser propriedade de grandes fazendeiros, que transformaram essas terras em grandes negócios de plantações de grãos, fazendas de criação de gado, introduzindo, inclusive o uso de agrotóxicos e a produção de alimentos transgênicos, até então um elemento que não era utilizado nas plantações do povo chiquitano.

Com estas novas configurações das terras, restou ao povo chiquitano o trabalho nas fazendas como peões, sobretudo ligado à agricultura e à pecuária, sendo esta prestação de serviço nas fazendas uma das poucas fontes de renda para o povo chiquitano, sobretudo aqueles que optaram por não percorrer os caminhos das grandes cidades. Apesar de estarem empregados nas fazendas os Chiquitanos eram explorados e configuravam no cenário trabalhista como mão de obra barata.

1.2 Contextualizando os Chiquitanos da região de Vila Bela da Santíssima Trindade

Contextualizando o universo pesquisado, abordamos neste tópico o cenário atual dos Chiquitanos do município de Vila Bela da Santíssima Trindade (527 km distante da capital, Cuiabá), conhecida popularmente como “Vila Bela”. Tal recorte se dá em virtude daquela região possuir um grande número de comunidades chiquitanas, distribuídas na zona urbana e rural deste município, possibilitando um aprofundamento na história e na cultura deste povo e, ao mesmo tempo, buscando uma aproximação entre povo chiquitano e IFMT.

Imagem 1 – Família Chiquitana. Vila Bela-MT



Fonte: Vilasboas, 2018.

Como exemplo de comunidade rural do Município de Vila Bela, citamos a Comunidade Nova Fortuna, que se tornou também um dos focos geográficos desta pesquisa de mestrado, juntamente com o IFMT Campus Pontes e Lacerda. Esta comunidade está localizada a 05 (cinco) quilômetros da Bolívia e, aproximadamente, 60 (sessenta) quilômetros de Vila Bela.

Nesta região é notória a forte presença do povo chiquitano, assim como o predomínio das enormes fazendas agropecuárias com o cultivo da soja e a criação de gado, dotadas de grandes infraestruturas, em contraste com as pequenas extensões de terras dos Chiquitanos, conhecidas como ‘lotes’, e usadas para o plantio de alimentos (tais como banana, mandioca, limão, milho, entre outros) voltados à da subsistência dos moradores da comunidade.

Imagem 2 – Plantação de Soja /Vila Bela-MT



Fonte: Autor Próprio, 2020.

Apesar dos pequenos lotes destoarem da imensidão de áreas de pastagens das enormes fazendas de criação de gado, os Chiquitanos da Comunidade Nova Fortuna lutam para manterem esses terrenos, sendo a escritura definitiva destas pequenas porções de terras um dos anseios da comunidade.

A construção de poços artesianos é outra aspiração da comunidade. Nos meses de julho a setembro há poucas chuvas e uma grande escassez de água na região, o que dificulta o plantio nas terras, comprometendo a criação dos animais e a própria subsistência do povo que ali residem.

Imagem 3 – Moradia Chiquitana na região de Nova Fortuna no Município de Vila Bela-MT



Fonte: Autor próprio, 2019.

Outra característica da comunidade é o fato dela estar localizada a 05 (cinco) quilômetros da Bolívia. Tal proximidade faz com que as estradas que dão acesso à comunidade sejam também conhecidas como “estradas Cabriteiras”, ou seja, rotas para o tráfico de drogas e de veículos roubados que são levados para a Bolívia, o que de certa forma, coloca a comunidade em vulnerabilidade.

Especificamente na região de Nova Fortuna, na questão religiosa, percebe-se o predomínio de evangélicos, o que demonstra uma espécie de ruptura com a religião católica, já que este povo teve, nos seus primórdios, uma aproximação intensa com os Jesuítas e com o catolicismo. Tal situação demonstra também uma expansão da religião evangélica, mesmo em lugares mais longínquos.

A questão cultural relacionada a identidade é um outro elemento bem marcante nas comunidades chiquitanas. Percebe-se um desconforto com relação a perda de alguns elementos que identificam o povo chiquitano, exemplificada em relatos: “*Eu vi que a gente não deveria deixar a nossa cultura, mas já perdemos muitas coisas. Crianças já não sabem nem falar a nossa língua, não sabem fazer a nossa comida*”, relata dona Robertina⁵, moradora da Comunidade Nova Fortuna.

Outros Chiquitanos também reforçam em seus discursos a importância de reconhecer e preservar os hábitos que permeiam os costumes do povo chiquitano como é possível observar no discurso de dona Vanda de Copacabana Vilasboas⁶., moradora de Vila Bela.

Infelizmente no nosso meio existiu orientações de terceiros que não eram nem indígena, e que não tinha nada a ver com nossa cultura e orientaram nosso povo a manifestar uma cultura diferente. Eu não consigo andar pintada, nem minha família consegue e nem nosso povo aqui consegue. Agora eu gosto de usar um penachinho para enfeite num momento especial, representativo, uma flor no cabelo, um arranjo, um colar, isso eu gosto, mas eu manifestar e fazer coisas que não é da minha origem, que não é do meu costume eu não aceito, até por que muitas dessas pessoas aceitaram por que elas não tinham conhecimento da sua própria história. No meu caso eu tenho conhecimento da minha história então eu sei onde eu posso ir, o que eu devo comer, o que meu povo come, qual é a dança, qual é a música, eu sei tudo. (VILASBOAS, 2019)

O povo chiquitano tem enfrentado inúmeras adversidades desde a chegada dos colonizadores. Tiveram suas terras invadidas, foram explorados, quase que totalmente dizimados, mas ainda resistem. Um exemplo da resistência deste povo, percebido entre os moradores de Nova Fortuna, é o hábito de falar a língua materna *Besüro*, mesmo sendo apenas algumas palavras.

O hábito de falar o espanhol, principalmente entre os mais velhos, também se tornou uma forma de resistência e de sobrevivência na comunidade. Tal costume foi propagado entre eles em virtude da colonização espanhola em parte daquela região e, para não sucumbirem ao colonizador, aprenderam o espanhol. Todavia, conforme relatos dos Chiquitanos mais velhos da Comunidade, quando eles eram inseridos no contexto escolar brasileiro, eram obrigados a se comunicarem apenas em português e proibidos por seus professores, geralmente os militares da fronteira, de falar em espanhol, sendo, inclusive, açoitados por seus pais quando transgrediam essa regra. Todavia a língua espanhola se perpetuou e ainda hoje é muito falada entre eles.

⁵ Robertina Cebalho é chiquitana e moradora da Comunidade Nova Fortuna.

⁶ Vanda de Copacabana Vilasboas é presidente da Associação Chik Bela, chiquitana e moradora o município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Seus relatos sobre a história do povo chiquitano foram de grande valor para a realização desta pesquisa.

Imagem 4 –Cacique Chiquitano da região de Nova Fortuna no Município de Vila Bela-MT

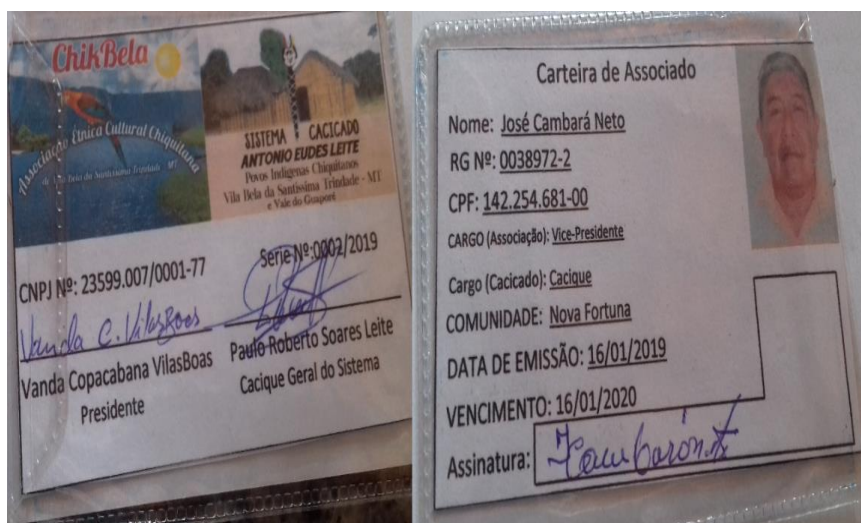


Fonte: Autor próprio, 2019.

Um dos vários problemas encontrados na região de Nova Fortuna é que ainda há muitos casos de Chiquitanos adultos sem documento de identificação. Tal situação só contribui para excluir socialmente os Chiquitanos, já que sem uma identificação, ficam impossibilitados de serem assistidos adequadamente pelo poder público deste país, inclusive, é também uma barreira para terem acesso à escola.

Recentemente foi criada a associação de chiquitanos na região, localizada no município de Vila Bela. Essa associação, apesar da dificuldade financeira, tem contribuído significativamente para que os Chiquitanos tenham assegurado seu direito a uma identificação, seja ela o registro de nascimento, a identidade, ou a carteira de chiquitano.

Imagem 5 – Carteira de associado Chiquitano - Nova Fortuna no Município de Vila Bela-MT



Fonte: Autor próprio, 2019.

Pelos relatos apresentados pelos Chiquitanos da região de Vila Bela, é possível identificar as transformações históricas vivenciadas por este povo, conforme identificado no discurso da presidente da comunidade:

A partir do momento em que este território que pertencia a Bolívia passou a ser Brasil nós ficamos dividido, parte da nossa família ficou na Bolívia e outra parte no Brasil, então se nós estamos no Brasil nós estamos com nossos familiares que ficaram aqui e se estamos na Bolívia estamos com nossos familiares que moram lá... então temos nossos vínculos de ligações. É vínculo sanguíneo, pelo sangue. E nós temos o vínculo cultural. A nossa base cultural é a Bolívia, isso não quer dizer que nós sejamos bolivianos. É como o negro, o negro onde ele estiver, a base cultural dele vai ser sempre a África. Para nós não existe falar de nós Chiquitanos e não falar da Bolívia.

Nós sabemos que somos de origem indígena, nós sabemos que temos a descendência, mas nós sabemos também que somos civilizados e que vivemos num mundo contemporâneo e acompanhamos a evolução, que adaptamos a qualquer situação a qualquer ambiente e integramos a qualquer sociedade. Você vai ver que tem muita mistura do indígena Chiquitano com o negro ou vice-versa, ou branco com Chiquitano, ou seja, a gente já se adaptou a esta mistura. (VILASBOAS, 2019)

O discurso demonstra que os Chiquitanos vêm se adaptando às situações a centenas de anos. Aprenderam a falar o espanhol com a chegada dos espanhóis, aprenderam a falar o português com a chegada dos portugueses, mesmo falando uma terceira língua, a língua materna e, assim, se reinventam de tempos em tempos em busca da sobrevivência.

Observando um outro elemento relacionado ao povo chiquitano, percebe-se que, mesmo possuindo todas as características dos Chiquitanos, alguns não assumem essa identidade. Tal fato foi identificado no relato de uma aluna egressa do IFMT de Pontes e Lacerda, a qual identificaremos pelo nome fictício de Chiquita 1: *Então, como eu disse anteriormente para a senhora, eu tenho uma irmã que não se aceita ser chiquitana... creio também que é pelo preconceito que ela sofre com relação a aceitação do índio, do indígena em si mesmo* (CHIQUITA 1, 2019, p. 120, ANEXO I).

Os Chiquitanos residentes na região de Vila Bela e Pontes e Lacerda que assumem a identidade, optam por ser reconhecidos como “indígena chiquitano”, ao invés de “índio”, e também optam pelo termo “comunidade indígena chiquitana”, ao invés de “aldeia chiquitana”.

Ainda dentro desta contextualização histórica do universo pesquisado, foi relatado por Chiquitanos dos Municípios de Vila Bela e Pontes e Lacerda, que era comum em tempos passados, a prática da adoção de crianças chiquitanas, inclusive por famílias brasileiras mais bem providas financeiramente, e conforme veremos no capítulo que

analisará os dados - Resultados e Discussões – que quase sempre estas famílias possuíam interesses diversos nestas adoções, e que afetaram profundamente a vida dos Chiquitanos.

Com relação à educação/ensino dos Chiquitanos no Município de Vila Bela, dados da Secretaria Municipal de Educação dão conta de que não existe uma escola específica dos Chiquitanos sob sua tutela, mesmo tendo um grande número de habitantes chiquitanos. Os alunos chiquitanos da região estudam as séries iniciais em escolas rurais e urbanas. No ensino médio, a maioria estuda em escolas urbanas do município de Vila Bela e, em alguns poucos casos, no IFMT em Pontes e Lacerda. No ensino superior, percebe-se um número maior de alunos matriculados no IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, até mesmo porque recentemente o IFMT ofertou vagas no próprio município de Vila Bela, destinadas ao nível superior, o que de certa forma é um passo para aproximação das comunidades chiquitanas.

CAPÍTULO II

O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Os métodos de investigação

A pesquisa científica consiste numa compreensão rigorosa de um contexto, que tem início a partir de um estranhamento, de um questionamento, uma dúvida ou um problema normalmente atrelado a conhecimentos já adquiridos. Segundo Minayo (2012, p. 18) “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

A metodologia da pesquisa científica é percebida como um corpo de regras empregado para orientar o caminhar na busca de determinado conhecimento. Utiliza-se o método para chegar a um resultado, ao conhecimento ou ao entendimento de algo. Minayo (2012, p. 16) concebe que a “metodologia é muito mais que técnicas”. “Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2012, p. 16).

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa científica necessita de uma metodologia com regras pré-definidas e, visando atender ao objetivo proposto nesta pesquisa que é, entre outros aspectos, compreender e interpretar determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos indivíduos dentro do contexto escolar, optou-se por desenvolver a pesquisa através da fenomenologia, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se caracteriza da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural; usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos; é emergente em vez de estritamente pré-configurada; é fundamentalmente interpretativa; o pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente; o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo; usa um raciocínio complexo multifacetado; interativo e simultâneo; adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo. (CRESWEL, 2007, p. 186-187)

O fato de estarmos em constante contato com o nosso objeto de pesquisa também foi um elemento relevante para a escolha da pesquisa qualitativa. Demarzo (2009, p. 49), argumenta através de Ludke e André (1986), que “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como aquela que obtêm elementos descritivos, conseguidos por meio do contato direto entre pesquisador (a) e a situação que se pretende estudar”, neste caso específico, são os povos Chiquitanos e suas relações no ambiente educacional, “dando ênfase em todo o processo da pesquisa, não somente aos resultados que ela apresenta, e

se preocupando em retratar não a perspectiva do (a) pesquisador (a), mas a visão daqueles (as) que participam da pesquisa”.

O estudo qualitativo parte de questionamentos amplos que vão se afinando no decorrer da pesquisa. “Enquanto exercício de pesquisa, o estudo qualitativo não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, ela faculta que a capacidade de criação leve os pesquisadores a propor trabalhos que explorem novos sentidos” (GODOY, 1995). A autora complementa ainda que “este tipo de pesquisa se destaca de forma expressiva entre as inúmeras formas de se compreender os fenômenos que envolvem os indivíduos e suas relações sociais, estabelecidas nas diversas esferas” (GODOY, 1995).

O pesquisador direciona o olhar para o objeto de pesquisa, excluindo sentimentos sobre este objeto, procurando compreender os contextos do fenômeno a partir dos elementos/indivíduos neles envolvido. Enfatizamos aqui a importância da escolha metodológica, pois, neste objeto de pesquisa, foi necessário vivenciarmos o cotidiano das comunidades chiquitanas, especialmente em Nova Fortuna, e, ao dialogarmos com este povo, passamos a conhecer a sua realidade. Por outro lado, ao dialogarmos com a comunidade acadêmica, incluídos aqui estudantes chiquitanos, passamos também a conhecer o contexto escolar vivenciado por estes.

Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 32), “um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver ‘através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados (BRYMAN, 1988, p. 61)”. Assim sendo, os autores entendem “necessário assimilar as interpretações que os sujeitos sociais possuem do mundo, pois são estes que induzem o comportamento que concebe o próprio mundo social” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 32-33). Neste contexto reforça-se a ideia de que este estudo se caracteriza como uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, uma vez que é pensada e gestada com base na participação dos sujeitos, neste caso, os Chiquitanos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui características da pesquisa de tipo exploratória, uma vez que possibilita uma proximidade com o universo do objeto pesquisado. A pesquisa exploratória segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), “tem como objetivo proporcionar mais informações sobre o assunto que vai ser investigado, possibilitando a definição do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo enfoque para o assunto”. A pesquisa exploratória possibilita também uma maior aproximação do objeto investigado.

Pode-se afirmar também que, em relação aos procedimentos, esta pesquisa enquadra-se como um estudo de caso de cunho fenomenológico. Para Yin (2001 p. 33), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”. Além do mais, o estudo de caso abrange outros elementos na sua investigação, como questionários, observações em campo e entrevistas. O resultado obtido com o estudo de caso, representa apenas aquele grupo que foi diretamente pesquisado. Nesse sentido, é importante enfatizar o nosso recorte da pesquisa, ou seja, o povo chiquitano da fronteira de Vila Bela da Santíssima Trindade. Tal povo tem suas singularidades e, mesmo sendo Chiquitanos como os grupos que vivem em Porto Esperidião, diferem destes, já que os Chiquitanos de Vila Bela estão num processo de reinvenção enquanto grupo social.

Ainda em relação ao estudo de caso, corroboramos com a ideia de Fonseca (2002, p. 33), quando afirma que no estudo de caso, “o pesquisador não pretende interceder sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. Almeja, entre outros aspectos, conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”. Tal situação é almejada, principalmente por possibilitar dar visibilidade as singularidades culturais do povo chiquitano da região de fronteira.

Para os percursos da investigação, a pesquisa trilhou por alguns caminhos guiados principalmente por autores como: Paulo Freire, para falar da educação/ensino, Boaventura Souza Santos, para falarmos do Colonialismo, e Merleau-Ponty. Este último para dialogarmos com a fenomenologia. Na fenomenologia somos levados a aprofundar nosso conhecimento no ser humano. Para tal objetivo, buscamos embasamento teórico na subjetividade e na fenomenologia de Merleau-Ponty. A fenomenologia, conforme discorre Silva, Lopes & Diniz (2008) “significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo”. Para o rigor da pesquisa, torna-se necessário deixar de lado preconceitos, suposições ou generalizações sobre o objeto pesquisado, buscando apenas captar suas singularidades. Trata-se de uma metodologia para compreender as coisas e o ser humano. Para Merleau-Ponty (1945, p. 1) a “fenomenologia é o estudo das essências”.

Ao mergulharmos na cultura do povo chiquitano, Merleau-Ponty convidar-nos-á a buscar o sentido dos sentidos. Para Nóbrega (2008), “assimilar o sentido da subjetividade em Merleau-Ponty, torna-se imprescindível compreender também a noção de liberdade. O autor complementa que, “na concepção de Merleau Ponty, liberdade é o encontro do nosso ser interior com o exterior e as escolhas que fazemos têm sempre lugar sobre as situações dadas e possibilidades abertas”. Assim, ao caminharmos com estudos relacionados ao povo chiquitano, buscamos conhecer os sentidos, a essência e os fenômenos que envolvem a historicamente esse povo. Ainda segundo Nóbrega (2008), “o

sentido das nossas escolhas contribui para a subjetividade”, e este por sua vez “encontre-se recortado pela historicidade, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições, paradoxos e afetos” (NÓBREGA, 2008, p. 147).

Ao abordamos a questão da inclusão social de estudantes chiquitanos no IFMT, conectadas aos processos educativos, buscamos compreender também, o ser humano e suas relações com o outro, com o meio ambiente, sua cultura e com os processos históricos de colonização aos quais foram submetidos. Nesse sentido, emergimos nas entrelinhas dos discursos dos autores mencionados anteriormente, buscando compreender os fenômenos que envolvem essa complexidade.

Ao delinear os contornos desta pesquisa de mestrado, optou-se por fazer uma imersão, não apenas no ambiente escolar, mas no dia a dia desse povo, procurando compreender o problema de pesquisa e os contextos relacionados a ele, conseqüentemente, o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, neste caso, os alunos chiquitanos, a comunidade acadêmica do IFMT e membros da comunidade local da região de Nova Fortuna.

2.2 Os caminhos percorridos

Antes de abordarmos a trajetória percorrida, necessitamos esclarecer que esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa desenvolvida pelo GPHSC⁷ - Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea de Mato Grosso, e autorizada pelo Comitê de Ética (CAAE: 60165016.0.0000.5165, Parecer nº 2.110.377 e parecer de emenda complementar nº 3.183.676), cuja temática principal foca em questões relacionadas aos direitos humanos e *bullying*. Uma vez explanado os vínculos desta pesquisa, partimos para os caminhos percorridos neste estudo.

No ano de 2017 o GPHSC fez uma aplicação do questionário online em algumas instituições de ensino de Mato Grosso, com a temática *bullying* e violação dos direitos

⁷ O Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea – GPHSC – é um grupo de pesquisa criado no ano de 2008, por professores da área de filosofia que reuniam semanalmente com o objetivo de compreender a dinâmica do momento contemporâneo. No decorrer dos anos o Grupo expandiu em busca de novos horizontes. Atualmente conta com pesquisadores das várias áreas das ciências humanas e sociais que buscam interpretar a sociedade contemporânea a partir de diferentes concepções teóricas e autores, descrevendo e analisando através de diferentes ângulos os mesmos fenômenos. Em outros termos, o GPHSC, coerente com sua estrutura multidisciplinar, produz diferentes recortes de um mesmo sujeito pesquisado, buscando encontrar, na diversidade de experiências e visões teóricas e seus pesquisadores, os conceitos e métodos adequados a uma compreensão interdisciplinar desse objeto. Violência, discriminação, preconceito, xenofobia, direitos humanos, ensino de filosofia, *bullying*, *ciberbullying*, educação ambiental, ciência e tecnologia são alguns dos temas abordados nas reuniões do Grupo de Pesquisa. Além de discussões sobre temas relevantes o Grupo busca suscitar ações que combatam as mazelas que assolam a sociedade.

humanos. Os estudos das respostas deste questionário online, transcritas em artigos pelos pesquisadores do grupo, deram origem à temática desta pesquisa de mestrado.

Entre as referências emanadas desta pesquisa, encontra-se o artigo “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying*: a sociabilidade no cotidiano escolar” (OLIVEIRA, *et al*, 2017), de autoria dos pesquisadores do Grupo de pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC), que denotam a existência do *bullying* e da violência étnico-racial em alguns *campi* do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT. É neste panorama que esta pesquisa de mestrado se desenvolve, na tentativa de aprofundar se os tipos de violências identificadas no trabalho dos pesquisadores contribuem para o processo de exclusão social escolar de Chiquitanos, especialmente nos municípios de Pontes e Lacerda e Vila Bela, já que existe uma concentração deste povo nesta região de fronteira.

Após este início, advindos de observações das respostas do questionário e dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do GPHSC, partimos para compreender um pouco mais sobre o objeto pesquisado. Para tanto, foi feito o que poderíamos caracterizar como a etapa inicial desta pesquisa, que foi a revisão de artigos científicos para conhecimento do estado da arte, constituída, principalmente, de artigos científicos, teses e dissertações de origem nacional e internacional, englobando o seguinte descritor: Chiquitanos “Mato Grosso”.

Tabela 1 – Descritores

Descritores (2010-2018)	Scielo	Google Acadêmico	Portal de periódicos das Capes
Chiquitanos "Mato Grosso"	3	5	11

Fonte: Autor próprio, 2018.

Posteriormente, partiu-se para a aplicação da segunda fase do questionário online, no ano de 2018, a qual também coincide com a nossa segunda etapa da pesquisa de mestrado, e é de onde partimos para o levantamento de informações mais detalhadas. Nesta segunda fase, também realizada pelo GPHSC ao final do segundo semestre de 2018, foram inseridas perguntas específicas no questionário online, direcionadas a dados para esta pesquisa de mestrado: *Insultam por minha cor? Já sofri bullying devido a minha etnia?* Também foram inseridas perguntas abertas - *Se você respondeu que já sofreu bullying, relate o ocorrido*, com o objetivo de filtrar elementos relacionados a exclusão social escolar em virtude da etnia.

Antecedeu ao levantamento de informações, através do questionário online, a assinatura dos termos de assentimento e consentimento, respectivamente, dos participantes e dos pais ou responsáveis, no caso de menores de idade.

Os atores sociais colaboradores deste questionário online foram 104 estudantes do ensino médio do ano de 2018, do IFMT Campus Pontes e Lacerda, matriculados no período matutino e vespertino, nas turmas de Comércio Exterior, Administração e Controle Ambiental, com a faixa etária entre 14 e 18 anos. Tal recorte se dá em virtude de querer constatar, ou não, se os estudantes com essa faixa etária poderiam estar envolvidos em situação de atos de discriminação étnica, preconceitos, *bullying*, violência, entre outras situações que contribuam para evasão escolar e que, de certa forma, comprometam os processos de inclusão social escolar. As respostas foram analisadas junto com as demais etapas, para melhor compreensão de questões relacionadas à inclusão e exclusão social e suas peculiaridades.

Numa terceira etapa, foram feitas entrevistas com duas alunas deste campus do IFMT que se identificam como chiquitanas e que estudaram na instituição, sendo que uma já concluiu o ensino médio e, atualmente, é biomédica em hospitais de Pontes e Lacerda, e a outra aluna, matriculada no nível superior, na época desta pesquisa ainda em fase de conclusão de curso.

Na sequência, foi realizada uma aproximação com as comunidades chiquitanas. Empreendemos uma visita na região fronteiriça, nas imediações do município de Vila Bela da Santíssima Trindade, especificamente na região conhecida como Nova Fortuna, uma comunidade do povo chiquitano, com o objetivo de vivenciar o cotidiano deste povo e conhecer um pouco mais do contexto históricos e cultural dos mesmos. Nesta etapa também foram feitas entrevistas com moradores locais, devidamente autorizadas pelos participantes.

Todas as entrevistas foram semiestruturadas, de modo a permitir que o interlocutor expressasse de modo singular suas vivências. Nem todas as entrevistas foram transcritas nesta pesquisa. Sendo apenas os relatos das alunas do IFMT, anexadas a esta pesquisa. As demais entrevistas servirão para o conhecimento aprofundado da realidade das comunidades chiquitanas.

Posteriormente à etapa de entrevista, numa quarta etapa, optamos por um conjunto de ações: um levantamento junto à secretaria escolar do IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, a fim de identificar quantos (as) estudantes indígenas ou indígenas chiquitanos foram matriculados nos últimos cinco anos; um levantamento junto ao setor pedagógico do IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, a fim de identificar as

justificativas utilizadas pelos estudantes para as causas de evasão escolar; e, por último, uma averiguação das atuais políticas de inclusão social propostas pelo IFMT, incluindo leituras e análise de Projeto Pedagógico de Cursos – PPC e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, sendo este último com o objetivo de verificar como é trabalhado a interculturalidade na instituição.

Por fim, utilizando-se de caderno de campo, foram realizadas observações em campo, em especial na disciplina de Matemática. Tal escolha se deu em virtude de ser esta uma das disciplinas onde muitos estudantes tem um grau maior de dificuldade de aprendizado e, por isso, não é incomum ocorrer o registro de casos de *bullying*, violência verbal, entre outras. Esta última ação concluiu a quinta e última etapa da nossa investigação científica.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO HISTÓRICO DA REGIÃO E OS POVOS INDÍGENAS

3.1 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste

Registros históricos dão conta que o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, teve seus primórdios no ano de 1909. Época esta, que também registraram as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica no país. A primeira unidade criada para atender a sociedade mato-grossense, foi a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, onde hoje funciona o IFMT Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. No decorrer dos anos e já com uma nomenclatura diferente em sua denominação as escolas técnicas deram lugar aos Institutos Federais – através do Art. 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – dando início a um processo de crescimento alcançou diversas localidades no interior de Mato Grosso (IFMT, 2019).

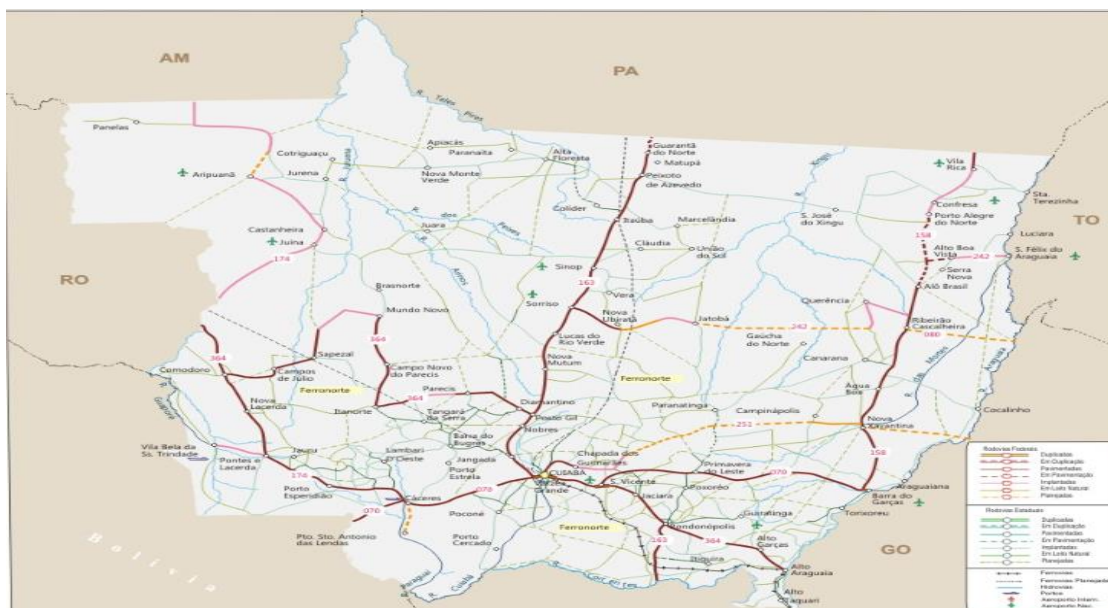
Buscando levar formação às pessoas que moram, mesmo nos lugares mais longínquos do estado, o IFMT atualmente possui no Estado 14 (catorze) *campi* em funcionamento: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande. Possui, ainda, cinco *campi* avançados, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte (IFMT, 2019), formando anualmente diversos profissionais.

Dados do IFMT (2019) dão conta de “25 (vinte e cinco) mil estudantes matriculados nos mais de 100 (cem) cursos, distribuídos nos níveis: Superior, Pós-graduação, Técnico, Educação a Distância, além de cursos de curta duração, como FIC - Formação Inicial e Continuada” (IFMT, 2019). Devido à relevância para a sociedade e com o objetivo de fomentar ainda mais a pesquisa, recentemente foi ofertado o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e o mestrado em Ensino (PPGen), resultando no encaixe de pesquisas em diferentes áreas.

No Município de Pontes e Lacerda, o campus do IFMT teve, recentemente, a designação “Fronteira Oeste”, passando a ser conhecido como Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste. O mesmo foi criado dentro do processo de expansão, no ano de 2008, visando atender o município e as regiões circunvizinhas.

Atualmente o campus oferece formação técnica e profissional voltada para setores da indústria, comércio e serviços, visando atender às demandas dos Municípios de Pontes e Lacerda, Conquista D'Oeste, Nova Lacerda, Araputanga, Jauru, Vila Bela da Santíssima Trindade e, em virtude de estar situado na área de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, também visa atender as necessidades educacionais de cidadãos de fronteira e/ou com dupla nacionalidade residindo no Brasil.(IFMTPLC, 2019)

Mapa 2 – Mapa de Mato Grosso



Fonte: InfoEscola, 2019.

O campus IFMT- Pontes e Lacerda/ Fronteira Oeste, tem como finalidade atender cerca de 1.200 (mil e duzentos) alunos, distribuídos nas seguintes áreas de formação: Curso superior (Licenciatura em Física, Tecnologia em Comércio Exterior e Tecnologia em Redes de Computadores), Cursos Técnicos subsequentes ao Ensino Médio (Técnico em Química, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Administração), Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Informática, Técnico em Controle Ambiental), Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – PROEJA (Técnico em Comércio Exterior) e, Curso Superior de Tecnologia na modalidade de Educação a Distância (IFMT- PLC, 2019).

Pela óptica do IFMT Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste (2019), a região de Pontes e Lacerda não deve ser vista como uma “área de divisão e de imposição de limites, conceitos usualmente atribuídos ao termo fronteira, mas sim como uma região de transição, heterogênea e acolhedora do diverso”. E é neste sentido que está o grande desafio do campus, “o qual consiste em promover o desenvolvimento da região de Pontes

e Lacerda e das regiões circunvizinhas. Para implementar a sua missão, o Campus necessita se aproximar das comunidades, mantendo suas raízes firmes em terras Lacerdense.

3.2 A História do Município de Pontes e Lacerda

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste está situado no município de Pontes e Lacerda, localizado no sudoeste do estado do Estado de Mato Grosso, próximo a regiões fronteiriças da Bolívia.

De acordo com as informações fornecidas pela prefeitura de Pontes e Lacerda (2019), a região onde hoje é o município era povoada por índios da etnia Nambikwara, os quais, logo após a chegada dos novos colonizadores, passaram por um processo de dizimação, em virtude de conflitos, doenças até então desconhecidas, entre outros infortúnios criados pela presença dos recém-chegados (PREFEITURA DE PONTES E LACERDA, 2019).

A luta pela terra indígena na região começou na época da expansão de Mato Grosso, quando muitas famílias provindas de outros estados, especialmente na década de 1970, onde estas famílias foram estimuladas a ocupar as áreas habitadas pelos índios. Moradores mais antigos relatam que eram comuns os conflitos entre índios e os novos habitantes, nas proximidades da ponte do Rio Guaporé, que banha o município de Pontes e Lacerda. Nessa época, inúmeras pessoas foram vitimadas em virtude desses conflitos, sendo em sua maioria, indígenas (PREFEITURA DE PONTES E LACERDA, 2019).

Atualmente, as terras indígenas mais próximas geograficamente a Pontes e Lacerda, se restringem a uma pequena extensão de terra chamada de Sararé, localizada entre os Municípios de Conquista D’Oeste e Pontes e Lacerda e onde as terras são destinadas a subsistência dos índios Nambikwara.

Registra-se, ainda, que em 1906 a região onde hoje se localiza a cidade de Pontes e Lacerda, passou a ser objeto de trabalho da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, denominada Comissão Rondon (PREFEITURA DE PONTES E LACERDA, 2019). Nessa época, estabeleceram o prédio da Estação de Telégrafo (Imagem 6), próximo ao Rio Guaporé.

Imagem 6 –Posto telegráfico de Pontes e Lacerda-MT



Fonte: Autor Próprio, 2020.

Imagem 7 – Placa de identificação do Posto telegráfico de Pontes e Lacerda-MT



Fonte: Autor Próprio, 2020.

Em virtude da grande quantidade de pessoas negras que ali se aglomeraram, provavelmente deslocadas de Vila Bela, a região passou a ser denominada “Vila dos Pretos”, nome que predomina até os dias atuais. Foi a partir dessa vila que se originou a cidade de Pontes e Lacerda (PREFEITURA DE PONTES E LACERDA, 2019). Coincidentemente, esse Bairro faz divisa com as terras do IFMT Pontes e Lacerda, sendo conhecida historicamente por ser uma região que abriga muitas pessoas em situação de vulnerabilidade.

Posteriormente, já no ano de 1909, o estado cedeu terras para habitação com baixo custo, com intuito de trazer a população para ocupar a região. Em “1976, Pontes e Lacerda era um aglomerado pertencente à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade”. No ano de 1979, através da lei estadual nº 4.167, de 29 de dezembro de 1979, foi oficializado o desmembramento do Município de Pontes e Lacerda de Vila Bela da Santíssima Trindade (PREFEITURA DE PONTES E LACERDA, 2019). O avanço populacional do estado de Mato Grosso influenciou o Município de Pontes e Lacerda. O fomento do estado distribuindo terras a baixo custo e a descoberta de ouro na região da Serra de Santa Bárbara, estimularam o fluxo migratório para a localidade, contribuindo no aumento populacional da cidade.

Atualmente, as atividades econômicas que mais geram lucro no município, segundo o IBGE (2016) são: extrativismo vegetal e pecuária. Pontes e Lacerda tem se destacado como um dos maiores polos exportadores de carnes do estado, exportando grande quantidade de carne, principalmente para os países árabes. O comércio e a exploração do ouro também têm se destacado no município. Nos anos de 2014 e 2015, ficou conhecido nacionalmente como a nova “Serra Pelada⁸”, pela exploração de grande quantidade de ouro extraída, principalmente, na Serra do Caldeirão. Todavia este tipo de exploração se faz presente na região desde a chegada dos colonizadores.

A localização geográfica e o aquecimento comercial dos “setores de comércio e serviços tornam o município um importante centro de distribuição de mercadorias e oferta de serviços diversificados”. Tal relevância do município “foi decisiva para definir o IFMT Campus Pontes e Lacerda como uma instituição de formação profissional voltada para os setores de indústria, comércio e serviços” (IFMT, PLC, 2019).

Devido à diversidade cultural das pessoas oriundas de diversas regiões do país e da fronteira com a Bolívia, Pontes e Lacerda tem como estimativa para o ano de 2019 uma população de 45.093 habitantes, de acordo com o IBGE (2019). Apesar da diversidade presente, aflora-se com intensidade os costumes patriarcais e íntimos do colonialismo e, é neste contexto que esta pesquisa se concretizou.

⁸Serra Pelada – Região localizada no Estado do Pará. Na década de 1980, essa área foi invadida por milhares de pessoas - Aproximadamente 25 mil homens trabalhavam dia e noite e chegavam a tirar uma tonelada de ouro por mês. Conforme dados do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), somente no ano de 1983 foram extraídas cerca de 14 toneladas de ouro na área de Serra Pelada. Rapidamente a área se tornou no maior garimpo a céu aberto do mundo. Porém, a maioria dos garimpeiros não conseguiu enriquecer, e o que é pior, muitos morreram durante o trabalho. As condições de trabalho eram muito precárias, calor intenso, utilização de escadas danificadas, barrancos altamente perigosos, poeira de monóxido de ferro no ar - que era inalada pelos trabalhadores, mesmo sendo prejudicial aos pulmões. Mas apesar de todos esses fatores, os garimpeiros trabalhavam dia e noite na esperança de “bamburrar” - expressão relacionada ao fato de enriquecer. (FRANCISCO, 2020)

3.3 Contextualizando a História do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade

O Município de Vila Bela da Santíssima Trindade, foi fundado em março de 1952 e, por muitos anos, foi considerado a capital do estado de Mato Grosso e palco de grandes conflitos entre portugueses e espanhóis, que deixaram marcas profundas. Entre estes conflitos, estavam os negros e índios, sendo afetados de várias maneiras. O pequeno município está localizado às margens do Rio Guaporé, a 521 km da atual capital Cuiabá. De acordo com informações fornecidas pela prefeitura do município de Vila Bela da Santíssima Trindade (2019), foi a partir de sua descoberta que os irmãos Paes de Barros se depararam com uma terra de imponentes matas, cujo contraste com terras do cerrado e do campo, anteriormente observados, sugeriu o nome Mato Grosso.

Vila Bela faz divisa com a Bolívia, com os municípios de Pontes e Lacerda, Conquista D'Oeste, Comodoro, Porto Esperidião e Nova Lacerda. Tem como estimativa para o ano de 2019, uma população de 16.128 mil moradores, conforme o IBGE (2019). Muitas dessas pessoas residem nas fazendas e em comunidades, como a Comunidade Nova Fortuna, conhecida por concentrar muitos Chiquitanos.

Ainda hoje a pequena cidade possui um riquíssimo valor histórico, tanto por conta das fortes expressões culturais, por seus moradores descendentes de escravos, quanto por ser onde estão localizadas as ruínas da antiga e imponente Igreja Matriz, cuja idade permeia 200 (duzentos) anos de existência.

Numa breve explanação das manifestações tradicionais existentes na região, contextualizamos aqui, a Dança do Congo. Pode-se dizer que a dança do Congo é a representação de uma luta simbólica entre dois reinos africanos, sendo dançada apenas por homens. Representa, também, dificuldades enfrentadas pelos negros que foram deixados em Vila Bela, após a mudança da capital para Cuiabá (SECEL, 2019). Já o Chorado “é uma dança apresentada apenas por mulheres. Com vestimentas coloridas, elas entoam canções tradicionais africanas e da região, enquanto equilibram Canjinjin⁹ sobre as cabeças” (MORAIS, 2019).

⁹ O Canjinjin é uma bebida tradicional feita na cidade de Vila Bela Segundo a tradição, as escravas dançavam com a bebida sobre as cabeças para agradecer os senhores, para que estes não açoitassem os escravos (SECEL, 2019).

O Carnavalito, ou Curussé, é uma outra manifestação cultural pertencente ao povo chiquitano, e também comemorada em algumas comunidades vilabelenses. A celebração inclui culinária e bebidas típicas, como a Chicha¹⁰ e a Patasca¹¹.

Imagem 8 – Chicha – Bebida produzida artesanalmente pelo Chiquitanos da Comunidade Nova Fortuna



Fonte: Autor Próprio, 2020.

Imagem 9 – Patasca sendo cozinhada por mais de doze horas pelos Chiquitanos de Nova Fortuna



Fonte: Autor Próprio, 2020.

¹⁰ A Chicha é uma bebida fermentada a base de milho e outros cereais produzida geralmente pelos povos indígenas (FASE, ORG, 2019).

¹¹ Patasca é uma sopa feita de cabeça de porco e milho muito apreciada pelo povo chiquitano (FASE, ORG, 2019).

O Curussé conforme já abordamos é uma dança bastante apreciada pelos Chiquitanos. Os encontros nas comunidades e celebração das festividades é fundamental na reafirmação dos laços da civilidade, mencionados anteriormente.

Imagem 10 – Músicos Chiquitanos tocando o Pifano e o Bombo – instrumento musical construído artesanalmente/Vila Bela-MT



Fonte: Autor Próprio, 2020.

A economia do Município de Vila Bela, gira em torno das grandes fazendas de gado, da mineração e das plantações de soja. Atualmente o município possui um grande potencial turístico, como a imponente serra Ricardo Franco, grandes e belíssimas cachoeiras e o caudaloso Rio Guaporé, fonte de água de vários animais silvestres, como a onça pintada. Apesar do grande potencial turístico, a região ainda é pouco conhecida pelos apreciadores da natureza.

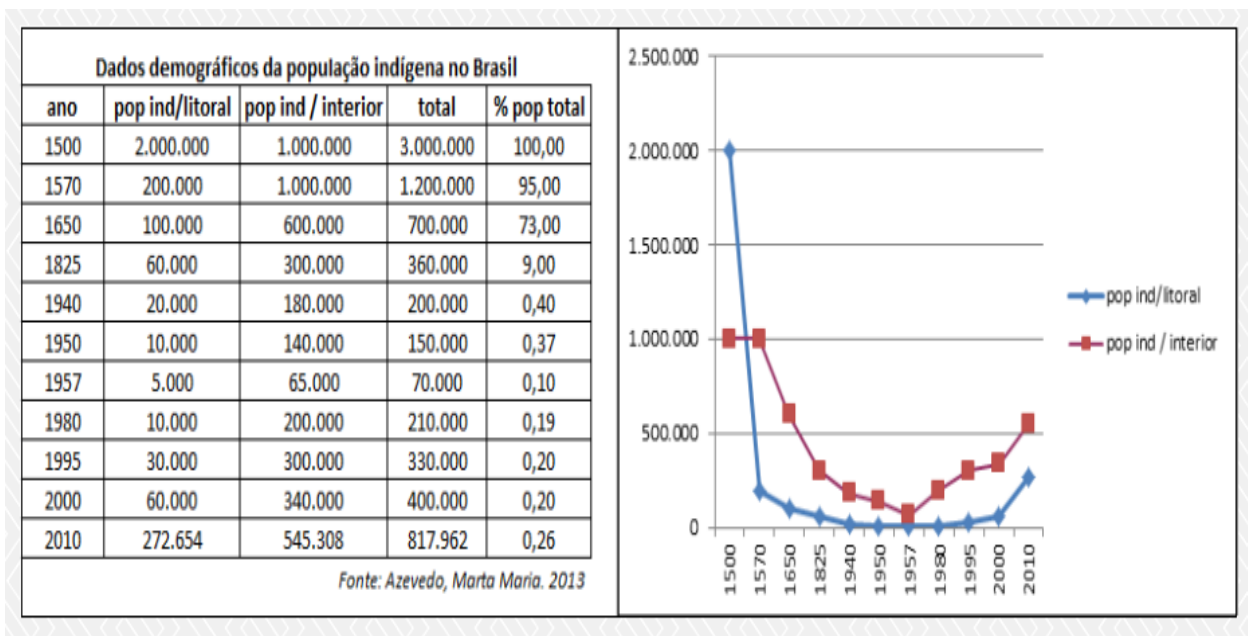
A herança histórica e cultural de Vila Bela tem traços perceptíveis de raízes africanas, advindos de muitos escravos ou seus descendentes, que foram levados àquela região com o objetivo de resguardar as fronteiras. Todavia essa herança histórica e cultural da formação de Vila Bela se funde com a herança histórica e cultural dos povos originários, aqui representados pelos Chiquitanos, originários daquele território e que estavam ali, mesmo antes da chegada dos colonizadores e dos negros, e que detiveram papel relevante na formação daquela região, inclusive, atendendo, em determinado tempo da história, aos recém-chegados que, ao adentrar naquele território, encontraram um ambiente hostil.

A herança histórica e cultural de Vila Bela trata-se, portanto, de uma mistura de dois povos que fincaram suas raízes ali: os Chiquitanos e os africanos, constituindo-se uma troca de saberes entre povos e que se perpetuam até os dias atuais.

3.4 Um pouco da história dos povos indígenas

A resistência dos povos indígenas na sociedade foi o elemento propulsor, que garantiu a sua existência no mundo contemporâneo. As interferências em seus modos de vidas foram as piores possíveis: sejam vitimados por guerras que não eram suas, dizimados por lutas contra as invasões de suas terras, pelo predação da natureza, considerada seu habitat natural, pela influência da cultura do não indígena, pelo preconceito em relação a sua cosmologia e a sua cultura, pelo contato com doenças como sarampo, varíola e gripe, até então desconhecidas dos povos indígenas, ou pelo ônus do capitalismo, que ainda devasta suas terras, muitas vezes estimulado pela poder público – seja pela sua inércia ou pelo seu discurso –, enfim, situações estas que desencadearam o desequilíbrio nos modos de vida dos povos indígenas, provocando morte de milhares de pessoas ao longo da história. Nessa conjuntura, é possível afirmar que a chegada dos portugueses no Brasil foi marcada pela aniquilação de um povo (ou vários), incluindo seu modo de vida, seus costumes e suas tradições. Observemos o enxugamento dos povos indígenas no Brasil entre os anos de 1500 e 2010.

Gráfico 1: Dados demográfico da população indígena no Brasil



Fonte: FUNAI, 2019.

De acordo com a Funai (2019), algumas instituições marcaram a história dos povos indígenas no Brasil. Entre elas a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), criada em 1910. Posteriormente, em 1918, mudou sua nomenclatura para SPI (Serviço de Proteção aos Índios). O SPI tinha como objetivo “ integrar os povos indígenas na sociedade brasileira e os obrigava a abandonar suas culturas e costumes. Fazia-se isso por meio da obrigatoriedade do português como idioma oficial nas escolas, de uma educação nos moldes nacionais e pela negação da diversidade cultural dessa população” (POLITIZE, 2019). Ou seja, buscava-se desestruturar a identidade dos povos indígenas obrigando-os a abandonar suas culturas e costumes ancestrais. Para tal objetivo usava o falso argumento de que os indígenas necessitavam ser incluídos na sociedade vigente.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI para substituir o SPI, todavia, suas ações pouco se diferem das políticas adotadas em tempos anteriores. Nesta conjuntura, os povos indígenas começam a se reorganizar para assegurar e lutar pela preservação dos seus modos de vidas, entre outros direitos (FUNAI, 2019).

A grande conquista em defesa dos direitos dos povos indígenas veio, entretanto, com o texto constitucional de 1988, resultado de uma enorme mobilização dos movimentos indígenas e dos setores da sociedade civil. Com essa nova legislação o Estado passa a enxergar os povos indígenas sob uma outra ótica, reconhecendo e defendendo os direitos destes povos enfatizando o respeito às suas tradições, organizações e culturas, com destaque especial do direito à métodos próprios de aprendizagem e ao uso de sua língua materna nestes processos de aprendizagem. “Tendo em vista esse objetivo, o MEC elaborou em 1994 as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que serviu de base para o norteamo de normas específicas para a oferta de uma educação/ensino diferenciada aos povos indígenas” (POLITIZE, 2019).

No texto constitucional de 1988, foram inseridos dois importantes artigos que tratam dos direitos dos povos indígenas: O artigo nº 231 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) aborda que: “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”. Ou seja, este artigo trouxe um elemento vital a existência dos povos indígenas e suas formas de vida: o direito à terra foi uma das garantias constitucionais mais importante no que se refere aos direitos indígenas.

Com essa legislação os povos indígenas passaram, legalmente a viver sob a proteção da lei e a ter direitos por lei sobre sua identidade, seu peculiar modo de vida e

sobre as terras, historicamente ocupadas por eles. Foi determinando, inclusive, prazo para que o Estado promovesse a demarcação destas terras, todavia, por pressões especialmente do agronegócio (na figura de fazendeiros e políticos) tais demarcações têm sido procrastinadas por anos.

Já o artigo nº 232 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), aborda que, “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”. Antes da promulgação da constituição os povos indígenas eram considerados inaptos perante a lei para ingressarem com ações. Esta nova legislação possibilitou aos povos indígenas de, ingressarem com ações em defesa de seus direitos junto aos órgãos públicos.

Em 1990, o reconhecimento de terras indígenas na Amazônia Legal¹², como as terras indígenas Yanomami¹³ (AM/RR) e Raposa Serra do Sol¹⁴ (RR), também foi visto como um divisor histórico para a demarcação das terras indígenas no Brasil.

Atualmente no Brasil, existe uma diversidade muito grande de povos indígenas com costumes e modos de vida. Dados no site da Funai (2019) dão conta que a “atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas”. Os resultados do Censo 2010, apontam, ainda, para “274 línguas indígenas” faladas por indivíduos pertencentes a “305 etnias diferentes” (FUNAI, 2019).

Ainda de acordo com informações da Fundação Nacional do Índio - FUNAI (2019), “atualmente existem 462 terras indígenas regularizadas, localizadas em todos os biomas, com concentração na Amazônia Legal”. Muitos destes processos de reconhecimento de terras tiveram como objetivo principal, resguardar a região de fronteira.

¹² A Amazônia Legal é uma área de 5.217.423 km², que corresponde a 61% do território brasileiro. Além de abrigar todo o bioma Amazônia brasileiro, ainda contém 20% do bioma Cerrado e parte do Pantanal matogrossense. Ela engloba a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Estado do Maranhão. Nela também está a Bacia Amazônica, a maior bacia hidrográfica do mundo, com cerca de um quinto do volume total de água doce do planeta (ECO, 2014).

¹³ As Terras Indígenas Yanomami, cobre 9.664.975 hectares (96.650 km²) de floresta tropical é reconhecida por sua alta relevância em termo de proteção da biodiversidade amazônica e foi homologada por um decreto presidencial em 25 de maio de 1992 (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2018).

¹⁴ A Terra Raposa Serra do Sol é uma área de terra indígena (TI) situada no nordeste do estado brasileiro de Roraima, nos municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã. É destinada à posse permanente dos grupos indígenas ingaricós, macuxis, patamonas, taurepangues e uapixanas. (WIKIPEDIA.ORG, 2018)

Muitos povos indígenas vivem em terras que não são regularizadas legalmente como terras indígenas perante as leis brasileiras. Garantir que as terras indígenas permaneçam preservadas e sob a tutela dos povos indígenas, significa também a manutenção do alicerce da sua existência, da sua identidade e do seu modo de vida, do seu bem-estar e da preservação da natureza, elemento tão importante a sobrevivência da humanidade. A Funai (2019), traz importantes apontamentos referente a esta questão e que precisam de fato, serem postos em prática.

O direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional configura-se como um direito originário e, conseqüentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, a terra indígena não é criada por ato constitutivo, mas sim reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A terra indígena é inalienável e indisponível, e os direitos sobre ela são imprescritíveis. As terras indígenas são a base do modo de vida singular e insubstituível dos povos indígenas que habitam hoje o Brasil. (FUNAI, 2019)

Apesar de alguns avanços, muitas terras indígenas necessitam urgentemente serem demarcadas como é o caso das terras onde vivem os povos isolados. Tal demarcação é uma ação importante para assegurar o isolamento destes povos e conseqüentemente, sua sobrevivência já que o contato com os não indígenas pode levar muitos infortúnios a estes povos, especialmente doenças desconhecidas podendo provocar a disseminação por completo dos mesmos.

A violência contra os povos indígenas no Brasil tem repercutido internacionalmente nos últimos anos, mesmo após a aprovação, pelas Nações Unidas, desde 1948, da proposta¹⁵ que criminaliza o genocídio na resolução 260 A (III), que entrou em vigor na ordem internacional em 1951, em conformidade com o artigo XIII.

Um dado relevante para compreender a violência contra os povos indígenas é o Relatório Violência Contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2017, publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). De acordo com o relatório a “violência só tem aumentado com relação a estes povos”. Dentre uma das maiores causas de morte estão os conflitos pela posse de terras, geralmente envolvendo a exploração de recursos naturais (CIMI, 2019). É necessário, portanto, garantir que as terras indígenas

¹⁵ Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio, aprovada pela Resolução 260 A (III) da Assembleia Geral da ONU em 09 de dezembro de 1948. Assinada, pelo Brasil em 11 de dezembro de 1948 e ratificada em 15 de abril de 1952. DECRETO Nº 30.822, DE 6 DE MAIO DE 1952. Promulga a convenção para a prevenção e a repressão do crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas (Universidade de São Paulo – Biblioteca virtual, 2019)

continuem protegidas de exploradores, e sendo usufruídas especificamente para a manutenção dos modos de vida dos povos originários.

Outros elementos configuram, ainda, o atlas do extermínio dos povos indígenas no ano de 2017 no Brasil, dentre eles, o suicídio e a mortalidade infantil (CIMI, 2019). Em muitos casos, com a perda de suas terras, os indígenas são obrigados a se mudarem para outros espaços e/ou florestas, onde nem sempre conseguem prover de forma eficiente o seu sustento, ou são obrigados a se mudarem para os grandes centros, sendo que, nestes, passam a viver marginalizados nas periferias, com o modo de vida totalmente diferente do seu. Não é incomum enveredarem pelo caminho da bebida, do vício das drogas, da prostituição, da criminalidade e do suicídio.

A mortalidade infantil é outra questão preocupante entre os povos indígenas. O Relatório Violência Contra o Povo Indígena no Brasil (CIMI, 2019) constatou “que 735 crianças indígenas menores de 5 anos vieram a óbito em 2016. Em comparação com o ano de 2015, em que o índice foi de 599 mortes”, houve, portanto, um crescimento de 22,7%. Entre as principais causas prováveis das mortes estão a “falta de assistência e a desnutrição” (CIMI, 2019).

Não apenas a violência física predomina contra os povos indígenas, mas a violência velada e simbólica, que simplesmente faz com que sobrevivam às margens da sociedade. Em virtude das riquezas encontradas em suas terras, eles se sentem e são constantemente ameaçados e por madeireiros, garimpeiros, grileiros, pecuaristas, empresários que, uma vez adentrando as terras indígenas, são responsáveis por uma intensa devastação ambiental, forçando os povos indígenas a viverem em áreas impróprias para o seu modo de vida, sem água potável, saneamento básico e habitação.

As ações de devastações das florestas foram intensificadas ainda mais neste ano de 2019. “As áreas de alerta de desmatamento e degradação na Amazônia Legal somaram 2.072,03 km² no mês de junho de 2019”, segundo as informações registradas pelo DETER, o Sistema de Detecção do Desmatamento em Tempo Real do INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE, 2019).

Os povos indígenas têm empreendido grandes esforços na tentativa da manutenção de seus direitos e de reivindicações que vão ao encontro de suas necessidades. À exemplo disto, foi realizado no ano de 2019, a 15^a edição do Acampamento Terra Livre, uma mobilização dos povos indígenas que reuniu em Brasília mais de 4000 pessoas, com representantes de 150 etnias. Desta reunião saiu um manifesto - Documento Final do XV Acampamento Terra Livre, (2019), assinado pelas lideranças indígenas reivindicando a “demarcação de terras, a reparação dos danos causados, o fim

da violência, da criminalização e discriminação contra a população indígena, e o comprometimento das instâncias do Governo na proteção das suas vidas, da efetivação da política de educação/ensino escolar indígena diferenciada e com qualidade”.

O manifesto foi iniciado com a seguinte frase: “RESISTIMOS HÁ 519 ANOS E CONTINUAREMOS RESISTINDO”. E foi finalizado com os dizeres: “RESISTIREMOS, CUSTE O QUE CUSTAR!” (CIMI. DOCUMENTO FINAL DO XV ACAMPAMENTO TERRA LIVRE, 2019).

Já o mês de janeiro de 2020 foi marcado por uma grande reunião, com a presença de aproximadamente 600 indígenas de diferentes etnias, no Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso, sob a liderança do Cacique Raoni Metuktire, denominado *Encontro dos Povos Mebengokrê*. Nesta reunião foi redigido um documento assinado pelos indígenas, intitulado *Manifesto do Piaraçu das Lideranças Indígenas e Caciques do Brasil*.

O Manifesto tem como objetivo denunciar o descaso do governo brasileiro em relação aos direitos e garantias dos povos indígenas, conforme registrado no Manifesto:

Não precisamos destruir para produzir. Não podem vender as nossas riquezas, o dinheiro não paga por elas. O território é muito rico, não de dinheiro, somo ricos de diversidade e toda essa floresta depende da nossa cultura para ficar de pé. O que vale para nós e a nossa terra. Isso vale mais do que a vida. E que pode sustentar a natureza somo nós, que nunca destruímos ou poluímos o nosso rio.

Não aceitamos garimpo, mineração, agronegócio e arrendamento de nossas terras. Não aceitamos madeireiros, pescadores ilegais e hidrelétricas e outros empreendimentos, como Ferrogrão que venham nos impactar de forma direta e irreversível. Repudiamos a perseguição e a tentativa de criminalização das nossas lideranças”, diz trecho da carta.

Os processos de consulta têm que garantir o nosso direito de falar NÃO às iniciativas do governo e do congresso. As consultas devem respeitar nossas formas tradicionais de representação e organização política, assim como nossos protocolos autônomo de consulta e consentimento.

Exigimos a garantia de integridade física e moral de nossas comunidades e lideranças e a punição daqueles que estão matando nossos parentes.

Exigimos uma educação de qualidade e diferenciada para os nossos jovens, que possibilite que concluem sua formação, desde o ensino básico ao ensino médio em nossos territórios. Não aceitamos o sucateamento das universidades públicas. (CIMI, MANIFESTO DO PIARAÇU DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS E CACIQUES DO BRASIL, 2020)

A reunião também foi marcada pela presença de outras representações, como Angela Mendes, filha do líder seringueiro, ativista político e ambientalista Chico Mendes, assassinado em 1988 por fazendeiros.

CAPÍTULO VI

PERCORRENDO OS CAMINHOS DO CONHECIMENTO

4.1 A Educação construindo caminhos

O ambiente educacional necessita ser um espaço seguro aos estudantes, capaz de promover a formação crítica e emancipatória dos indivíduos. Para atender a esta necessidade, é relevante que as escolas proporcionem cenários favoráveis às discussões que englobem o respeito ao ser humano e ao convívio social saudável.

A educação/ensino de crianças e adolescentes fica garantida por lei, através da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, sendo priorizada através da criação de políticas públicas que visem o direito à cidadania e ao acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

É responsabilidade do Estado e da família, fomentar r mecanismos para que as crianças e adolescentes tenham na idade adequada, acesso à educação/ensino, de qualidade, objetivando a formação profissional e pessoal destes, com ênfase no desenvolvimento crítico-científico do indivíduo, sempre com o compromisso com a justiça social e levando em consideração o contexto sócio- cultural ao qual o sujeito está inserido.

Para fazer frente às atuais definições, devemos estar contextualizados que educação/ensino de qualidade é considerada “direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, estimulando suas habilidades e “seu preparo pessoal para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A educação/ensino, além de ser um direito humano, também orienta o processo de disseminação de uma cultura dos direitos humanos para outras instâncias sociais. Nesse sentido está a sua importância e a de seus agentes na sociedade brasileira.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade“ (ONU, 1948). A Declaração Universal dos Direitos Humanos é, portanto, um dispositivo fundamental para a compreensão do processo educativo inclusivo, pois determina a educação/ensino como direito para todos, sem distinção de biótipos estabelecidos.

Apesar de alguns avanços, o Brasil tem uma trajetória histórica de exclusão social de pessoas, rotuladas pelo seu status de raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual,

deficiência física e condição socioeconômica. Freire (2000, p. 102), enfatiza que o “[...] exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de que, de quem, o contra que, contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática”, que se faz necessária e “à altura dos desafios do nosso tempo”.

A educação/ensino deve assegurar a formação e o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual do ser humano, visando sempre possibilitar às pessoas desenvolverem habilidades e competências diversas, a compreensão do mundo a sua volta, bem como um convívio social saudável. Deste modo, para Freire (1999, p. 104) “a educação deve ser vista como um ato de coragem, não pode temer ao debate, a compreensão da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Assim, a educação/ensino passa a ser compreendida como uma força capaz de derrubar muros que aprisionam a capacidade crítica de refletir do indivíduo e o seu papel na sociedade.

O Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, sendo um dos lócus geográficos dessa pesquisa, traz em sua missão maior “educar para a vida”, englobado por valores como “ética, inovação, legalidade, transparência, sustentabilidade, profissionalismo, comprometimento e respeito ao cidadão” (IFMT, 2019). Todavia necessita um vigiar constante para observar se a teoria e a prática caminham juntas.

A junção do trabalho entre a comunidade, famílias e escolas é essencial para o fortalecimento da democracia no ambiente educacional e fora dele, conseqüentemente, contribui para espaços educacionais cada vez mais significativos para o indivíduo. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “a concepção da escola como um espaço de acolhimento ao diferente, de empoderamento, de ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga a comunidade escolar (professores, técnicos) a redefinirem o sentido social do seu trabalho”. Acolher a todos, sem distinções, independentemente de suas intelectuais, sociais e psicológicas, é um desafio social a ser enfrentado pelas instituições de ensino e pela sociedade na busca por uma educação de qualidade.

É num cenário de opressão que se propagou ao longo da história do Brasil, exemplificado aqui pelos povos indígenas, que fica evidente que a educação tem um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. É através dela que os indivíduos podem atuar nas diferentes práticas políticas e sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico, ocasionando, com isso, o seu empoderamento frente aos discursos, interesses e forças antagônicas que oprimem. Nesta miscigenação dos seus diversos papéis, a escola

assume também a tarefa de incluir, de acolher, de englobar a diversidade étnica dos povos, incluídos aqui o povo chiquitano das regiões fronteiriças do Brasil – Bolívia.

4.2 A Educação indígena

A educação/ensino indígena teve seus primórdios com os missionários jesuítas, com o objetivo de catequizá-los e retirá-los do “estágio de selvagem”, conforme a visão colonialista da época. Com a inserção dos indígenas na educação/ensino formal, imputou-se a este uma única forma de educar, a qual não fazia muito sentido aos indígenas, já que não condiziam e não agregavam nada em seu modo de vida. Essa forma de educar baseava-se em desconstruir as diferenças entre povos.

Em muitos municípios com populações indígenas prevalece ainda a educação/ensino formal e que não levam em consideração as especificidades dos povos indígenas daquelas localidades. Tais ações que são descontextualizadas para os povos indígenas o que leva a aumentar os índices de resultados ruins relacionados a educação dos povos indígenas. “A taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 (quinze) anos ou mais de idade revelou-se ainda abaixo da média nacional, sendo que nas terras indígenas, 32,3% ainda são analfabetos” (IBGE,2010). Esses dados demonstram a necessidade de pensar uma educação/ensino que atenda de forma eficiente a estes povos.

Conforme aborda Marín (2009, p. 127), “o processo histórico da colonização europeia foi alicerçado em um contexto de dominação, não respeitando a biodiversidade, nem a diversidade cultural, as referências reais e as significações simbólicas dos contextos locais são pervertidas”. A violação ao qual os povos indígenas foram submetidos, inclusive relacionado a educação/ensino, buscou convencê-los de que eram inferiores, submetendo-os as condições de opressão e sufocamento cultural.

A propósito, o movimento de colonização no Brasil foi marcado por um longo processo de valorização da cultura hegemônica e que se estendeu à educação/ensino:

Há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas. Esses conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos, que, para isso, utilizam o mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial. A escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante, sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, denegrir e marginalizar as línguas, as visões de mundo e os conhecimentos ou saberes locais. (MARIN, 2009, p. 129)

Imersos em um sistema opressor e desumano, que ainda preza pela hegemonia de uma cultura que não reconhece as raízes indígenas, conquistar o direito de ter uma

educação/ensino que preserva os seus costumes, suas tradições, suas crenças, sua cultura e as sua relação com a natureza é, no mínimo, um ato de resistência por parte dos povos indígenas.

Não se pode negar o êxito das conquistas relacionadas aos povos indígenas nas últimas décadas, que foram significativas para assegurar, mesmo que parcialmente, os modos de vida destes povos. Conquistas pautadas no respeito à diversidade e ao direito humano de ter uma educação/ensino diferente, mesmo que em apenas algumas poucas comunidades, foram alguns avanços conquistados pelos povos indígenas diante de muitos que são necessários para a promoção da qualidade de vida almejada por eles.

A instituição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trouxe alguns benefícios aos povos indígenas. Junto a Constituição outras leis vieram para assegurar os direitos dos povos indígenas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo Art. nº 210, “resguarda às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, instituindo, assim, a possibilidade de a escola indígena contribuir para o fortalecimento e valorização da cultura e da identidade destes povos.

O Art. nº 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1996, assegura “o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para ofertar aos povos indígenas uma educação de qualidade, intercultural, bilíngue”. Assegura, ainda aos povos indígenas a construções dos processos educativos que fortaleçam “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; e, mais, a garantia do “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

Já a Lei 11.645/08, sob a ótica de Serpa & Grando (2019, p. 625), “possibilita o reconhecimento da escola em tratar dos conflitos interétnicos que estão presentes nas formas como o imaginário social coloca os povos indígenas”, não reconhecendo suas “contribuições para a constituição sociocultural e econômica da formação do Brasil como o conhecemos hoje”.

A estipular a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a Lei 11.645/08, nos currículos, contribui-se ainda para desconstruir alguns

estereótipos, como a ideia equivocada que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação/ensino, conforme aborda Luciano (2006):

Existe ainda no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Neste equívoco não se leva em conta os saberes ancestrais transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. [...] os povos indígenas usam de práticas pedagógicas que lhes permitem estratégias próprias de vivência sociocultural continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. (LUCIANO, 2006, p. 130)

Estudar os povos indígenas requer alguns entendimentos. Dentre eles que existe a pluralidade de povos, de modo de vida, costumes, crenças, formas de conceber o conhecimento e de organização. Compreender essa pluralidade é importante para redefinir o papel da escola junto as comunidades indígenas. De acordo com Rondon (2015, p. 97), esforços tem sido empreendidos na tentativa de compreender a forma como os povos indígenas concebem o conhecimento:

Estudiosos e pesquisadores tem se debruçado sobre diversas nações indígenas para entender a dinâmica de vida e sua forma própria de produzir conhecimentos e reproduzi-los, numa tentativa de entender e tentar expor de como acontece esta dinâmica em diversas comunidades indígenas com variados contatos históricos e grau de contato. (RONDON, 2015, p. 97)

Entre as discussões que permeia a construção de processos educativos nas comunidades indígenas, ressoa forte a ideia de se ofertar o conhecimento além dos moldes da educação formal, mas sim de acordo com os interesses de cada comunidade.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. Quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Para Rondon (2015, p. 100), um outro elemento importante no que diz respeito à educação indígena, está relacionado ao corpo docente dentro das escolas indígenas que, “muitas vezes, ainda trabalham nas escolas indígenas conforme foi o atendimento dele próprio enquanto educando em escolas não indígenas, repetindo acertos e desacertos de seus antigos professores, que na maioria das vezes, eram não indígenas”.

Ainda dentro deste contexto da educação/ensino indígena, e ainda, levando em consideração a pluralidade de sujeitos que também contribuem na formação da nossa identidade como nação, estudiosos tem enfatizado a importância da educação intercultural. Por educação intercultural entende-se:

Uma prática educativa que reconhece nas diferenças de cada pessoa o direito universal de ser único como humano, e por isso mesmo, garante a todas as pessoas o direito ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, onde o locus privilegiado desse direito é a escola, principalmente a escola urbana. (SERPA E GRANDO, 2019, p. 626-627)

Deste modo, uma educação/ensino pautados na interculturalidade tendem a valorizar estratégias que promovam a construção e o fortalecimento de identidades diversas, ao mesmo tempo em que promove a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos. A educação pautada na interculturalidade encontra terreno fértil para alicerçar o processo de interação, conforme aponta Marín (2009):

Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo. Este, por sua vez, permite a partilha de conhecimentos, para além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultura oral, a racionalidade e a dimensão afetiva. Essas falsas oposições impregnam as relações humanas e as aprendizagens. (MARIN, 2009, p. 08)

A interculturalidade possibilita, desta forma, reconhecer a cultura do outro e de outros saberes/conhecimentos e conseqüentemente, validar novos caminhos para se alcançar o conhecimento.

O conhecimento milenar dos povos originários, baseado no baixo impacto ambiental, se contrapõe aos modos de vida dos não indígenas. Conforme abordamos anteriormente, muitos povos indígenas tiram o seu sustento das florestas, sem degradá-la. Na contramão de tudo isto, está a sociedade capitalista, a qual, por longos anos, enxergou no desmatamento um sinônimo de progresso e prosperidade. Esse conhecimento secular dos povos indígenas na forma de lidar com as florestas, de conhecer os ciclos ecossistêmicos e conjuntos de práticas de manejo, fazem parte integrante da identidade cultural dos povos indígenas, infelizmente é pouco compreendido pelos não indígenas.

De modo geral, vislumbra-se, entre outros aspectos, que uma educação/ensino de qualidade, indígena ou não, necessita valorizar e respeitar os conhecimentos dos povos originários, exemplificados neste contexto pelos povos indígenas, as diferentes visões de mundo, as diversas crenças religiosas, bem como, assumir a interculturalidade, as várias

identidades e sua complexidade, respeitando as diferenças e integrando-as de modo que o indivíduo se sinta acolhido no ambiente educacional.

Assim, as instituições de ensino tornam-se um local privilegiado para oportunizar o máximo de desenvolvimento das potencialidades humanas, capaz de fomentar a reflexão sobre a luta pela garantia de direitos individuais e coletivos, pela manutenção da cultura de um povo, pela preservação do seu território e conseqüentemente pela promoção da vida.

4.3 O Colonialismo e a Educação

A educação/ensino pautados no convívio social e no bem-estar do indivíduo é, cotidianamente, confrontada aos três principais modos de dominação da era moderna: capitalismo, colonialismo e patriarcado. Dentre estes, o colonialismo é a categoria que mais se destaca, quer entre os movimentos sociais, quer na comunidade científica. O Colonialismo é responsável pela crença de que a ciência moderna produzida dentro das metrópoles é o único conhecimento válido em detrimento a saberes e culturas tradicionais, os quais passam a ser considerados marginais, primitivos e, portanto, ilegítimos.

Para abordarmos o Colonialismo nesta pesquisa trazemos Boaventura Souza Santos, para corroborar a discussão. Santos nos apresenta a forma como o pensamento moderno percebe o conhecimento científico e não científico.

Explicando um pouco sobre as ideias de Santos, Vieira e Ramos (2018) abordam que “a razão indolente coloca o conhecimento científico como único, criando barreiras para que este dialogue com outros saberes”. É uma concepção que se mostra incapaz de interpretar um mundo cheio de pluralidade, repleto de identidades múltiplas, contraditórias, de experiências diversas e de “produzir novas ideias/alternativas para os desafios que emergem no tecido social, constituindo a sensação de que muitos desafios são insuperáveis/intransponíveis” (VIEIRA; RAMOS, 2018, p. 133).

Cada vez mais, vários estudiosos têm dedicado seu tempo em compreender as teorias de Boaventura Sousa Santos. Parte desta aproximação às escritas de Santos, especialmente por educadores, devem-se às dificuldades cotidianas encontradas em sala de aula pelos mesmos, em construir conhecimento daquilo que é posto nos currículos que contrastam com a realidade vivida por estudantes. Outro motivo desta aproximação, deve-se a forma como o autor tem questionado como o pensamento moderno coloca o conhecimento científico como verdadeiro e absoluto.

A ciência moderna, marcada pelo colonialismo, ignora o conhecimento que o sujeito traz consigo, repassado há séculos, por gerações, além de problematizar questões que não fazem parte do cotidiano do indivíduo. Essa prática dentro da educação/ensino tem constituído uma hierarquização do conhecimento e aproximado da razão indolente e tornado o ambiente escolar um lugar desinteressante para o estudante. Para Santos (2007, p. 31), “[...] somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas”.

Como explica Santos (2006, p. 133), “a razão indolente é uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do *status* dos grupos majoritários, hegemônicos e totalitários, detentores dos capitais [...] cujo conhecimento é visto como o conhecimento verdadeiro, único, disciplinador”. Esses grupos, ainda mais, “normatizam as regras de funcionamento da vida social, neutralizam e colocam na invisibilidade uma parcela da população que vive sem grandes expectativas de existência” (2006, p. 133), negando-lhes a possibilidade de terem seus estilos de vida legitimados, bem como de poderem contribuir no desenvolvimento coletivo da sociedade.

O pensamento indolente tende a privilegiar a cultura hegemônica em detrimento as demais. Nessa perspectiva transmite-se a ideia de que a cultura hegemônica é única e verdadeira, soberana negando ou menosprezando, concomitantemente, muitas outras culturas, inclusive a de muitos estudantes que vivem em contextos de vulnerabilidade, ou mesmo estudantes que vivem numa realidade diferente e que trazem um perfil de vida e de formação distinta, à exemplo, os Chiquitanos aqui apresentados. Esse enaltecimento da cultura hegemônica pela razão indolente faz com que o conhecimento seja restrito a um grupo de pessoas, enquanto nega para outras.

Vieira e Ramos (2018) enfatizam que é importante para a sociedade democrática “reconhecer a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos”. Na sociedade da qual fazemos parte, “a escola necessita ser constituída como o espaço destinado à mediação de conflitos e promoção de contextos de aprendizagem propulsores do conhecimento, levando em consideração os diversos sujeitos e os diversos tipos de conhecimento” (VIEIRA; RAMOS, 2018, p. 133-134). O espaço de aprendizagem que valoriza a diversidade a pluralidade de sujeitos e saberes, faz do ambiente escolar um lugar seguro e acolhedor.

Adentrando nas tessituras das reflexões de Santos (2007), percebe-se que a escola que foca na qualidade do aprendizado é aquela que:

[...] adota a “superação das monoculturas do saber científico e da naturalização das diferenças, que postula um diálogo do saber científico com o saber popular e laico, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos, que pressupõe a superação das hierarquias, que possibilita articular projetos locais, nacionais e globais e, por fim, centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária. (SANTOS, 2007, p. 9)

A educação/ensino de qualidade vincula, ainda, a excelência da educação/ensino à emancipação do indivíduo enquanto sujeito detentor de direitos. Esforça-se na tentativa de apresentá-lo a diferentes contextos, aborda formas de ensino que contrapõem as desigualdades sociais, estimula o pensamento crítico e valoriza a diversidade como um elemento de riqueza cultural e não como um elemento que prejudica a tarefa de escolarização do estudante.

Para confrontar razão indolente e conseqüentemente a cultura hegemônica, Santos sugere uma linha de pensamento alternativo pautadas no reconhecimento e na “valorização de conhecimentos e experiências existentes”, Santos (2002) propõe a “Razão Cosmopolita”:

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. (SANTOS, 2002, p. 239)

A razão cosmopolita, envolta pela ideia de uma educação libertadora e emancipatória, dialoga com os processos de tradução a sociologia das ausências e a das emergências, sendo que a sociologia das ausências e a das emergências buscam, por sua vez, a promoção do reconhecimento e a valoração de conhecimentos e experiências existentes, bem como, impulsionam o pensamento crítico para que os diferentes sujeitos ganhem visibilidade e reconhecimento na conjuntura social.

O elemento subjectivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência. O elemento subjectivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades. Enquanto a sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais. (SANTOS, 2002, p. 257)

Desta forma a sociologia das ausências tem como objetivo abordar uma nova forma de enxergar a realidade social, onde saberes e experiências, consideradas nulas, invisíveis e inexistentes pela razão indolente passam a ser reconhecidos e validados. Nesta

mesma perspectiva, a sociologia das ausências tem como intuito revelar e dar visibilidade à certa produção que foi percebida como ignorante e sem valor. Como nos explicam Pizzio e Veronese:

[...] a sociologia das ausências constitui-se em um procedimento investigativo que intenta demonstrar que aquilo que parece não existir teve essa invisibilidade ativamente produzida por relações sociais injustas, ou seja, como uma alternativa não creditável em relação ao que existe, e que é considerado como válido. O seu objetivo é transformar objetos não creditáveis em creditáveis e, com base nisso, transformar ausências em presenças. (PIZZIO & VERONESE, 2019, p. 63)

As relações sociais injustas, a invisibilidade mencionada no trecho, é exemplificada na história do povo chiquitano que forçadamente, teve sua cultura e seu modo de vida ignorados desde a colonização. Como destaca Moreira da Costa (2006, p. 46), “a resistência dos Chiquitos nesse início de colonização [era] efetivada muitas vezes de forma isolada e, em outras ocasiões, articuladas em amplas alianças político-militares entre os vários grupos e mesmo com inimigos tradicionais”, e mesmo com toda resistência, foram submetidos à hegemonia da cultura do colonizador.

A sociologia das emergências por sua vez, atua sobre esse cenário para dar credibilidade/legitimidade a conhecimentos até então descartados. Para Santos (2002, p. 254), “a sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado”.

Uma característica da sociologia das emergências, para Santos (2002, p. 257) “é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades”. Pode-se notar que “estas emoções estão presentes no inconformismo que move tanto a sociologia das ausências, como a sociologia das emergências”.

Somos provocados por Santos (2007) à uma reflexão no sentido de não banalizarmos a naturalização das diferenças e desigualdades sociais existentes e a almejarmos novas concepções, dando oportunidade ao novo, renovando as teorias críticas. Pois, atualmente, “temos a ideia de que é necessário encontrar quadros teóricos e políticos que continuem tentando não ser enganados, mas ao mesmo tempo sem desistir, sem entrar no que chamamos a razão cínica, a celebração do que existe porque não há nada além” (SANTOS, 2007, p. 58). Faz, portanto, um caminhar diferente, sempre numa reflexão daquilo que está posto como verdade absoluta.

Segundo Vieira e Ramos (2018, p. 135), através das subjetividades rebeldes é perceptível como a razão indolente “vai separando o contexto social em duas partes, onde de um lado – o existente/visível – agrega a realidade passível de explicação, sob uma sociedade padrão, patriarcal e excludente”, ou seja, o privilegiado. Na contramão desta conjuntura, como uma espécie de oposição “o inexistente/invisível – traz as realidades desconexas e, neste, convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações de gênero, as crenças, os sujeitos não habilitados a aprender, os que encontram desconexos com o padrão”. Ou seja, a razão indolente cria contextos sociais opostos.

Para Santos (2006, p. 281), “a razão indolente divide a realidade social em um lado visível e outro invisível descartando-se, assim, experiências e conhecimentos que poderiam trazer encaminhamentos para preocupações no tempo presente”. Desta forma para as linhas abissais através dos lados visível e invisível, fomentam as monoculturas a saber:

A primeira é a monocultura do saber e do rigor: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. A segunda monocultura é a do tempo linear, a ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. E, como estão na dianteira, tudo o que existe nos países desenvolvidos é, por definição, mais progressista que o que existe nos países subdesenvolvidos. A terceira monocultura é a da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. A quarta monocultura de produção de ausência é a monocultura da escala dominante. A racionalidade metonímica - tem a ideia de que há uma escala dominante nas coisas. Na tradição ocidental, essa escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e, agora, globalização. A última monocultura é do produtivismo capitalista, que se aplica tanto ao trabalho como à natureza. É a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta. (SANTOS, 2007, p. 29-31)

Essas cinco monoculturas - a monocultura do saber científico, a monocultura do tempo linear, a monocultura da escala dominante, a monocultura da naturalização das diferenças e a monocultura do produtivismo capitalista, impõem limites para a educação/ensino, na perspectiva da inclusão escolar. Sendo que, para Santos (2007, p. 31), a ciência não é uma monocultura, mas parte “de uma ecologia mais ampla de saberes”, que significa: “[...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] de articular sujeitos coletivos”.

Neste contexto de oposição o “pensamento abissal moderno”, também evidenciado por Santos (2009, p. 24), se destaca pela “capacidade de produzir e radicalizar distinções”.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. [...] Esta distinção invisível é a distinção entre sociedade metropolitanas e os territórios coloniais. (SANTOS, 2009, p. 23-24)

Numa tentativa de confrontar o pensamento abissal, Boaventura Souza Santos (2007) defende a necessidade de um pensamento pós-abissal. Esta racionalidade, na concepção do autor, visa a promoção de ações que combatam as formas de pensamentos que tendem a excluir e a desacreditar as diversas formas de conhecimento e saberes, fazendo com que as monoculturas sejam representadas por ecologias. Para Santos (2007, p. 39), significa “[...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] de articular sujeitos coletivos” com o objetivo de romper as linhas abissais criadas pelas monoculturas.

Na ecologia dos saberes Santos (2007, p. 32-33) “não há uma tentativa de desacreditar a (s) ciência (s), o que ela faz é criar a possibilidade de que ela entre não como uma monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o laico”. Ainda segundo o autor:

Somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento, das monoculturas que dizem, por princípio, "a ciência é a única, não há outros saberes". [...] nesta ecologia [...] o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real. Estamos tentando uma concepção pragmática do saber. Por quê? Porque é importante saber qual é o tipo de intervenção que o saber produz. (SANTOS, 2007, p. 33)

Assim sendo, ecologia de saberes traz a concepção de que o conhecimento deve ser plural, construído de várias formas e fontes. Consiste numa ideia de um conjunto de práticas que possibilita uma harmonização e complementação entre todos os saberes. Enfim, a ecologia dos saberes “constitui-se numa espécie de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais” (indígenas, africana, oriental, etc.) “e outros conhecimentos práticos, considerados úteis, que

circulam na sociedade” e onde todos têm seu espaço e podem prosperar coletivamente (SANTOS, 2010, p. 176).

Este saber que pode ser denominado de interconhecimento e advindo das comunidades, estudantes e pesquisadores, é compartilhado e retorna à comunidade, servindo de base para a criação de comunidades epistêmicas mais amplas. Paralelamente propor uma nova política as universidades, o onde os diversos saberes são valorizados.

Além da Ecologia dos Saberes, Santos nos motiva a refletir sobre a educação/ensino em outras vertentes: o acesso dos estudantes às universidades e, aqui, incluímos os Institutos Federais, os programas de extensão e a pesquisa-ação.

Sobre os programas de extensão nas universidades, Santos (2008, p. 67) discorre que, para que a extensão alcance o seu objetivo dentro das universidades, deve ter meta prioritária “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”.

Com relação às formas de acesso dos estudantes, Santos (2008) enfatiza que o grande desafio consiste na democratização do ensino:

Na maioria dos países os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. [...] As universidades dos segmentos mais altos poucas iniciativas tomaram, para além de defenderem os seus critérios de acesso, invocando o facto, muitas vezes verdadeiro, que as mais persistentes discriminações ocorrem a montante da universidade, a nível de educação primária e secundária. Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um facto, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de acção afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono. Sem dúvida que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objecto de medidas específicas. [...] A reforma da universidade deve dar uma centralidade muito específica às acções contra a discriminação racial. A avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso – como, de resto a discussão das áreas da extensão e da ecologia de saberes – deve incluir explicitamente o carácter colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta. (SANTOS, 2008, p. 61-66)

Nesta perspectiva a universidade apequenou-se na tarefa de diminuir a desigualdades sociais e, portanto, necessita uma constante reflexão do seu papel em relação a sociedade e os anseios desta.

Para Santos (2008, p. 68) “a pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto actuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação”. O autor aborda ainda que a pesquisa-ação “consiste numa definição e execução participativa de projetos de pesquisa” que podem beneficiar as comunidades quando do envolvimento desta nos projetos. Desta forma “os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre, assim, estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais” (SANTOS, 2008, p. 68).

Ao colocar o conhecimento científico como único tipo de conhecimento válido, as instituições de ensino, validam ações que contribuem para a exclusão social científica, que consiste na desvalidação e “destruição de muitos conhecimentos não científicos, e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento” (SANTOS, 2008, p. 69).

A universidade ao não dialogar com outros conhecimentos e não se aproximar das escolas e das comunidades, tende a cair num descrédito social.

4.4 Exclusão e Inclusão Social Escolar de diferentes identidades

Por esta pesquisa ser um estudo de cunho fenomenológico sendo o ponto central a discussão dos processos de exclusão social escolar, torna-se quase indissociável falar de exclusão sem falar em inclusão. Relacionando ainda, a contexto de exclusão, também se torna indissociável falarmos também de preconceito, discriminação, invisibilidade cultural, entre outros. A diminuição dos casos de exclusão social escolar e as políticas públicas de inclusão representam antagonismo na educação/ensino e, por isso mesmo, configuram como um grande desafio para os profissionais da educação/ensino.

Com relação à inclusão social dentro do contexto educacional e de ensino, pode-se dizer que o tema converge com a ideia de que vivemos numa sociedade plural, onde os indivíduos são formados com diferentes bases, sejam elas relacionadas a fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, históricos, étnicos, enfim, possuem diferentes origens.

Essas diferenças são levadas para dentro da sala de aula e, portanto, o ambiente da sala passa a ser um ambiente heterogêneo, com uma diversidade de sujeitos, os quais, devem ter as suas particularidades e suas potencialidades reconhecidas e respeitadas, ao mesmo tempo em que devem ser englobados pelas atividades pedagógicas, disponibilizando diversos recursos para uma melhor aprendizagem.

Santos e Paulino (2006, p. 12) abordam que as diferenças, ao invés de serem inibidas, necessitam ser valorizadas: “Cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é”. Assim, incluir, acolher e fomentar oportunidades no ambiente da educação/ensino aproxima-se de forma muito significativa de questões relacionadas a diversidade, a pluralidade e a heterogeneidade.

Silva e Carvalho (2017), através do estudo de vários autores, explicam que a educação/ensino inclusivo é o acolhimento sem exceção e sem distinção de classe social, gênero, cor, credo e condições físicas e psicológicas e não apenas a inserção em sala de aula. Tal ação “exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 294), cooperação e empatia entre todos que participam do processo educativo, a fim de incluir de forma igualitária todas e todos os estudantes em todas as atividades escolares, com ênfase no respeito e na dignidade.

Além disso, refletir sobre um ambiente educacional que inclui e que acolhe “significa pensar em um contexto educacional onde o aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento social” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 295).

Um aprofundamento da literatura referente a temática envolvendo a questão da inclusão social escolar leva-nos a compreender os inúmeros benefícios que a inclusão pode fomentar na vida dos estudantes: maior desenvoltura nas atividades relacionadas a atividades do ensino aprendizagem, empatia, respeito a diversidade de sujeitos, participação nas discussões que envolvem o todo e apreço pela coletividade e fortalecimento das relações afetivas.

As políticas de inclusão social adotadas no ambiente educacional voltadas ao fortalecimento do processo de ensino aprendizagem, tornam-se uma mola propulsora de uma educação/ensino de qualidade. Fazer do ambiente educacional um espaço de interação exige um esforço coletivo dos envolvidos: professores, estudantes, pais e todos que estão envolvidos no ambiente educacional. Autoras como Rosin-Pinola e Del Prette (2014, p. 343) argumentam, através de Aranha (2000), que, para “a escola tornar-se inclusiva são necessários suportes de diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social, destacando que essas são condições necessárias, mas não suficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva”. As autoras complementam (2014, p. 343), também, que “a reorganização em todos os níveis do

sistema educacional, do político-administrativo à formação de professores e até o interior da sala de aula”.

Cotidianamente o ambiente educacional é confrontado a explorar alternativas de aprendizado que destoem dos modelos atuais o qual escolhe ao invés de acolher, que exclui ao invés de incluir, que classifica, expulsa e que avalia os resultados em gráficos e números e que não leva em consideração todo o processo de conhecimento adquirido e compartilhado.

Tais elementos se tornam mais visíveis quando se anula o conhecimento e as experiências que os estudantes já trazem de casa, ou seja, quando se veem confrontados como uma ‘tábua rasa’ (SANTOS, 2008). Segundo Santos (2008, p. 43), assim é o que é feito “das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários”.

O respeito e o reconhecimento à diversidade de sujeitos são características de uma escola que inclui. A mesma é capaz de promover a qualidade de ensino a cada estudante, fomentando as suas potencialidades e levando em consideração as suas necessidades, independentemente de sua cor, credo, etnia, sexo ou idade. “Um ensino significativo é aquele que proporciona o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos”, potencializando-os (HENRIQUES, 2012, p. 09).

Com relação a exclusão social escolar, pode-se dizer que este tema possui ideias antagônicas à inclusão social escolar. Entre elas, a rejeição na ideia de aceitar o pluralismo cultural e multiétnico. Essa não aceitação significa a valorização do indivíduo moldado conforme conceitos tidos como padrão na sociedade. Aqueles que destoarem deste padrão são marginalizados e são forçados a viver isolados, ou pior, são vítimas cotidianas da violência e discriminação.

Os aspectos que envolvem os processos de exclusão social escolar estão relacionados a questões históricas, culturais, econômicas, políticas, a violação dos direitos humanos e a barreiras educacionais que impõem um aprendizado com conteúdos distantes da realidade dos alunos.

Relacionando a questão da exclusão a um contexto mais amplo, e também ao nosso objeto de estudo, pode-se dizer que a noção individualista negou por muitos anos, e ainda o nega, o direito dos povos originários, exemplificados aqui pelo povo chiquitano. No caso, foram negados a este povo o acesso a uma educação/ensino que valorizasse os conhecimentos tradicionais indígenas, as diferentes visões de mundo, as diversas crenças religiosas. Negação esta típica de uma sociedade que não reconhece a formação intercultural do país ao qual pertencemos.

À propósito, nos últimos tempos, o olhar para a maioria nunca esteve tão enfatizado, levando em consideração apenas os desejos e necessidades da maioria, sem levar em consideração as diferentes identidades, fazendo com que partes da população, aquele que foge à norma padrão, viva em um constante processo de exclusão, sem ser devidamente assistido pelas políticas públicas.

Cotidianamente, os princípios de igualdade e da tolerância, representados pela luta de classes, dialogam rispidamente com valores patriarcais, conservadores e preconceituosos.

Segundo Carneiro da Cunha (2010), dependendo dos interesses políticos e econômicos existentes em cenários de conflitos, onde a identidade étnica de grupos minoritários tende a ser negada, as políticas de reconhecimento passam a ser vistas como um privilégio e não como um direito. Essa negação age, inclusive, na consciência étnica de cada indivíduo, que passa a também questionar a sua própria identidade.

Frente à complexidade do mundo globalizado e de uma sociedade em constante transformação, multifacetada, com identidades religiosas, políticas e ideologias antagônicas, necessita-se cada vez mais discutir questões acerca de como respeitar as diferenças e conservar a vida coletiva. Mendonça e Silva (2015, p. 511) apontam caminhos:

Na verdade, diante de uma crescente dissociação do mundo objetivo e de uma experiência identitária frequentemente antagônica, que não se expressa mais de forma linear, surgem questões acerca de como conciliar as diferenças e manter a unidade de uma vida coletiva. Touraine (1997) aponta que o caminho para lidar com essa contradição do mundo contemporâneo é o empoderamento das experiências vividas como forma de combate às práticas tradicionais que ora querem (re) colocar o indivíduo em conformidade com a ordem do mundo, ora com a preservação dos valores da comunidade, o que acaba gerando uma tensão subjetiva, uma ambiguidade. (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 511)

O empoderamento torna-se, assim, um instrumento de transformação construído através da conscientização e da informação, sobretudo quando parte da prática educativa. Na busca por conceituar o empoderamento dentro desta pesquisa, optamos por algumas definições como a de Kleba & Wendausen (2009):

Sintetizando a partir de alguns autores (VASCONCELLOS, 2003; SILVA E MARTÍNEZ, 2004; OAKLEY E CLAYTON, 2003; WALLERSTEIN, 2002), definimos empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos e afetivos. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. Envolve práticas não tradicionais de aprendizagem e

ensino que desenvolvam uma consciência crítica. (KLEBA & WENDAUSEN, 2009, p. 736)

Assim, o empoderamento consiste em um dos elementos capazes de fortalecer o indivíduo perante a sociedade, ciente de seus deveres e capacitado a lutar pelos seus direitos, capaz de contribuir para uma dimensão coletiva e, ao mesmo tempo, ter uma participação ativa e produtiva junto a minorias no contexto social. Por esta ótica, é necessário a constatação de uma sociedade coletiva e multicultural.

Candau (2008, p. 54), dialoga também sobre a importância do empoderamento:

Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2008, p. 54).

Deste modo o empoderamento atrelado às práticas educativas torna-se um recurso importante na luta contra as formas de exclusão, especialmente relacionadas às minorias, como os Chiquitanos, onde as formas de exclusão geralmente estão interligadas com as práticas sociais do mundo capitalista e pela desvalorização de sua cultura.

A educação/ensino, nessa conjuntura, torna-se (ou deveria tornar-se) um elemento propulsor desse empoderamento, pois além de proporcionar a formação crítica dos indivíduos, estimular a luta pelos seus direitos e pelo respeito, é vista como um elemento capaz de combater o preconceito e de fomentar a valorização da diversidade, do pluralismo, das diversas manifestações culturais e da coletividade ao mesmo tempo em que promove a multiplicidade dos talentos individuais e coletivos, independente de raça, cor, credo, etnia ou condição social.

A prática educativa necessita fomentar condições ao indivíduo para que este possa satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, essenciais à sua sobrevivência e a desenvolver plenamente suas potencialidades, entre elas, a sua capacidade de análise, de viver e trabalhar com dignidade, de participar plenamente do desenvolvimento e das decisões da sua comunidade e da sociedade, sempre com enfoque na qualidade de vida e no bem-estar social.

4.5 *Bullying* e Evasão Escolar: os (des) caminhos do aprendizado

Ao mencionarmos a palavra (des) caminhos do aprendizado ao subtítulo acima, necessitamos mencionar que os casos de *bullying* alavancam os números da evasão escolar, e, ambos os elementos, evasão e *bullying*, associados ou não, contribuem negativamente para a formação social do indivíduo. Independente de como acontece, em alguns casos mais violentos e outros menos, pela cor da pele, por características físicas, pela etnia, por pertencer a uma comunidade diferente, o fato é que o *bullying* nas escolas, tem despertado grandes preocupações aos educadores.

Oliveira (2017) traz a definição do termo *Bullying* da seguinte forma:

[...] utilizado para classificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, sendo também atos praticados tanto por meninos quanto por meninas. E ainda classificados como: verbal - insultar, ofender, falar mal, colocado apelidos pejorativos, “zoar”; físico e material - bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima; psicológica e moral - humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar; sexual abusar, violentar, assediar, insinuar. (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 01-02)

No IFMT Campus Pontes e Lacerda, o *loco* da nossa pesquisa, conforme relatamos anteriormente existem relatos de casos de *bullying* relacionados a questões étnicas, identificados nas respostas do questionário online. Além disso, é perceptível um discurso de violência e agressividade, inclusive como alternativa para acabar com o *bullying*. Mota *et al* (2017, p. 1) argumenta a respeito do *bullying*:

Sabe-se que a sociedade brasileira tem passado por um contexto de transformações políticas e sociais profundas, onde se desenvolve a consciência de que o ambiente escolar deve ser um espaço de debates que instiguem o enfrentamento de situações de preconceitos e discriminações as quais são submetidos os grupos minoritários. Temas como *bullying*, diversidade e inclusão de minorias têm feito cada vez mais parte do cotidiano das pessoas e desafiam as instituições a discutir a inserção de novos sujeitos, que reivindicam seu espaço não somente na sociedade, como no currículo escolar (MOTA, *et al*, 2017, p. 1).

Em outros trabalhos a autora argumenta que apesar da existência de debates sobre esses temas no ambiente educacional, especialmente relacionados ao tema *bullying*, todavia devemos sempre observar os discursos implícitos carregados de preconceitos e principalmente as ações.

Atualmente, o *bullying* é visto como uma violência repetitiva e intencional e que tem sido motivo de preocupações entre educadores, já que é capaz de trazer consequências graves no desempenho dos estudantes e dificultar o processo de socialização, interação e aprendizagem no ambiente escolar. O *bullying*, de acordo com Lopes Neto (2005, p. 165), “trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente

ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais”. Ele possui dois aspectos fundamentais: – a relação de poder de um grupo sobre outro, ou de um indivíduo sobre o outro, provocando sensação de desconforto à vítima; obrigando-a aceitar passivamente a violência imposta e causando sofrimento à vítima.

O *bullying* é um ato perverso, usado para causar sofrimento aos envolvidos. Se diferencia por suas características peculiares, como repetição, intencionalidade, desequilíbrio de poder entre vítima e agressor e onde a vítima agredida não tem condições para se defender. O “*bullying* é a ponta do iceberg da discriminação, e um indício de o quanto as pessoas estão envolvidas com os estereótipos culturais, que são produzidos conjuntamente por homens e mulheres na sociedade familiar e, sobretudo, escolar, em que as crianças e os jovens os acabam reproduzindo” (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 194).

O Brasil é um país formado por uma mistura de povos - negros, indígenas, brancos entre outros e que possuem crenças, costumes, tradições e etnias diversas, e, apesar de tantas diferenças, o que infelizmente ainda prevalece como válido e aceito é a visão de um sujeito padrão, social e culturalmente mais valorizado. Assim como algumas características de comportamento são igualmente mais valorizadas – como ser comunicativo e popular no meio escolar. Tais diferenças fazem do Brasil um país plural, um país que tem uma atrofia cultural e que insiste em ser monocultural e a valorizar um indivíduo (por suas características físicas, psicológicas e sociais), em detrimento ao outro. Tal prática acaba por estimular a prática do *bullying* especialmente contra aqueles que fogem aos padrões socialmente valorizados. Arelado a isto, vem o discurso de líderes de várias esferas (políticas, religiosas, intelectuais), que insistem em moldar a família em uma norma padrão.

O *bullying*, sem dúvida, é um dos elementos motivadores da evasão escolar. Não é raro jovens vitimados por *bullying* desenvolverem uma verdadeira aversão ao ambiente escolar, já que eles são ignorados/agredidos pelos grupos que se formam, seus objetos são furtados, são alvos de piadas, insultos, agredidos e ignorados por pertencer a outra comunidade. Tais fatores corroboram para aflorar os piores sentimentos na vítima, proporcionando o surgimento de sujeitos transtornados e que veem na violência uma forma de neutralizar o seu sofrimento e se vingar daquilo que o atormenta.

Vivenciar situações de *bullying* pode causar prejuízos seríssimos para os envolvidos, seja ele vítima ou agressor. Para Mota (2018, p. 880), “o envolvimento em situações de *bullying*, seja como vítima, seja como agressor, está associado a prejuízos físicos, psicológicos e sociais profundos, a curto e a longo prazo”, inclusive se estendendo

a vida adulta. A autora argumenta, ainda, que entre “os prejuízos causados por este fenômeno estão: problemas de autoestima e de relacionamento com os pares, dificuldades na aprendizagem, evasão escolar, comportamentos violentos, sintomas psicossomáticos, depressão, risco de suicídio e uso de álcool e drogas ilícitas” (MOTA, 2018, p. 880). Diante deste contexto é importante que o ambiente de aprendizagem, incluindo neste todo corpo docente e demais membros da instituição de ensino, estejam aptos a combater o *bullying*, situações de preconceitos, discriminações e de qualquer tipo de violência, tornando-se em espaço de acolhimento, respeito e empatia às inúmeras identidades e, que esse ambiente de acolhimento ultrapasse, também, os muros das escolas e se propague nas comunidades e ao longo da vida dos estudantes.

4.6 A Construção Colonial que sustenta o Racismo e a Exclusão do Ser Indígena no Brasil

Conforme já abordamos nos capítulos anteriores, a história dos povos indígenas no Brasil é constituída por uma luta de resistência e de sobrevivência interétnicas, mais notáveis dos últimos tempos. O discurso abaixo corrobora esta afirmação:

E o nosso Brasil? Já citei nosso porte estratégico. Mas tem uma dificuldade para transformar isso em poder. Ainda existe o famoso ‘complexo de vira-lata’ aqui no nosso País, infelizmente”, disse Mourão. “Essa herança do privilégio é uma herança ibérica. Temos uma certa herança da indolência, que vem da cultura indígena. Eu sou indígena. Meu pai é amazonense. E a malandragem. Nada contra, mas a malandragem é oriunda do africano. Então, esse é o nosso ‘cadinho’ cultural. (CONTRAPONTO, 2019)

Ou, ainda, os discursos cotidianamente usados na sociedade - “Índio é preguiçoso”, “Índio é tudo vagabundo”, “Terra demais pra pouco índio”, “Índio tem que andar pelado”, “Eles (os índios) andam de Hilux e têm celular”. Estes discursos reproduzem e reforçam os estereótipos étnicos, além de problematizar o mito de que vivemos num país democrático, no qual todos têm os mesmos direitos e possibilidades. Como ignorar tais discursos? Como não os relacionar ao que hoje se denomina *bullying* étnico e outros tipos de violência, que se propagam nas escolas e fora delas?

O histórico de hostilização contra os povos indígenas vem desde a chegada do colonizador em terras brasileiras e se perpetua no decorrer do tempo. As diversas formas de relação que essas populações mantiveram e mantêm com os demais membros da sociedade foram marcadas por longo processo de preconceitos, discriminação, violência e opressão. Atualmente, não é muito diferente. Os povos indígenas vivem, cotidianamente, situações de opressão e enfrentam lutas diárias para não sucumbir.

Em um evento recente realizado na ONU, no dia 18 de setembro de 2019, o discurso na 42ª Sessão da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas da indígena do povo chiquitano, Saturnina Urupe Chue, levou ao conhecimento da comunidade internacional o discurso opressor de representantes políticos do Brasil em relação aos povos indígenas: “Meu povo tem sido atacado e violentado gravemente”. Ainda mais: “O governo do Brasil insiste em não reconhecer nossos Direitos Constitucionais sobre nossas terras. Muitos Chiquitanos já estão deslocados do território. São obrigados a viver fora, nas cidades não indígenas e abaixo de extrema vulnerabilidade” (CIMI, 2019).

Ao final do seu pronunciamento, Saturnina reafirmou a todos que o povo indígena não temerá dias de luta: “Que todos saibam, vamos defender nossos direitos e nossas terras até o último indígena. A Mãe Terra merece cada gota de sangue derramado pela vida de todos os seus filhos” (DOMTOTAL, 2019).

Outros importantes eventos, tais como o XV Acampamento Terra Livre, realizado em 2019, e o Encontro dos Povos Mebengokrê, realizado em 2020, mencionados anteriormente, também levantaram a bandeira de luta dos povos indígenas.

O grande desafio dos povos indígenas das Américas tem sido preservar seu território, suas vidas e a sua identidade cultural, intimamente ligada ao espaço geográfico em que convivem. Neste sentido, um importante passo é promover a inclusão e a participação com maior intensidade das comunidades indígenas na construção de políticas públicas, garantindo espaços por eles acessados para que possam “SER”, “sem preconceitos e amarras colonizadoras”. Ou seja, é fundamental fomentar aos povos indígenas mecanismos de discussão sobre o seu próprio desenvolvimento.

Detentores de uma cultura diferente, com uma língua diferente, assim como os costumes e tradições, os povos indígenas e seus descendentes necessitam de conhecimentos diversos dos seus, para que eles possam reivindicar os seus direitos e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma sociedade que respeite e reconheça o seu território, a sua cultura e sua identidade. Neste sentido, o ambiente educacional deve ser um elo para alcançar este conhecimento e, paralelamente, transformar este conhecimento até então não legitimado em conhecimento legitimado, multiplicando-os e construindo caminhos para uma visão menos estereotipada dos povos indígenas, menos excludente e menos preconceituosa, desconstruindo, por exemplo, a ideia de que o indígena não deva fazer uso das tecnologias, como se isso desconstruísse a identidade indígena.

Uma análise aprofundada do contexto brasileiro, Candau (2002, p. 157) afirma que: “é necessário desvelar o ‘mito da democracia racial’, tão arraigado no nosso

imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizado, autoritário e de negação do ‘outro’ da nossa sociedade, tão presente em nós”, desde os primórdios da coroa, quando impomos aos povos indígenas uma educação/ensino nos moldes da educação/ensino europeia, a qual não tinha nenhum sentido para os mesmos e que não levavam em consideração os conhecimentos/ciência já adquiridos e necessários ao modo de sobrevivência dos povos indígenas daquela época.

É preciso compreender que o Brasil possui uma formação multiétnica, com uma diversidade de povos, crenças, costumes e línguas, o que leva, inclusive, a questionar os processos de ensino-aprendizagem da educação/ensino, mesmo nas escolas indígenas, de uma única forma. O processo de ensino-aprendizagem necessita ser concebido e planejado, levando em consideração a realidade local, sem perder, entretanto, o papel da escola – ensinar a leitura crítica da realidade e possibilitar aprendizagens significativas para viver em uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando sempre as características e os costumes de cada indivíduo.

4.7 O sujeito e a Fenomenologia: Os Caminhos que se cruzam

Para conhecer a singularidade do sujeito da pesquisa e suas individualidades, é necessário um aporte teórico que leve em conta as intencionalidades do sujeito. Assim, para compreendermos o indivíduo nesta pesquisa, somos levados a aprofundar nosso conhecimento no ser humano, buscando embasamento teórico na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.

A fenomenologia é uma corrente filosófica que surgiu como uma forma diferente de acesso e conhecimento do mundo. Em oposição à visão positivista, surgiu entre o fim do século XIX e começo do XX, na Alemanha, com o matemático e filósofo Edmundo Husserl, que recebeu influências dos pensamentos de Brentano, Platão, Descartes. Entre os pensadores que sofreram a influência das teorias de Edmundo Husserl, destacam-se Alfred Schutz, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty, sendo esta corrente filosófica, a mais difundida entre pesquisadores das áreas da antropologia, psicologia e a filosofia entre outras áreas relacionadas as ciências sociais.

Na concepção de Edmundo Husserl a fenomenologia seria o estudo e a descrição fidedigna, através da intuição, dos fenômenos abstratos ou puros. Nessa perspectiva, a tarefa inicial da fenomenologia consiste em desvencilhar-se do “encantamento” natural que faz com que a percepção do pesquisador se volte apenas para a compreensão exterior do objeto, ocorrida no conhecimento comum. “O que de fato importa, é o mundo da

consciência, o mundo das essências é “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17).

Segundo Blaskovsk e Mendonça, vários são os elementos que caracterizam a fenomenologia dando-lhe feição singular e que a destoa das demais vertentes filosóficas. “Ela não considera os fatos, mas volta-se para os objetos intencionados pela consciência, na busca de sua essência” (2013, p. 278). Assim, o ponto de partida de toda pesquisa fenomenológica é a imediata relação de ser com o mundo, mundo este que é um simples fenômeno, um significado. Para essas autoras (2013, p. 278), a consciência é o ponto relevante dentro da fenomenologia, “enquanto origem de todo significado é também doadora de significado no mundo”. Além disso, “esta consciência intencional é que faz com que o mundo apareça como fenômeno, que nos permite compreender que o ser no mundo não é mais a sua realidade existencial e sim o seu significado” (BLASKOVSK & MENDONÇA, 2013, p. 278-279).

Outro fator importante dentro do contexto fenomenológico, segundo as autoras (2013, p. 279) é a “intencionalidade, o fio condutor de todos sentidos fenomenológicos, pois mostra a relação entre sujeito e objeto, entre o pensamento e o ser, constituindo uma ligação onde estes andam juntos, e sem a qual nem a consciência, nem o mundo, seriam compreensíveis” (BLASKOVSK & MENDONÇA, 2013, p. 279).

Igualmente relevante para um estudo fenomenológico é a consciência. Para Fragata (1959, p. 130), “toda consciência é consciência de algo”, ou seja, todos os atos processados em nosso cérebro focam a um objeto e nunca se transformam no vazio. A consciência está sempre presente dando sentido, como fonte de significado, ou seja, “o mundo se apresenta à consciência e a intencionalidade lhe dá sentido” (BLASKOVSK & MENDONÇA, 2013, p. 279).

A Fenomenologia fornece suporte para investigar o indivíduo em sua plenitude. Conhecer o homem em seu mundo e o mundo através do olhar do homem é um legado da fenomenologia. Segundo Aranha (1993, p. 134), objetivo central da fenomenologia é “a descrição da realidade, colocando como ponto de partida de sua reflexão o próprio homem, num esforço de encontrar o que realmente é dado na experiência, e descrevendo “o que se passa” efetivamente do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação concreta”. Por este entendimento, “a fenomenologia é uma filosofia da vivência” (ARANHA, 1993, p. 134). Para a autora, a “fenomenologia é o método e a filosofia que fornecem os conceitos básicos para a reflexão existencialista” (ARANHA, 1993, p. 134).

A coisa física não é objeto de interesse para a fenomenologia não importa a coisa concreta, mas sim a forma como a consciência compreende este objeto. O que aparece na consciência é o fenômeno (MOUSTAKAS, 1994, p. 26).

Para compreender fenomenologicamente o povo chiquitano e as questões de exclusão e inclusão relacionadas a ele, é preciso desprender de “pré-conceitos” e “amarras” que nos remetem à figura dos povos indígenas e passar a mergulhar intimamente no ser Chiquitano e em sua singular relação com o mundo e o mundo para com este. Colocamos aqui “a realidade entre parênteses, suspendendo as crenças, juízos de valores e suposições sobre o fenômeno, para vê-lo em sua forma bruta e pura”. (BLASKOVSK & MENDONÇA, 2013, p. 280).

Através da imersão na comunidade e da observação criteriosa dos elementos apreendidos na consciência, o fenômeno esclarece (através desses elementos) as diversas vertentes da realidade, para, posteriormente, relacionarmos ao ambiente educacional e àquilo que os exclui ou inclui.

4.8 A Fenomenologia e a Educação/Ensino

Adotar a fenomenologia como alternativa de pesquisa para compreender os fenômenos relacionados a exclusão social escolar, implica compreender a perspectiva primordial do estudo: o olhar para as essências.

As essências mencionadas e que são objetos de interesse da fenomenologia pois trata-se de uma soma de elementos, numa tentativa de compreender nossas próprias existências no mundo. Deste modo, compreender fenomenologicamente a essência, é compreender como funciona nossa relação com o mundo e com os demais sujeitos, e, neste sentido, podemos dizer que compreender a essência do povo chiquitano é desvendar a sua relação política, e cultural e social com o mundo e suas significações.

A fenomenologia enquanto método de pesquisa tem como objetivo primordial a compreensão do fenômeno que se apresenta à consciência; caminho para compreender o mundo do fenômeno que se apresenta à consciência na sua totalidade. Ajuda perceber como ele (fenômeno) aparece e se faz presente nas suas múltiplas formas e aparências. Esse processo de compreensão dos fenômenos é pedagógico, pois oferece ao pesquisador-educador as condições para captar essa aparência no todo, que tem início com uma interrogação, e com uma metodologia própria para proceder à investigação. (SILVA; MEDINA; PINTO, 2012, p. 54)

A reflexão fenomenológica contribui significativamente com o mundo da ciência. Gil (2002) “ressalta que uma das maiores contribuições da reflexão fenomenológica foi

o seu auxílio na formulação de problemas e na construção de hipóteses”. Neste contexto, a reflexão proporcionada pela fenomenologia se familiariza com a educação conseqüentemente com o ensino e com a pesquisa. Pode-se dizer que existe uma intensa conexão entre a educação/ensino/pesquisa e a fenomenologia.

Assim, a fenomenologia converge inevitavelmente com a educação/ensino como algo que ressoasse insistentemente: fenomenologia é educar/ensinar. Como se um resultasse no outro. Todavia, a pesquisa científica exige de nós um caminhar reto, explicitamente claro, em direção às conclusões, validando elas ou não.

Dentro do viés educacional, a fenomenologia traz o elemento da cultura como forma de compreender a essência da existência na maneira de ser dos homens. Rezende (1990, p. 25) aborda a ideia de que a “educação aparece como aprendizagem da cultura, muito embora essa aprendizagem, nas diversas culturas, não seja uniforme nem tenha a mesma significação”.

A Fenomenologia desenvolve sua compreensão do mundo a partir da existência do sujeito e o assimila como ser que está no mundo e que faz parte dele, relaciona-se com a cotidianidade do homem, existindo nas diversas possibilidades. Um dos legados da fenomenologia é a descrição das estruturas universais em que a experiência se apresenta (SILVA, LOPES & DINIZ, 2008).

Pela ótica fenomenológica, o mundo não se constitui apenas como elemento físico, mas toda experiência vivida pelo sujeito, sejam elas nos aspectos naturais, sociais, culturais ou históricos. Desta forma, mundo e sujeito são inseparáveis e se relacionam entre si, e deste processo dá-se o princípio da existência, conforme aborda Merleau-Ponty.

O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece "subjetivo", já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito. Portanto, com o mundo enquanto berço das significações, sentido de todos os sentidos e solo de todos os pensamentos, nós descobríamos o meio de ultrapassar a alternativa entre realismo e idealismo, acaso e razão absoluta, não sentido e sentido. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576)

Ao emergirmos nas escritas de Merleau-Ponty, compreendemos que a significação do mundo surge enquanto o sujeito se molda. Tudo o que o sujeito vivencia é significado por ele e pelo o outro.

Para Fiori (1986), não é possível distinguir as experiências vividas do mundo:

Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificando-se um através do outro. O eu consciente é presença que se presentifica a si mesmo, ao presentificar o outro – um elemento da natureza como uma flor, um pássaro

ou uma pedra – só é presente nessa luz de presença. A um chamamos interioridade, e à outra, exterioridade (...). O caminho de nossa interioridade passa, pois pela exterioridade e vice-versa. (FIORI, 1986, p. 04)

O indivíduo ao estar no mundo se sente integrado, incluído a ele. Torna - se, portanto, parte deste mundo e com ele estabelece laços. Demarzo (2009), pontua que “a compreensão de estar no mundo e com o mundo, ainda que verdadeira, não é incorporada como princípio de existência por boa parte da humanidade, que prefere manter privilégios pessoais em detrimento de benefícios coletivos, fruto de uma sociedade estratificada social e racialmente”.

Numa sociedade que cria desigualdades sociais, que produz oprimidos e opressores, a negação do outro se apresenta de várias formas. A exemplo de negação do outro citamos a experiência europeia do descobrimento de novas terras que sob a alegação do mito da conquista, da colonização e da modernidade que transformaram os legítimos proprietários da terra em estrangeiros.

Esses argumentos são vistos por Dussel (1992) como mito da modernidade porque: (1) oculta o processo de dominação ou violência, que exerce sobre outras culturas; (2) o bárbaro não possui propriedade nem herança pessoal nem liberdade subjetiva; (3) o sofrimento produzido no outro é justificado pelo discurso da salvação. Salvam-se muitos inocentes, vítimas da barbárie dessas culturas. Nesse sentido, o mito da modernidade é uma inversão. A vítima inocente é transformada em culpada, e o vitimador culpado é considerado inocente, caracterizando-se como uma forma de irracionalismo. O mito da modernidade consiste no discurso de como uma cultura se auto define como superior, e a outra, como inferior, rude e bárbara, sendo o sujeito dessa outra cultura o culpado de sua imaturidade. Caracteriza-se, também, pelo fato de ser o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) interpretado como um sacrifício e um custo necessário ao processo de modernização: “É um vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno, plena inocência em relação ao ato de vitimá-lo.” (DUSSEL, 1992, p. 86). (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 95)

Assim, uma vez inseridos numa estrutura social opressora, que exclui e discrimina, vai surgir a figura do oprimido, onde os artifícios usados pelo opressor serão usados para a manutenção de privilégios. E, “quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão?” (FREIRE, 1987, p. 31).

Nesse processo de dominação, de negação do outro e de opressão e preconceito o ser humano sempre se reinventa na busca da sua liberdade, à exemplo os povos indígenas no início da colonização, ao terem sua liberdade cerceada por colonizadores, sendo estes povos originários, impostos a condições de escravizados e estrangeiros, mesmo sendo estes os verdadeiros donos das terras.

Usando um exemplo mais recente de dominação, cito os Chiquitanos, impedidos de falarem a sua língua nativa e sentenciados a usar a língua espanhola ou a língua portuguesa. Ou, ainda, o que fizeram e fazem aos povos indígenas atualmente, principalmente no Brasil, insistindo em negar-lhes a humanidade e uma identidade cultural como povo, com costumes e tradições. Impõe-lhes, um sistema que silencia diante das atrocidades impostas aos indígenas e, por muitas vezes, fomentando a desconstrução de políticas públicas, voltadas a estes povos. Mesmo assim, com todas estas adversidades, esse povo clama por liberdade e a palavra de ordem vinda destes povos é RESISTÊNCIA. Como se a palavra adversidade fosse sinônimo de resistência.

4.9 Liberdade em Merleau Ponty

O alicerce do aprendizado está na capacidade de ter a percepção daquilo que nos cerca, o que, de alguma maneira, resulta também no processo de dar significado ao que foi percebido pelos sentidos numa complexa rede de ligações. Assim, a estrutura humana pode ser explicada como uma espécie de significação das coisas, e onde cada sujeito é visto pelo outro como uma espécie de partícula.

A fenomenologia está relacionada com a existência e experiências vividas. Deste modo, para compreender a noção de liberdade em Merleau-Ponty, temos que interiorizar que o indivíduo não pode ser compreendido, senão através de seu contexto e de suas relações com o mundo e com o outro. O que “chamamos de mundo não se reduz simplesmente ao que se está dado, ao que se vive no dia a dia como um desenrolar de fatos naturais. Mundo significa um projeto de existência de cada ser. Cada um de nós projeta para si um propósito de vida, formulando o seu projeto de existência” (DEMARZO, 2009, p. 20) ou, como denomina Dussel (1995), o “poder-ser”.

Para a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), o sujeito e mundo são inseparáveis dependem um do outro numa espécie de simbiose, consistindo numa relação mútua; sem este vínculo com o mundo, o sujeito não conseguiria nem mesmo descrever, analisar a si mesmo isto, porque, ele não tem elementos, sentidos com as quais se qualificar. É como se faltasse um parâmetro. Um sujeito só, presente no mundo, não poderia ser nem alegre e nem triste, nem tímido e nem extrovertido. Somos qualificados a partir do momento em que temos outros parâmetros.

A liberdade no mundo consiste numa ideia utópica, todavia pode-se dizer que a liberdade é sinônimo do direito de escolha pelo sujeito. Mas teria o sujeito realmente a liberdade absoluta? É possível dizer que existem condicionamentos sociais, culturais,

históricos, geográficos, biológicos, psicológicos, que limitam essa premissa? Pode-se dizer, todavia, que a liberdade é a ação que está vinculada com a lei e com a moral que outorgamos a nós mesmos. Assim, a liberdade está vinculada a responsabilidade do sujeito mediante suas decisões, escolhas e atos.

Para Merleau-Ponty (1999), a liberdade é um triunfo, algo a ser alcançado através da ação do indivíduo. Os condicionamentos sociais levam-nos a compreender que não há uma liberdade absoluta. Para o autor (1999, p. 608), “o mundo nos é apresentado constituído, mas também nunca completamente constituído”. Ao nascermos, somos confrontados com uma infinidade de possibilidades, o que nos permite a liberdade de escolhas, todavia essas escolhas são condicionadas a certas regras pois o mundo já é moldado, mas não totalmente moldado. Assim, para Merleau Ponty (1999, p. 608) “nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo”.

Assim sendo, não há padrões fixados e nem escolhas absolutas. Comparamos o indivíduo a uma flor de lótus no mundo da selva. Tudo é belo até o nascimento. A flor é livre, mas a selva tem seus perigos, os caminhos, as escolhas. A flor tem a liberdade de vir ao mundo, mas é condicionada a ele. Assim é o indivíduo “nasce aberto ao mundo, com muitas possibilidades disponíveis, mas, ao mesmo tempo, ele é limitado por esse mesmo mundo” que o cerca e que o completa (MONTEIRO, 2011). A autora argumenta ainda que “o homem está envolto a um emaranhado de coisas e nada pode tornar o homem livre para tudo”.

O homem vive numa teia de elementos que significam para o mesmo e ao mesmo tempo é significado dentro desta teia. Desta forma, é possível afirmar que a sociedade não é apenas uma soma de indivíduos pensantes isoladamente, mas também não é apenas uma coletividade. Na concepção de Merleau Ponty (1999, p. 612) “o homem é só um laço de relações apenas as relações importam para o homem”. E, por isso, estamos fadados a uma luta eterna para fazermos-nos entender, superarmos nossas divergências e, por fim, sermos levados a percebermos o outro.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 O Chiquitano Sob o Olhar Fenomenológico

Antes de partirmos para uma compreensão dos fenômenos, embasada pelos autores mencionados nesta escrita de mestrado, necessitamos trazer a compreensão da pesquisadora sobre o Chiquitano. Embriagada pelos discursos de Merleau-Ponty, o olhar da pesquisadora a respeito do Chiquitano se aproxima da relação que um pescador ribeirinho tem com o rio.

Descrevo, aqui, um rio de águas caudalosas, silenciosas, interrompidas apenas pelo assobio dos pássaros. O pescador ribeirinho, que é sinônimo de resistência deste lugar, é o reflexo do rio. Ele percebe a natureza e o rio como ninguém. Sabe dos perigos, sabe que o rio corre sempre numa mesma direção e tem seus mistérios, suas inconstâncias, seus segredos, o seu cheiro. Sabe que o rio nunca é o mesmo do momento anterior, assim como ele também não o é. O ribeirinho tem a sua ciência, e através dela conhece a metamorfose do rio, segue os seus sinais a ponto de extrair o melhor do rio: o peixe. O seu alimento, a sua sobrevivência.

Imagem 11: O rio e o ribeirinho



Fonte: Autor Próprio, 2019.

O Chiquitano sob o olhar da pesquisadora se aproxima desta relação rio e ribeirão: O Chiquitano vive na fronteira e, assim como o ribeirão, também tem uma relação muito intensa com a natureza. Tira dela o seu sustento e nutre por ela um profundo respeito. A água, a terra e o Chiquitano se pertencem. Como a água do rio muda o seu curso, o Chiquitano também muda, e caminha em buscas de novos significados e sentidos. A adversidade, tão presente na vida do Chiquitano faz com que ele, de época em época, precise se reinventar, se readaptar, se metamorfosear para sobreviver.

Assim, neste contexto, rio e ribeirão, Chiquitano e natureza, sujeito e mundo, se fundem na fenomenologia. Conforme explica Demarzo (2009), um é significado pelo outro. O mundo é significado na existência do sujeito e ao contrário - o sujeito é significado pelo mundo. As experiências sociais, incluindo as educativas, se arquetam a partir de vivências surgidas no contato com o mundo, “em que as primeiras significações vão sendo dadas e, da mesma forma, vão construindo o sujeito”.

Ao mencionarmos esta relação, sujeito e mundo reportamos ao discurso de Merleau-Ponty, em especial a sua forma de abordar o elo entre sujeito e mundo e o princípio da existência de ambos:

O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece "subjetivo", já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito. Portanto, com o mundo enquanto berço das significações, sentido de todos os sentidos e solo de todos os pensamentos, nós descobríamos o meio de ultrapassar a alternativa entre realismo e idealismo, acaso e razão absoluta, não sentido e sentido. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576)

Assim sendo, ao abordamos o sujeito, não é possível dissociá-lo do mundo em que vive. Não é possível analisar o sujeito em seu estado puro, neutro. Ele é, a partir do nascimento, apresentado ao mundo dos sentidos/significados, como explica Merleau-Ponty (1999, p. 608), “o mundo nos é apresentado constituído, mas também nunca completamente constituído”. Ao nascermos, somos confrontados com uma infinidade de possibilidades, o que nos permite a liberdade de escolhas, todavia essas escolhas são condicionadas a certas regras pois o mundo já é moldado, mas não totalmente moldado. Assim, para Merleau Ponty (1999, p. 608) “nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo”.

O mundo só tem sentido para o sujeito relacionando-o numa teia de elementos, seja cultural ou social: o modo de vida, os costumes, as crenças, o conhecimento, as formas de organizar socialmente, a língua, o alimento, entre outros.

É mergulhando neste contexto de ser-no-mundo, que traçamos a nossa teia de estudos dos Chiquitanos, perpassando questões culturais relacionadas à história deste povo, à negação da própria identidade, à questão da língua materna e do modo de vida relacionando ao ensino e à educação/ensino. Assim, também buscamos dialogar com alguns autores: Boaventura Souza Santos, Paulo Freire, José Marín, Merleau-Ponty, este último mencionado nos diálogos acima.

Observando a comunidade Nova Fortuna, identifica-se a identidade coletiva de um povo e a relação indivíduo e comunidade. O indivíduo dentro da comunidade faz parte de um todo, se fortalece. Fora da comunidade, o Chiquitano percebe sua força, ao enfrentar sozinho as adversidades, convivendo com outros indivíduos que não conhecem a história de luta de seu povo.

Partindo para uma análise de elementos mais específicos, que compõem esta pesquisa e que estão interligados com a questão da inclusão social escolar, abordamos aqui a questão da identidade do povo chiquitano. Para análise deste elemento, abordamos aqui a entrevista com uma das alunas egressa chiquitana do IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, cujo nome fictício chamaremos de Chiquita 1. A mesma relata que é comum entre os Chiquitanos eles não se identificarem como tal, mesmo tendo todas as características.

Então, como eu disse anteriormente para a senhora eu tenho uma irmã que não se aceita ser chiquitana eu creio que é pelo fato de ter a imagem do índio muito contraditória, porque o índio tem que andar nu, tem que usar pena, tem que usar tintura no corpo, tem que viver isolado da sociedade. E como a gente já sabe o indígena chiquitano, sempre foi civilizado, unido principalmente na questão da religião e então quando fala para ela que ela é indígena chiquitana, esse índio, a questão a imagem do índio em si, é que constrói esse muro na aceitação dela porque hoje ela vive na sociedade com costumes diferente do índio e creio também que é pelo preconceito que ela sofre com relação a aceitação do índio do indígena em si mesmo. (CHIQUITA 1, 2019, p. 120, ANEXO I)

É possível afirmar que o relato acima, retrata o reflexo do preconceito transmitido pela sociedade não indígena. Constitui-se, também, em uma visão equivocada dos Chiquitanos. O *“andar nu, usar pena, usar tintura no corpo, e viver isolado”* é algo comum e natural em outros grupos indígenas, mas não faz parte da cultura chiquitana. Os Chiquitanos que conhecem a sua história e seus costumes, ao serem confrontados pela sociedade a andar nus, a viver isolados, tendem realmente a negar essa “identidade”, pois não faz parte dos costumes e cultura deles.

Tal fato nos leva a afirmar que a sociedade desconhece a história deste povo e tende a generalizar os costumes dos povos indígenas ou ainda, para Carneiro da Cunha

(2010), dependendo dos interesses políticos e econômicos existentes em cenários de conflitos, é onde a identidade étnica de grupos minoritários tende a ser negada.

Neste contexto, o reconhecimento da identidade étnica de certos povos passa a ser compreendido como um privilégio e não como um direito. Essa negação age intrinsecamente na consciência étnica de cada indivíduo, que este passa a também questionar a sua própria identidade.

Esta negação da identidade também pode ser compreendida em virtude de tantos dissabores vividos pelo povo chiquitano ao longo dos tempos: Foram submetidos a todo tipo de violência, tiveram suas terras invadidas e seus locais sagrados violados, foram obrigados a abandonar a língua materna e forçadamente aprenderem a comunicar na língua do colonizador e a abandonarem sua cultura em favor de uma cultura dita “superior”, imposta pelo colonizador.

Desde os tempos da coroa a cultura hegemônica levou os povos indígenas a acreditar que eram inferiores, influenciando-os, desta forma, a abandonarem seus costumes, tradições, sua religião, seus traços culturais e sua identidade. Muitos deles sofrem preconceito quando são identificados como Chiquitanos, e neste contexto optam por se fazerem “invisíveis”.

No dia a dia, o preconceito sofrido e a visão estereotipada são fortes elementos para a negação da identidade, conforme aborda Luciano (2006):

Os Povos Indígenas do Brasil são grupos étnicos que ao longo de sua história de mais de 500 anos de colonização foram obrigados a reprimir e negar suas identidades e culturas, por força de repressão física e cultural, motivada principalmente por interesses econômicos; o que promove uma dinâmica e relação com a identidade própria à cada povo e cada história e situação de contato e relação com a sociedade envolvente. (LUCIANO, 2006, p. 41)

Observando ainda o discurso da aluna Chiquita 1 (ANEXO I), ao mencionar a frase “*nós somos civilizados*”, frase que é também repetida em outros discursos dos Chiquitanos, nos vem o seguinte questionamento: Mas o que é ser civilizado? Observando a colonização imposta por ingleses, portugueses e espanhóis, na África e na América, os povos colonizadores eram civilizados por terem tecnologia e bons modos [civilizados]. Contudo, as barbaridades cometidas por tais culturas colonialistas não eram conquistas de povos civilizados (JUSBRASIL, 2020).

Assim, quando o Chiquitano usa a frase “*nós somos civilizados*”, realmente são, pois é uma civilização que existe a séculos e sabem conviver e respeitar as diferenças em sociedade, usufruir das riquezas naturais sem destruí-las, respeitar e cuidar das crianças e

dos mais velhos e viver a coletividade sem que, para isso, necessite impor a sua cultura, usar a violência ou silenciar o outro.

Conforme abordamos anteriormente, outro elemento relevante da cultura chiquitana é a língua. Ao falarmos da língua dos Chiquitanos (Besüro), nos remete a um sentimento de perda – algo sofrido, cruel, vagaroso –, aquela que ocorre aos poucos e que causa um profundo sofrimento. Como ter uma identidade linguística ou mesmo como transmitir os ensinamentos de gerações passadas se até a liberdade de se expressar na língua mãe lhes foi negada, cassada, proibida?

E é possível afirmar que o direito de expressar deste povo foi negado por duas vezes: a primeira, quando foram obrigados a deixar de falar a língua materna e a falar o espanhol e, a segunda, quando foram obrigados deixar de falar o espanhol e a falar apenas o português. Ambos os casos trazem a figura do colonizador, impondo uma cultura diferente, uma cultura de opressão, de cerceamento. Trazemos aqui o relato de dona Robertina, moradora da Comunidade Nova Fortuna, que exemplifica: *“Quando ia pra [sic] escola, que era aqui no destacamento do exército, nós tínhamos que falar só o português. Se não falasse, o professor que era militar, contava para nossos pais e eles nos açoitavam. Era proibido falar espanhol”*.

O Contexto apresentado acima nos leva a corroborar com as ideias de Dunck-Cintra (2006, p. 29), quando ela aborda em suas escritas que “os Chiquitanos foram silenciados em contato com os colonizadores. Foram impostos à língua e à cultura do colonizador, além de terem sido destituídos dos seus espaços de sobrevivência”. No mesmo sentido a autora complementa que o povo chiquitano “passou por um processo que nos mostra que, para serem ‘aceitos’ na sociedade e até mesmo para sobreviver, precisaram esconder aquilo que os diferenciava dos não índios – a língua materna –, passando a escondê-la e a não usá-la mais” (DUNCK-CINTRA, 2006, p. 29), a sensação que se tem é de que foi tirado algo essencial a suas vidas – a língua materna.

Apesar desta tentativa de extermínio da identidade linguística, ela ainda sobrevive. Certamente não com o mesmo vigor de outrora, mas resiste. Ao se reunirem para suas festividades, os Chiquitanos da Comunidade Nova Fortuna ainda falam algumas poucas palavras em língua materna e também em espanhol, todavia, tal prática só é comum entre os mais velhos.

Percebe-se, neste contexto, que a luta pela sobrevivência do povo chiquitano é ameaçada constantemente pela opressão dos grupos majoritários que predomina, e conforme explica Freire (2007, p. 51), que “quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso, em nome de sua própria libertação”. Assim sendo, é importante a

construção de uma comunidade forte, para que essa luta se propague nas diversas esferas da existência humana e, neste sentido, o campo da educação/ensino tem um papel fundamental, pois é por meio dela “que fazemos uma reflexão crítica sobre nós mesmos e os outros com os quais convivemos” (FREIRE,2007, p. 51). Neste sentido dialogamos, aqui, com Merleau-Ponty (1999, p. 612), o qual afirma que “o homem é só um laço de relações, apenas as relações contam para o homem”.

A aproximação do IFMT Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, com as comunidades chiquitanas é uma forma fortalecer a voz e dar visibilidade a este povo, mas vai bem além disso: é proporcionar ao campus e às demais comunidades, conhecer a história da região e conforme aborda Santos (2007), dialogar, com as diversas formas de conhecimento - e nesta incluídos os conhecimentos populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.), ou seja, possibilitar ao IFMT conhecer o chão que pisa.

Na perspectiva de dialogar com outros conhecimentos, em especial do povo chiquitano, de certo modo, nos aproximamos da fenomenologia de Merleau Ponty, quando este aborda experiências livres de amarras de preconceitos e valores de forma a entrar em contato o mais íntimo e próximo possível com a experiência do outro, com os sentidos e significados da cultura, da história e da ciência do povo chiquitano.

Uma importante reflexão se faz necessária: *Como promover a valorização de elementos que reforcem ou incorporem identidade do povo chiquitano?* Pode-se dizer que valorizar elementos simbólicos e expressivos como a própria língua, incluída sua dimensão cultural, os elementos relacionados a sua própria sobrevivência, como a posse de suas terras, suas formas internas de comunidade e organização, sua ciência certamente contribuiria para a valorização desta identidade, e o IFMT, enquanto instituição aberta à pluralidade, necessita ser um parceiro na valorização e reconhecimento destes elementos.

5.2 Os povos indígenas, os Chiquitanos e a construção de uma sociedade inclusiva

Vivemos no mundo globalizado, onde impera a tecnologia, a velocidade da informação os valores capitalistas e necessidades individuais. Em meio a este contexto, uma sociedade com múltiplas identidades. E é exatamente nessa conjuntura que emerge a questão dos povos indígenas, especialmente os Chiquitanos, residentes no espaço de fronteira, lugar de diversidade, modalidades de convivências plurais, mas também de vulnerabilidades.

Os Chiquitanos, pertencentes à comunidade de Nova Fortuna residem naquela região, cercados por grandes fazendas, cuja tecnologias e riquezas materiais não os pertencem. Cotidianamente, convivem também com o tráfico de drogas e a violência que acompanha este tipo de comércio. É dentro de uma sociedade globalizada, tecnológica e que carrega costumes distintos, e também dentro dessa vulnerabilidade, que podemos extrair a importância e a sensibilidade que tocam o tema.

De certo modo, os processos de séculos e séculos de opressão ao qual foram submetidos os povos indígenas e, nestes incluído o povo chiquitano, quase os dizimados populacionalmente e culturalmente, deixando cicatrizes profundas, que ainda se perpetuam até os dias atuais.

Retornando ao contexto histórico, abordado no início desta dissertação, mencionamos aqui uma situação peculiar que nos despertou a atenção: ao fato do território da Bolívia perder em tempos passados parte de seu espaço geográfico para outros países, inclusive para o Brasil, sendo anexadas deste, extensões de terra ao Acre e Mato Grosso (IPORRE, 2016). Esses novos espaços de fronteiras trouxeram impactos para a vida dos Chiquitanos, os quais deixaram de ser cidadãos bolivianos, por estarem em terras brasileiras e, por outro lado, não eram brasileiros, pois não possuíam uma documentação válida em terras brasileiras. Passaram, portanto, a viver numa espécie de limbo. Com o tempo, veio a perda da identidade, dos costumes, da língua, ficando, portanto, desprovidos de qualquer assistência.

Tal invisibilidade ainda é muito comum, já que existem muitos Chiquitanos na região da comunidade Nova Fortuna que não possuem nenhum documento de identificação: nem brasileiro, nem boliviano. Pela observação realizada, corroboramos com a ideia de Silva (2008, p. 124) quando ela aborda que “pela literatura e pela observação realizada, pode-se dizer que a fronteira tem algo de abandono, algo de vulnerável e, ao mesmo tempo, de ameaçador. Algo de desarrumado, algo de que está ainda por se tornar, por se fazer”, dito de outra forma: há um verdadeiro abandono das comunidades chiquitanas da região por parte do poder público.

As questões territoriais são uma temática relevante relacionada a essa reinvenção/reconstituição das comunidades indígenas. Nos últimos tempos, têm surgido muitos movimentos enfatizando a importância da demarcação dos territórios dos povos indígenas. Desde a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), “é um dever do estado brasileiro demarcar esses espaços destinados aos povos indígenas”. Além do mais, outros argumentos reforçam a ideia de que esses povos devem ter assegurados os direitos sobre suas terras tradicionais: a demarcação ameniza que conflitos fundiários,

contribuindo para a segurança dos povos indígenas e o fortalecimento da diversidade sociocultural presentes em suas comunidades, além de que, culturalmente, o povo indígena tem a tradição de preservar suas florestas, já que dependem dela para prover o seu sustento.

Especificamente relacionados aos Chiquitanos da Comunidade Nova Fortuna, em Vila Bela, a escritura definitiva dos pequenos lotes, significa uma grande conquista para a comunidade, já que vivem na insegurança de serem os donos ou não das suas moradias.

Outro elemento que contribui para aumentar essa insegurança é a existência de grandes fazendas no entorno da comunidade. Queira ou não, os grandes fazendeiros sempre almejam aumentar o seu patrimônio, e as terras chiquitanas podem ser vistas como uma boa oportunidade. A escritura definitiva dos lotes certamente propiciará o aumento da sua produção e da renda financeira das comunidades, tão carentes de infraestrutura.

Moreira da Costa (2006, p.131) explica que, “mesmo ameaçados pelo avanço das fazendas, cercamento, baias, campos e cemitérios, os Chiquitano subsistem em um ambiente adverso e hostil, cada vez mais separados e excluídos de seu território tradicional, do acesso aos recursos materiais e imateriais necessários as suas reproduções físicas e culturais”.

O colonizador, ávido pela riqueza do solo, transformou em estrangeiro um povo que está nessa região, comprovadamente, a vários séculos, transformando parte desse território em Brasil e outra parte, em Bolívia. Apesar do período de exploração colonial remeter a tempos passado, a história parece ser cíclica, já que nos dias atuais, terras que historicamente pertenceram ao povo chiquitano ainda vivem sob exploração das grandes mineradoras e das grandes fazendas de gado e plantações de grãos.

Outro fato de que chamou atenção foi o aparente “apadrinhamento/adoção de Chiquitanos” por parte de outras famílias, inclusive residentes no Brasil, como é relatado na entrevista da aluna chiquitana 2:

Desde então minha mãe biológica trabalha com minha mãe de criação (a madrinha). Então aqui eu moro com minha mãe de criação. É que minha mãe e eu morávamos com minha mãe de criação e com meu pai de criação, que são os meus padrinhos, mas meu pai (padrinho) já faleceu, mas desde que eu nasci a família é uma só então a minha mãe biológica trabalha aqui até hoje e eu chamo as duas de mãe e a gente é uma família só. (CHIQUITA 2, p. 122, ANEXO I)

Tal prática nem sempre era um gesto de nobreza dessas famílias, já que muitas viam nessa adoção uma forma de garantir, futuramente, mão de obra barata, impondo a

estes adotados e adotadas a situação de empregados nos serviços domésticos ou nas tarefas diárias das fazendas.

Em outras entrevistas concedidas ainda há relatos de pessoas que, quando crianças, eram dadas para adoção a famílias mais bem providas financeiramente. Na companhia desta nova família, alguns eram vítimas de abuso e maus tratos, como podemos verificar a seguir:

Eu fui e fiquei nove anos na Bolívia, sem ter contato com minha família. Eu fui por Deus. Me levaram para lá sem parente, sem aderente. Meu pai era uma pessoa assim, muito rústico, minha mãe, analfabeta de pai e mãe, submissa ao marido, e meu pai era autoritário e ele era alcoólatra. E quando ele bebia ele fazia cada coisa. Então na verdade meu pai me deu para um senhor boliviano. Me deu com o intuito de que ele ia me dar estudo, ia me dar uma vida boa, e eu ia ter uma vida diferente. Hoje em dia eu entendo que meu pai não fez isso por mal. Como ele não teria condições de dar uma vida melhor para a gente, nesse fim de mundo que era a região de fronteira, ele repartiu não só a mim, mas a outros irmãos meus também. Minha mãe chorava amargamente, mas ela não tinha como se defender, ela não tinha o que fazer. Como a Bolívia era pertinho eu lembro que a gente foi a cavalo. E aí chegou lá, e esse senhor não cumpriu nada do que prometeu. Eu acabei passando por uma vida difícil, de sofrimento, de abuso, de tudo quanto tipo de coisas que não foram legais. Eu acabei saindo dessa família através de juizado de menores. (VILASBOAS, 2019)

Necessitamos registrar que o relato acima além de expor um crime, uma grave e covarde violação dos direitos humanos a uma criança, explicita também consequências do colonialismo com características que não eram comuns às comunidades indígenas. A questão da adoção não é algo natural ou uma prática comum aos povos indígenas. As comunidades possuem sua organização voltada a cuidarem conjuntamente das crianças, numa espécie de proteção integral e prioridade absoluta. A prática milenar de cuidado e zelo aos pequenos se assemelha aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, datado de 1990, em especial ao artigo 4º da referida lei:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

Não estamos afirmando que o Estatuto da Criança e do Adolescente se baseou nestas relações milenares dos povos indígenas, todavia, alguns conceitos presentes na mesma, permeiam há séculos as relações dos povos indígenas com suas crianças.

O fato do pai ser alcoólatra, revela um outro hábito que aparentemente também não é característico da cultura indígena. Conforme aborda Souza, Oliveira & Kohatsu, (2005, p. 152, a bebida alcoólica, quando utilizada pelas populações indígenas, visava

“rituais bem marcados. Alguns grupos usavam a bebida fermentada com finalidade terapêutica e em rituais de xamanismo. Outros, faziam uso dessas habitualmente, como alimento ou divertimento”. Ainda segundo os autores, “a finalidade e a ocasião para se fazer uso dessas bebidas diferiam (e continuam a diferir) de um grupo para outro” (SOUZA, OLIVEIRA & KOHATSU, 2005, p. 153). Assim, o uso fora dos modos tradicionais da bebida alcóolica entre as populações indígenas, vem trazendo consequências negativas as populações indígenas. As motivações para este consumo de bebida alcoólica principalmente na forma destilada, vão desde a exploração de seus territórios tradicionais por parte de não indígenas, a dificuldade de manterem seus modos de vida nas comunidades, levando estas pessoas a se deslocarem para os grandes centros e em muitos casos, aumentando os números de pessoas vulnerabilizadas.

Traçando um paralelo com outros países da América Latina, os quais também são oriundos de raízes indígenas, percebe-se uma negação da cultura indígena no Brasil. Seja pela colonização a qual fomos submetidos, que promoveu que os “heróis” da nossa história não são de origem indígena, pelo contrário, os indígenas no Brasil assumem o papel de selvagens, mesmo estes tendo sido submetidos a todo tipo de crueldade, numa luta desigual por espaço que já o pertencia.

Em países como Bolívia, Chile, Peru, entre outros, as raízes indígenas são intensas. A exemplo, a riqueza cultural e histórica deixada pelos Incas no Peru, que é uma das bases da economia que movimenta o País. Atualmente, as raízes indígenas assumem importantes papéis também na política local, como, por exemplo, os *Mapuche*¹⁶, no Chile.

Quando pensamos nas temáticas indígenas no Brasil, o que ainda prevalece é a falta de conhecimento. Em uma região que teve seus alicerces construídos por mãos indígenas, como é o caso dos municípios de Pontes e Lacerda e Vila Bela, dificilmente consegue-se informações nestes municípios a respeito destes povos. Além do mais, foram importantes presenças na defesa da fronteira de invasores que ali rodeavam, mas não são reconhecidos por tal. Com relação aos Chiquitanos, mesmo os moradores mais antigos da região desconhecem a história destes povos e sua contribuição na formação da sociedade mato-grossense.

Em muitas escolas, a temática indígena ainda é pouco difundida e aparece como conteúdo somente nas aulas sobre o "descobrimento do Brasil", e, com relação aos Chiquitanos, o assunto é praticamente desconhecido para muitos educadores e estudantes.

¹⁶ Os Mapuche são um povo indígena da região centro-sul do Chile e do sudoeste da Argentina. São conhecidos também como araucanos – nome que os espanhóis lhes deram, mas que eles não reconhecem como próprio sendo percebido como pejorativo (GREGORY, 2010).

Apesar do desconhecimento por partes de muitos sobre a história de luta dos povos indígenas, incluídos os Chiquitanos, esses povos são, sem dúvida, um exemplo de resistência no Brasil, pois, apesar de todos os infortúnios e adversidades por eles sofridos, eles sobrevivem.

Especificamente se tratando do povo chiquitano, através das observações em campo, é possível dizer que estes estão se ajustando/readaptando enquanto comunidade, grupo e/ou etnia. A formação da associação de chiquitanos é um exemplo disso. Entre os anseios da Associação está a valorização dos seus costumes e tradições, a posse de seus pequenos pedaços de terra e melhores condições de vida nas comunidades.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “re-etnização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despejados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 28)

No caso dos indígenas do Brasil, a sociedade ainda desconhece seus costumes e cultura, o que enfatiza a importância dos povos indígenas participarem ativamente na construção de políticas públicas, em nível nacional e a nível local. Documentos como o “Manifesto do Piraçu das Lideranças Indígenas e Caciques do Brasil” e o “Documento Final do XV Acampamento Terra Livre”, são de extrema importância para demonstrar as reivindicações destes povos perante os demais membros da sociedade.

Aos Chiquitanos, cabe organizarem como comunidades e associações construindo de forma intensa estratégias de resistência e fortalecimento das suas relações enquanto comunidade/associação e o IFMT Pontes e Lacerda- Fronteira Oeste pode e deve ser um parceiro neste processo.

À criação e à implementação de políticas públicas cabem, por sua vez, fomentar mecanismos que tragam eficácia na proteção das identidades indígenas, garantindo sua inclusão social. Conforme Candau (2016, p. 804), “articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação fundamental, tanto de instâncias governamentais quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil”.

De modo geral, essa inclusão passa, necessariamente, pela adoção de práticas governamentais, sociais e educativas que permitam ao indivíduo acesso à cidadania, incluída nesta a participação social efetiva dos povos indígenas nas decisões relacionadas

à sociedade e aos modos de vida destes povos, seus costumes, sua forma de educação/ensino, sua língua, seu território, entre outros.

E, neste cenário de diferentes povos e identidades, é que percebemos o quão importante é o papel das instituições de ensino, aqui incluída o IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, como um local de transformação, de inclusão, de empoderamento, emancipação e também de reconhecimento e valorização.

Para Candau (2016, p. 807), é fundamental ‘reinventar a escola’:

[...] para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

Assim sendo, as instituições de ensino devem ter sempre como norte a luta por uma sociedade que inclui, acolhe, abraça as diferentes identidades, que busca a igualdade de direitos, não apenas dos povos indígenas, mas de todas as minorias, que reconheça os diferentes saberes e valorize os conhecimentos milenares transmitidos de geração em geração¹⁷.

Souza Santos aborda, em entrevista cedida para Acauan (2020), que as universidades (e nesta incluímos o IFMT) devem “se descolonizar”, se abrir, por exemplo, à sabedoria dos povos indígenas, como base para uma nova relação com a natureza. As instituições, em sua tradição de séculos, não podem se reduzir a fábricas de diplomas, adverte. “A alternativa é a de continuarem centros de conhecimento livres, críticos e independentes” (ACAUAN, 2020).

De modo geral, percebe-se duas vertentes relacionadas aos Chiquitanos da região de Vila Bela: numa destas vertentes percebe-se o anseio pela valorização das raízes do povo chiquitano, seus costumes, suas crenças, suas tradições, sua língua, sua comida, suas festividades e seu modo de vida. Numa outra vertente, há uma espécie de silenciamento àquilo que está posto, principalmente em relação às questões agrárias e que envolvem a ação do poder público. Uma situação que coloca a comunidade chiquitana numa situação no mínimo desconfortável, e que o poder público negligencia, não dando a devida importância e “não assume como algo urgente de ser averiguado, discutido,

¹⁷ Exemplificamos aqui a construção artesanal do instrumento musical Fifano e o Bombo, as comidas tradicionais como a Pataca e, ainda, conhecimento das plantas e do cultivo da terra.

compreendido e solucionado” (DAN, 2016). Uma relação de dominação, na qual algumas pessoas exercem poder sobre as outras e àquelas foi dado o direito de falar, enquanto à estas, por estarem no lado passivo, estão silenciadas, sua palavra foi cassada, assim como os seus direitos.

5.3 Reflexão dos elementos colhidos em campo

Pensar em inclusão é refletir sobre a diversidade cultural do mundo e os caminhos de relações mais justas. É acolher. As relações na sociedade sempre foram muito desiguais e apoiadas em visões de mundo muito estereotipadas.

De acordo Marín (2009, p. 127), “o processo histórico da colonização europeia foi alicerçado em um contexto de dominação, não respeitando a biodiversidade, nem a diversidade cultural, as referências reais e as significações simbólicas dos contextos locais são pervertidas”. A violação ao qual os povos indígenas foram submetidos, inclusive relacionado a educação/ensino, buscou convencê-los de que eram inferiores, submetendo-os as condições de opressão e sufocamento cultural.

O diferente sempre foi motivo de antagonismo, de estranheza, quando não, de exploração e crueldade. O desigual quase sempre é visto de forma distorcida pela sociedade como algo diminuído, pequeno, inferior. Acreditamos que, por isso, determinados grupos tendem a enxergar outros grupos destoantes dos seus, como pessoas de menor valor.

É neste ambiente antagônico e de pluralidade que o espaço educacional necessita se redesenhar e assumir papel de protagonista, proporcionando espaços de diálogos entre os estudantes, de aproximação dos diferentes, de reflexão das diversas identidades, não exemplificando aqui apenas a identidade chiquitana, mas também das inúmeras identidades possíveis, proporcionando aos indivíduos entender que trata-se de tipos que pertencem a um contexto cultural e étnico diferente, os quais formam e completam a nossa identidade como ser humano e como nação.

É refletindo sobre temas como tolerância, hegemonia cultural, colonialismo, interculturalidade, *bullying*, opressão, evasão e negação da identidade, que partimos para um estudo mais detalhadas de outros elementos coletados em campo, que podemos contextualizar como uma segunda etapa da nossa análise.

Deste modo, reportamos as entrevistas das estudantes do IFMT Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste, em que, a aluna a qual chamaremos pelo nome fictício de Chiquita 2 relatou que uma das suas maiores dificuldades no ambiente educacional era o

fato de ter dificuldade na compreensão dos conteúdos e a forma como essa dificuldade era percebida pelos colegas, conforme trecho abaixo:

[...] eu acho que minha maior dificuldade foi entender o que o professor pedia e ter abertura de chegar no professor para tirar dúvidas e, muitas vezes, falavam assim, os colegas mesmo, “como você não sabe disso? ”, ou “ah, isso é óbvio, como você não entendeu”? *Bullying?* Era uma coisa assim, não chegava a ser um *bullying*... era um comentário, mas você vai inibindo a vontade de perguntar, então eu tinha um pouco disso, então eu não entendia uma duas, três, quatro vezes, mas na segunda eu parava porque eu achava vergonhoso ter que perguntar mais de duas vezes uma coisa que eu não entendia. Muitas vezes eu não entendia e estudava em casa sozinha, ia pesquisar. Tudo mais isso me deixou muito tempo triste, mas depois na faculdade eu aprendi a lidar com isso porque eu tinha vergonha de ter dúvidas porque eu achava que os professores iam ficar irritados. (CHIQUITA 2, 2019, p. 122, ANEXO I)

Não se pode afirmar que a situação acima é um caso de *bullying*, todavia, poderia facilmente torna-se um, caso os discursos repetitivos dos colegas viessem acompanhados de atos violentos, intencionais e repetidos. Para Lopes Neto (2005, p. 165), “trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais”. Reconhecer os casos de *bullying* e assumir os desafios de combate ao mesmo, possivelmente um dos maiores desafios das instituições de ensino.

Para tanto, torna-se importante um conhecimento aprofundado e ações válidas por parte dos corpo docente e técnico das instituições de ensino sobre os malefícios que o *bullying* pode ocasionar na vida dos estudantes e que podem refletir também, na vida adulta.

Apesar do caso acima descrito não ser caracterizado como *bullying*, e também não se tratar de uma violação dos direitos humanos, não podemos ignorar o fato da aluna se sentir desconfortável e constrangida diante dos olhares, e da reação dos colegas sobre seus questionamentos em sala de aula. Tal situação, em nada agrega no processo de ensino/aprendizagem, ao contrário, contribui para o aumento dos números da evasão e da exclusão social escolar.

Já em relação ao questionário online e, conforme mencionamos anteriormente, o mesmo foi aplicado no ano de 2018 no IFMT, abordando questões relacionadas ao *bullying* escolar, das respostas, 104 estudantes pertencentes à turma de Controle Ambiental, Comércio Exterior e Administração, predominando alunos do sexo masculino, heterossexual. Dentre as questões, e conforme já abordamos, haviam perguntas específicas desta pesquisa de mestrado - *Já sofri bullying devido a minha etnia?* As respostas possíveis eram: *Nenhuma vez, algumas vezes e muitas vezes.*

Dos 104 estudantes respondentes, 13 afirmaram que *em algumas vezes* eles sofreram *bullying* e 01 respondeu que *em muitas vezes* já sofreu *bullying*. No questionário online haviam também perguntas abertas. Entre elas, a solicitação para que o estudante relatasse o ocorrido, em caso de já ter sofrido *bullying* (Se você respondeu que já sofreu *bullying*, relate o ocorrido). “*Devido a minha etnia*”, “*Devido a região que nasci*”, “*Por muito tempo eu sofri de bullying por minha aparência sendo frequentemente afastado do resto da sala principalmente em trabalho de grupo onde eu sempre ficava sem um grupo*”, “*Por conta da cor da pele, por conta da minha aparência, eles me xingavam e diziam coisas horríveis*”, foram algumas das respostas.

Os registros de *bullying*, neste caso, tratam-se de uma exclusão social daqueles que, por alguma razão, estão sendo rejeitados por um grupo, de forma mais intensa ou menos intensa, mas que, de alguma maneira, não são incluídos e aceitos pelos demais. Um dos elementos que podemos identificar neste contexto é um processo de exclusão e preconceito por fugir dos padrões impostos pela sociedade.

Possuir a pele branca, numa sociedade marcada fortemente por questões raciais, quase sempre significa ter acesso a alguns privilégios. Esses privilégios perpassam por questões que vão desde os melhores empregos, tratamentos diferenciados em determinados lugares, a menores índices de violências em relação as pessoas negras/pardas ou indígenas.

Considerando que a educação/ensino não é apenas transmissão de conhecimentos, de certificação dos conhecimentos e aprendizados adquiridos, mas também, de um processo de socialização mais amplo, que envolve a família e a sociedade, e que diz respeito a valores éticos, é importante que pais e educadores se esforcem para ofertar aos adolescentes as condições possíveis e necessárias para uma vida social digna, respeitosa e de combate ao *bullying* e à exclusão.

Um olhar mais atento da sociedade possibilitará perceber a importância de se combater o *bullying* e os danos que o mesmo traz para o cotidiano dos estudantes. Precisamos tratar do processo num sentido mais amplo, no conjunto e na convivência coletiva, como aborda Chauí (2017) e Pereira (2011), sobre as relações de alteridade necessárias para uma completa inclusão social.

Outro dado relevante é que no IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste registra-se que o número de estudantes indígenas matriculados é praticamente irrelevante. Por se tratar de região de fronteira, onde muitos indígenas, especialmente Chiquitanos, habitam a região, esperava-se encontrar um número maior de alunos matriculados - sendo um total de 23 alunos indígenas, entre anos de 2013 a 2018, e um total de 07 alunos

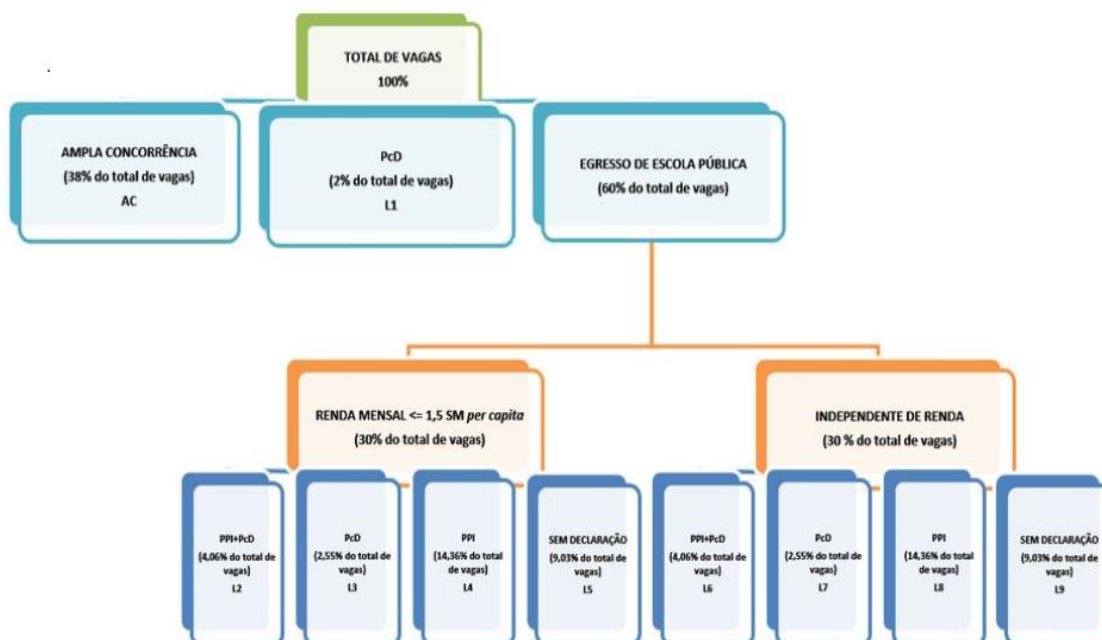
indígenas que concluíram os estudos neste mesmo período, incluídos estudantes chiquitanos.

Essas informações nos levam a diagnosticar que algo pode estar errado nas políticas de acesso e/ou permanência dos estudantes indígenas aos cotidianos escolares, especificamente no IFMT do município de Pontes e Lacerda, sendo, portanto, a inclusão de novos alunos indígenas/chiquitanos, um desafio a ser superado. Relevante também é pensar na possibilidade de ofertar bolsa permanência aos alunos vulnerabilizados, incluindo neste estudo de vulnerabilidade, os estudantes chiquitanos.

No processo de investigação sobre como ocorre os processos de inclusão de alunos no IFMT Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste, coletamos elementos referentes às políticas de inclusão social destinadas aos povos indígenas. Foi identificado que o IFMT reserva 60% (sessenta por cento) das vagas de todos os cursos e turnos, para candidatos das ações afirmativas (cotas) que tenham cursado integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino (municipal, estadual ou federal).

Conforme dados do próprio IFMT (2019), esta totalidade de vagas de 60% (sessenta por cento), estão divididas para atender pessoas auto - declaradas indígenas, pretas ou pardas, com deficiências e conforme a renda familiar, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1 – Quadro explicativo das cotas PPI (Preto, Pardo e Indígena)



AC = Ampla Concorrência / PcD = Pessoa com deficiência / SM = Salário Mínimo / PPI = Preto, pardo ou indígena

Fonte: IFMT, 2019.

Para os povos pretos, pardos e indígenas, contabilizam um total de 36% (trinta e seis por cento), conforme tabela:

Tabela 2 – Tabela explicativa das cotas PPI (Preto, Pardo e indígena)

<p>Lista 2 (L2) – EP + Renda + PPI + PcD: 4,06% (quatro inteiros e seis centésimos por cento). Estudou integralmente em escola pública + renda mensal bruta do núcleo familiar do candidato, per capita, menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo dos últimos 3 meses + autodeclarar-se preto, pardo ou indígena (PPI) e ser pessoa com deficiência (PcD)</p>	<p>Lista 4 (L4) – EP + Renda + PPI: 14,36% (quatorze inteiros e trinta e seis centésimos por cento). Estudou integralmente em escolas públicas + com renda mensal bruta do núcleo familiar do candidato, per capita, menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo, apurada com base nos valores percebidos nos três meses anteriores à data de inscrição + se autodeclara preto, pardo ou indígena (PPI).</p>	<p>Lista 6 (L6) – EP + PPI + PcD: 4,06% (quatro inteiros e seis centésimos por cento). Estudou integralmente Escolas públicas de ensino (EP); autodeclarar-se preto, pardo ou indígena (PPI) e é pessoa com deficiência (PcD).</p>	<p>Lista 8 (L8) – EP + PPI: 14,36% (quatorze inteiros e trinta e seis centésimos por cento). Estudou integralmente Escolas públicas de ensino (EP) + autodeclara-se preto, pardo ou indígena (PPI).</p>
---	---	---	--

Fonte: IFMT, 2019.

Portanto, pode-se observar que o IFMT tem um percentual total de 36% (trinta e seis por cento) de vagas destinadas a pretos pardos ou indígenas. Todavia não é possível afirmar que esse percentual atende às comunidades, já que o estado de Mato Grosso é um estado muito heterogêneo, com populações variadas, onde, em algumas localidades, existe o predomínio de um tipo de pessoa. À exemplo, o município de Vila Bela da Santíssima Trindade, onde há o predomínio de povo negro e indígenas, tendo em vista fatores relacionados à colonização.

Assim, com o propósito de otimizar os processos de inclusão para estudantes em vulnerabilidades, o IFMT poderia desenvolver um estudo pontual sobre a realidade de cada município onde está localizado os *campi* da Instituição, com o objetivo de identificar o que torna o indivíduo socialmente vulnerável naquela localidade e, assim, destinar mais vagas específicas a estes indivíduos, promovendo, inclusive, uma análise constante da efetividade dessas formas de inclusão.

Identificamos que muitos estudantes, mesmo possuindo todas as características do povo chiquitano, optam por concorrer a vagas em instituições de ensino destinadas aos

negros e pardos, ao invés de indígenas. Fato este relatado em uma das entrevistas com a aluna egressa, que fez sua inscrição no IFMT se declarando parda:

Então eu fui no sistema de cotas eu passei no IFMT pelas costas eu me declarei como parda. Então porque no Instituto ia fazer aquela bolsa, por sistema também, mas me parece que pedem a carteirinha de indígena, daí eu não tinha carteirinha de indígena e não tem até agora, daí eu fiz como pardo. (CHIQUITA 1, 2019, p. 119, ANEXO I)

Especialmente nesses casos, o IFMT Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, junto com a comunidade há de pensar em alternativas de inclusão, já que muitos não têm sequer um documento de identificação. Uma autodeclaração de indígena no ato da inscrição poderia facilitar o acesso desta parte da população. Um estudo mais aprofundado desta questão se faz necessário, pois muitos Chiquitanos não conseguiram se quer ter acesso ao ensino básico, e um dos elementos que podem ter contribuído para esta situação é justamente o documento de identificação. Paralelamente, a instituição necessita fazer uma reflexão de o porquê eles não se identificarem como indígenas, mesmo possuindo documentação. Uma das possíveis causas é o fato da recusa no reconhecimento da própria identidade. Tal situação é o reflexo daquilo que ocorre fora do ambiente educacional, conforme explicitado anteriormente por Luciano (2006, p. 28), o qual enfatiza “que os povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência”.

A falta de dados relacionados ao povo chiquitano, especialmente os de Vila Bela e Pontes e Lacerda, de certa forma, contribui para a invisibilidade dos mesmos, dificultando a criação de políticas públicas e incentivos que contribuam para qualidade de vida destes povos.

É nesta perspectiva que o IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste necessita compreender mais uma vez o chão que pisa. Não somente dando visibilidade a este povo fronteiriço que sobreviveu a tantos desafios, ou valorizando sua identidade fronteiriça, mas também compreender que tais sujeitos vêm de uma realidade diferente, com costumes e muitas vezes uma língua diferente, em muitos casos, um ensino deficiente, e, neste sentido, o processo de ensino/aprendizagem torna-se um verdadeiro desafio para muitos, tornando o IFMT um ambiente hostil.

Na busca de mudar este cenário no ambiente educacional, e que se propague fora dele, é necessário o atendimento do que consta na Lei 11.645/08, que aborda que “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” (LEI 11.645, 2008).

Para Serpa e Grando (2019, p. 625), a lei 11.645/08 “possibilita o reconhecimento da escola tratar dos conflitos interétnicos que estão presentes nas formas como o imaginário social coloca os povos indígenas e não reconhece suas inúmeras contribuições para a constituição sociocultural e econômica da formação do Brasil como o conhecemos hoje”. Ao estipular a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos, a Lei 11.645/08 contribui, ainda, para desconstruir alguns estereótipos, entre eles, de que os povos indígenas não dispõem conhecimentos, educação ou ensino.

A referida Lei 11.645/08 até consta nos PPC – Projeto Pedagógico de Curso do IFMT Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, todavia, é necessário analisar se a instituição a tem atendido de maneira efetiva.

Tais elementos nos levam a refletirmos, também, sobre as políticas de permanência, em que vários desafios se fazem presentes, dentre eles: a formação contínua de professores, a constituição de profissionais de apoio especializados e a sistematização de programas/projetos da instituição que aproximem as comunidades chiquitanas de uma perspectiva inclusiva, não só no ambiente educacional, mas na sociedade. As políticas de permanência precisam, no entanto, de um estudo constante.

Observamos o discurso da Assistente Social do IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste quando questionamos quais os motivos alegados relacionado aos casos de evasão:

Em relação ao 3º questionamento, preciso dizer que estamos inativos com a comissão de permanência e êxito, mas que a maior parte de alunos que hoje solicitam transferência são encaminhados para uma conversa com esta profissional. Então minha exposição sobre os motivos que tem levado a evasão está alicerçada nas conversas realizadas junto aos discentes e seus familiares.

1º - vulnerabilidade socioeconômica, na maioria dos casos são discentes baixa renda de famílias monoparental onde a mãe é responsável financeira, levando o adolescente a buscar meio de trabalho para arcar com suas despesas pessoais. Ressalto que na maioria dos casos o responsável não concorda com a decisão, mas não sabe como mantê-lo na instituição. Durante esta conversa busco sempre elucidar sobre as possibilidades que a instituição oferece e os caminhos que podem percorrer para alcançar, estágios, bolsas de pesquisa, assistência estudantil entre outros, porém não permanecem.

2º - Adaptação ao sistema educacional, alegam muitas disciplinas, dificuldades de aprendizagem, regimento rígido. Para os casos do quantitativo de disciplinas busco sempre lembrá-los que estamos em uma instituição de ensino médio técnico, então existe no currículo uma grande de disciplinas técnicas que não há em instituições estaduais a qual estão acostumados, que temos meios de ajudá-los quanto a dificuldade de aprendizagem. O NADEM possui atualmente 19 monitores, sendo 16 do ensino médio e 3 do ensino superior em

horários distintos para atender a demanda e que por ser uma instituição federal estamos sujeitos ao regimento que não traz apenas deveres, mas especialmente direitos e que precisam conhecer.

3º - Está relacionado a situações de *bullying*, discriminação, preconceito, sensação de pertencimento, fatores que não conseguimos trabalhar de forma efetiva. A questão da evasão é algo que precisa ser investigada, as vezes mesmo ouvindo que se trata de situação econômica percebo ser para além disso, em alguns casos a mãe chora diz que estar aqui (instituição) é um sonho e a possibilidade de ascensão social. (ASSISTENTE SOCIAL – IFMT/PLC)

Em alguns casos, atrelado a estes fatores está a incapacidade estrutural das instituições de ensino, que geralmente é deficiente de profissionais, sendo, portanto, impossibilitadas de ofertarem assistência psicopedagógica adequada ao estudante, ou optam, simplesmente, por não lidar com o problema, contribuindo para aumentar cada vez mais o número de estudantes que abandonam a escola. Particularmente no IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, existe um grande anseio pela figura do psicólogo, já que a instituição não possui esse profissional no seu quadro de servidores. A presença cotidiana deste profissional certamente contribuirá para amenizar os casos de violência, *bullying* e evasão escolar, tornando o ambiente educacional mais agradável aos estudantes.

Assim, a comunidade do IFMT, especialmente o campus de Pontes e Lacerda, precisa refletir os caminhos dos processos de ensino/aprendizagem, visando as diversas comunidades, incluindo o povo chiquitano, fomentando condições para que estes estudantes consigam assimilar as disciplinas.

Paralelamente, é necessário propor caminhos para que estes não percam a sua identidade como indígena, mas, pelo contrário, se sintam enaltecidos por pertencerem a uma comunidade diferente e, ao mesmo tempo, sejam acolhidos para que sintam liberdade e confiança para apresentar sua cultura, seus conhecimentos e sua ciência, promovendo constantemente a ideia de que “os povos indígenas são os pilares da nossa sociedade”, conforme aborda Luciano (2006):

[...] há uma consciência cada vez maior de que os povos indígenas constituem, sim, um dos pilares da sociedade brasileira e é uma referência importante, senão central, a identidade nacional, assim como é o negro, sem os quais o Brasil não é possível ser ele mesmo. Este caminho para o reencontro com sua história e sua origem pode significar um reencontro consigo mesmo, única possibilidade de seu desenvolvimento pleno, justo, democrático e igualitário diante da diversidade étnica e cultural de seu povo. (LUCIANO, 2006, p. 38)

Por fim, promover condições para que a questão financeira não seja um dos motivos da evasão escolar, já que muitos alegam esse fator para abandonar os estudos.

Uma proposta que poderia contribuir para as políticas de educação/ensino na perspectiva da inclusão escolar seria o envolvimento dos estudantes em todas as ações que envolvam a Instituição. Desde a discussão dos currículos escolares que realmente atendam às necessidades locais e globais, passando pelas políticas de acesso e de permanência, até as questões de gestão das instituições, enfim, atividades que os envolvam na construção do conhecimento de que necessitam, e não apenas sob o ponto de vista do educador, mas também desses estudantes.

Especificamente relacionado aos Chiquitanos, há de se pensar em formas dos estudantes e a população conhecer a história desse povo. Para tal objetivo, o IFMT poderia proporcionar uma parceria na qual envolvam o quadro docente, os estudantes e o povo chiquitano para a criação e confecção de fascículos enaltecendo a história, o modo de vida, a culinária, os costumes, os conhecimentos do povo chiquitano, entre outros. Certamente esse envolvimento seria um desafio à toda comunidade escolar, mas, ao mesmo tempo, aproximaria a instituição dos estudantes e das comunidades e transformaria a realidade.

Outro elemento importante na conjuntura educacional é a questão da interculturalidade. O IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste traz no seu nome uma identidade – *um campus de fronteira*. Cabe a este, promover um olhar atento para a questão da interculturalidade. Segundo Grando (2004, *apud* SERPA E GRANDO 2019, p. 626-627), “por educação intercultural entende-se uma prática educativa que reconhece nas diferenças de cada pessoa o direito universal de ser único como humano, e por isso mesmo, garante a todas as pessoas o direito ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade”. As autoras enfatizam que “o lócus privilegiado desse direito é a escola, principalmente a escola urbana”.

Neste contexto, educação e ensino alicerçados na interculturalidade tendem a adotar estratégias que promovam a construção e o fortalecimento de identidades diversas, ao mesmo tempo em que valoriza outros saberes.

Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo. Este, por sua vez, permite a partilha de conhecimentos, para além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultura oral, a racionalidade e a dimensão afetiva. Essas falsas oposições impregnam as relações humanas e as aprendizagens. (MARIN, 2009, p. 08)

A interculturalidade possibilita, desta forma, expandir a ideia da existência de vários tipos de conhecimentos e saberes na mesma proporção que os legitima, valorizando-os.

Por fim, finalizando as etapas desta pesquisa, partimos para o ambiente da sala de aula para observarmos a inserção dos estudantes na disciplina de matemática, todavia, não havia nenhum aluno indígena matriculado na turma. Esta etapa refletiu os elementos colhidos na secretaria escolar, de que poucos alunos indígenas ou indígenas chiquitanos usufruem do ambiente do IFMT.

Diante desse cenário e envoltos pelas ideias de Santos (2007), Marín (2009), Candau (2016), entre outros, compreendemos que, para que ocorram os processos de inclusão social escolar e para que a escola ofereça uma educação/ensino de qualidade, ela necessita favorecer cenários de emancipação do indivíduo, apresentar-lhes a diversos contextos além de estimular a reversão dos processos de desigualdades sociais. Além desses cenários é igualmente importante uma constante reflexão sobre o papel da escola na vida dos indivíduos, se esta escola realmente tem atendido as necessidades daqueles. Um ensino significativo apresenta ao estudante uma visão ampla de mundo e uma gama de conhecimentos que serão potencializados no decorrer da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos empreendidos foi possível identificar a espoliação e violência sofrida pelo povo chiquitano ao longo dos anos, principalmente no período de transição da região de fronteira entre Brasil e Bolívia, onde as comunidades chiquitanas tiveram suas terras invadidas pelo colonizador com o apoio do Estado e foram obrigados a abandonar as suas moradias e suas terras, suas tradições e seus espaços de convivência, passando a viver sob um regime de exploração.

De certa forma a história se repete, pois, ainda hoje os Chiquitanos lutam para ter direito à terra, ainda hoje vivem sob um regime de exploração e ainda hoje é negado o direito de educação/ensino de qualidade quando este povo é impedido de se matricular nas instituições de ensino por não apresentar um documento de identificação. O acesso ao conhecimento é uma arma na defesa de seus direitos. A formação e a informação possibilitam ao povo chiquitano buscar novas estratégias para ocupação e resistência política.

Todavia mesmo com todo o processo de extermínio da identidade de um povo, ainda assim, o povo chiquitano conseguiu manter parte de suas práticas culturais ancestrais, repassando às gerações ao longo dos anos, suas manifestações culturais que acontecem no cotidiano das comunidades, nos momentos ritualizados e, também, nas festas, entre outros espaços, sejam eles familiares ou coletivos.

É nesta perspectiva que percebemos a importância do ambiente educacional, especialmente nesta Rede Federal de ensino (o IFMT), fisicamente próxima ao povo chiquitano. Enquanto instituição de ensino, é fundamental conhecer e reconhecer a história do povo chiquitano, preservando, valorizando e tornando-a visível, assim como os aspectos da cultura, e dos costumes do povo chiquitano, proporcionando aos seus membros elementos que favoreçam a inclusão deste povo no ambiente educacional do IFMT, contribuindo para que tenha oportunidades iguais, não só no espaço educacional, mas que se propague para fora dos muros do ambiente educacional, no dia a dia deste povo, sem que, para isto, seja preciso negar a sua identidade.

É fundamental que o IFMT Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste, enquanto ambiente de debates, possibilite repensar a política educacional de ingresso e permanência do estudante no próprio IFMT e da política local fomentando desta forma a valorização das comunidades originárias, da identidade chiquitana e também das inúmeras identidades, que são as raízes da nossa sociedade enquanto região. Somente a compreensão de que somos uma miscigenação de identidades, que somos plurais e

interculturais, é que diminuiríamos os dados relacionados à exclusão, ao preconceito e à violência e a desigualdade social. Outra ação que pode ser feita pelo o IFMT Campus Pontes e Lacerda- Fronteira Oeste e apoiar através de conhecimento técnico, o fortalecimento das associações chiquitanas promovendo com isso o seu fortalecimento e dando visibilidade política a associação e conseqüentemente ao povo chiquitano.

Enquanto instituição de ensino o IFMT de modo geral carece conhecer mais detalhadamente as comunidades, os vilarejos, os povos originários de cada região onde está localizado os seus campi, e a partir daí, construir em conjunto com essas comunidades, elementos que atendam a necessidade das mesmas, bem como políticas de inclusão mais direcionadas as vulnerabilidades locais. E uma vez conhecido o chão onde se pisa, promover constantemente uma reflexão das políticas de inclusão.

Os princípios norteadores de uma educação/ensino de qualidade e significativo nas vidas dos estudantes perpassa pela interculturalidade. Visa entre outros aspectos desenvolver o espírito crítico dos estudantes fazendo com que estes respeitem e valorizem a diversidade de opiniões. A educação/ensino de qualidade é transformadora, acolhe e inclui. Luta contra todas as formas de opressão, reconhece, valida e valoriza outras formas de conhecimento.

Uma ação relevante e exequível para aproximar o povo chiquitano das dependências do IFMT, e que também leve o IFMT a aproximar das comunidades, é a elaboração de fascículos pedagógicos com texto e imagem, que possibilite a compreensão mesmo por aqueles que não são familiarizados com a escrita, e que abordem a história, os contextos, as tradições, a língua e a cultura do povo chiquitano.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para aprofundar os conhecimentos dos competentes profissionais da educação do Campus Pontes e Lacerda- Fronteira Oeste e da comunidade em geral, no conhecimento da história local e dos povos originários que contribuíram na formação da região, especialmente Pontes e Lacerda e Vila Bela.

Muitos outros questionamentos podem potencializar os estudos sobre o povo chiquitano, todavia, através dos elementos colhidos e das demais informações, que ainda poderão ser objeto de estudo, convido a comunidade acadêmica a refletir um pouco mais sobre o povo chiquitano, dando, desta forma, visibilidade aos mesmos, debatendo o fortalecimento das políticas de inclusão social escolar destes e, paralelamente, propor caminhos que levem ao um ambiente educacional acolhedor, saudável e de respeito ao ser diferente.

REFERÊNCIAS

ACAUAN, Paula. **Ecologia dos Saberes**. Revista Pucrs. Entrevista concedida por SANTOS, Boaventura Souza. 2019. Disponível em: <http://www.pucrs.br/revista/ecologia-de-saberes/>. Acessado em 10 de janeiro de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando - Introdução à Filosofia**. 2. ed. rev. Atual. São Paulo. Moderna, 1993.

ARANHA, M.S.F. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Manzini. E.J. (org). Educação especial: Temas atuais. Marília: UNESP, 2000. P.1-9.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 5 out. 1988. Tit. VIII, Cap. III, Sec. I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em 03 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei Federal nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, **cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acessado em 03 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei Federal nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. **História do Novo Mundo 2: as mestiçagens**, Edusp, São Paulo, 2006.

BRYMAN, A. **Quantity and Quality in Social Research**. London: Unwin Hyman. 1988.

BLASKOVSK, Isabel M. C. A. Rodrigues; MENDONÇA, Katia Marly Leite .
Fenomenologia e a arte da descrição no estudo das populações indígenas.
Problemata - Revista Internacional de Filosofia.: R. Intern. Fil. Vol. 04. No. 01. (2013),
p. 270288
ISSN 15169219. DOI: 10.7443/problemata. V 4i1.16019.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela. **Direitos intelectuais indígenas, “cultura” e cultura.** Uma perereca e outras histórias. In: Cultura com aspas e Outros Ensaios. Cosac Naify, 2010. Acessado em:
<https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2010/04/prickly-mcc-pdf.pdf>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s):** Uma aproximação. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 79, p. 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença** [relatório de pesquisa]. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Cadernos de Pesquisa. vol.46 no.161 São Paulo jul./set. 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acessado em 30 de dezembro de 2019.

CHAUÍ, M. **Sobre a Violência.** São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAN, Vívian Lara Cáceres. **Reflexões Comparadas Sobre os Chiquitanos (Brasil-Bolivia) a partir do Enfoque Cultural, Político e Histórico.** Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT).2016.

DEMARZO, M. A. D. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte de requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação, área de concentração Processos de Ensino Aprendizagem. São Carlos, 2009. Disponível em <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acessado em 20 out 2019.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación.** Bogotá. Editorial Nueva America,. 1995.

DUNCK- CINTRA, Ema Marta. **Do Silêncio à Vitalidade sociocultural dos Chiquitanos do Portal do Encantado.** Tese de doutorado apresentando a Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letra. Goiânia, 2016.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "**Serra Pelada**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/serra-pelada.htm>. Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; COSTA, José Eduardo Moreira da. Chiquitano. 2012. Disponível em https://www.indios.org.br/pt/Povo:Chiquitano#Fontes_de_informa.C3.A7.C3.A3o. Acessado em 22 de janeiro de 2020.

FRAGATA, J. **A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia**. Braga: Livraria Cruz, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação e Participação comunitária**. In: CASTELLS, Manuel. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: ArtMédicas, 1996a, pp. 53-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREYER, Bärbel. **Los Chiquitanos**: descripción de un pueblo de las tierras bajas orientales de Bolívia según fuentes jesuíticas de siglo XVIII. v. 15. Santa Cruz de la Sierra, Bolívia: APCOB, 2000.

FIORI, Ernani Maria. **Conscientização e educação**. Educação e Realidade. Porto Alegre. UFRDS, v11.nº1.1986.

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

GARCIA, Thiago Almeida. A. **No chão da escola é diferente?** A Educação Escolar Indígena em duas comunidades Chiquitano na fronteira Brasil/ Bolívia. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) – Universidade de Brasília. UNB, Brasília, DF, 2010.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação**: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. Florianópolis: UFSC, 2004 (Tese de Doutorado).

GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, Educação e Cultura**: tradições e saberes da cultura matogrossense. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007.

GRASSO, Dick Edgar Ibarra. **Lenguas indígenas de Bolívia**. La Paz, Bolívia: Libreria Editorial Juventud, 1982.

GREGORY, Vinícius Matté, **Os Mapuche e os Chilenos**: Conflitos e Construção identitária. Monografia apresentada ao Dep. De História do Instituto de Ciências

- Humanas da Universidade de Brasília.2011.Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2652/1/Monografia.pdf>.acessado em março de 2019.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995.Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>.Acessado em novembro de 2019.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.
- HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 30 de abril. 2019.
- IPORE, Ximena Miralles. **Bolivia perdió más de la mitad de su territorio**.2016. Disponível em <http://lapatriaenlinea.com/?t=bolivia-perdia-ma-s-de-la-mitad-de-su-territorio¬a=264305>-acessado em 01 de março de 2019.
- KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saude soc.**, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 733-743, dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 mar. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>.
- KREKELER, Birgit. **Historia de los Chiquitanos**: pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia. Trad. del alemán: Peter Dressendörfer. 1995. Tesis (Master Arium) – Facultad de Filosofía de la Universidad Friederich-Wilhms-Universität en Bonn, RFA, La Paz: Bolivia, 1995.
- KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**. v. 1: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
- LUCIANO, Gerssem dos Santos **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LOPES, A. A., NETO. **Bullying** - Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Jornal de Pediatria*. 2005. 81(5), 164-172.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, J. **Interculturalidade e descolonização do saber**: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 7-26, jan./jun. 2009.

MENDONCA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **A formação docente no contexto da inclusão:** para uma nova metodologia. Cad. Pesqui. São Paulo. v. 45, n. 157, p. 508-526, Sept. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300508&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053143274>.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** (C. Moura, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. 1994. (Originalmente publicado em francês, 1945).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Métraux, Alfred. **The Chiquitoans and Other Tribes of the Province of Chiquitos - Tribes of Eastern Bolivia and the Madeira Headwaters.** Em Steward, J. H.; Handbook of South American Indians, vol. 3, The Tropical Forest Tribes. Washington, United States Government Printing Office. 1948.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo. **A Coroa do Mundo: Religião, território e territorialidade Chiquitano.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MOTA, Raquel M. F; SILVA, I. C; SANTOS, C.G; SOUZA, J.A; **Estudo Sobre Violação dos Direitos Humanos e Bullying no IFMT.** Cuiabá, 2017. http://blv.ifmt.edu.br/media/filer_public/dc/db/dcdbefdd-481c-4995-8a60-7edbf0703da0/estudo_sobre_violacao_dos_direitos_humanos_e_bullying_no_ifmt.pdf . Acessado em: junho de 2019.

MOTA, Raquel Martins Fernandes; SILVA, Isabel Cristina; SANTOS, Carolina Guimarães **Bullying e Violação dos Direitos Humanos em Escolas Públicas e Particulares de Mato Grosso: Os (Des) Caminhos Da Educação.** Anais do SemiEdu. 2018. ISSN 2447-8776. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/public/conferences/8/schedConfs/36/accommodation-15.pdf#page=879>. Acessado em 23 de novembro de 2019.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications Ltda, 1994.

MORAIS, Protásio de. **Da Cavallhada ao Cururu: conheça MT em sete manifestações folclóricas.** Secom/MT.2019. Disponível em: http://www.mt.gov.br/rss/-/asset_publisher/Hf4xlehM0Iwr/content/12449857-da-cavallhada-ao-cururu-conheca-mt-em-sete-manifestacoes-folcloricas/362998/pop_up?_101_INSTANCE_Hf4xlehM0Iwr_viewMode=print&_101_INSTANCE_Hf4xlehM0Iwr_languageId=pt_BR acessado em outubro de 2019.

MONTEIRO, Suely. **Café Filosófico.**2011. Disponível em: <https://suelymonteiro.blogspot.com/2011/03/liberdade-em-merleau-ponty.html>. Acessado em 20 de dezembro de 2019.

- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia. Rio Grande do Norte 2008, 13(2), 141-148.
- OLIVEIRA, Paulo Alves. et al. **Violação dos Direitos Humanos e Bullying: a sociabilidade no cotidiano escolar**. 69ª Reunião Anual da SBPC - UFMG - Belo Horizonte/MG.2017.
- OLIVEIRA, Flávia Fernandes; VOTRE, Sebastião Josué. **Bullying nas aulas de educação física**. Revista Movimento. Porto alegre, v. 12, n. 2, p. 173-197, maio/Agosto, 2006.
- OLIVEIRA, I. A.; DIAS, A. S. **Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.
- ONU. Agenda 2030: objetivo 4 - **educação de qualidade. Plataforma Agenda 2030**, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.
- PACINI, Aloir. **Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira (Brasil-Bolívia)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- PEREIRA, Gustavo Oliveira de Lima. **A pátria dos sem pátria: Direitos Humanos & Alteridade**. Imprensa: Porto Alegre, UniRitter, 2011.
- PIZZIO, Alex; VERONESE, Marília Veríssimo. **Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social**. Cad. psicol. soc. trab. São Paulo , v. 11, n. 1, p. 51-67, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 08 dezembro de 2019.
- PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.
- QUEIROZ, Letícia Antonia de. **Educação da Criança Chiquitano: o Curussé como expressão das práticas corporais educativas** (Dissertação de Mestrado) Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.
- REZENDE, A. M. de Concepção. **Fenomenológica da Educação**. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 38. São Paulo: Cortez / Autores Associados. 1990.
- RIESTER, Jurgen. **El mundo de los Chiquitanos: borrador para la elaboración de un CD interactivo de carácter educativo para las escuelas primarias y secundarias m Bolívia**. APCOB – Apoyo para el Campesino Indígena del Oriente Boliviano, 2003.

RONDON, Félix. **Saberes e Fazeres Autóctones do Povo Bororo**: Contribuições para a Educação Escolar Intercultural Indígena. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre, 2015.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**. Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 08 jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das Emergências**. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 63 | 2002, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>; DOI : 10.4000/rccs.1285.acessado em 13 de novembro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia** – Os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura Política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra. 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acessado em 10 de novembro de 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação**. Editora Cortez: São Paulo. 2006.

SERPA, Aila Oliveira. GRANDO, Beleni Saléte. **Indígena na Cidade?** Considerações sobre a Educação Intercultural na Escola. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 4 N. 3 – pag 623-654 (out/2018 – jan/2019).

SILVA, Joana A. Fernandes. **Identidades e conflito na fronteira**: poderes locais e os Chiquitanos. 2008. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512008000200001. Acessado em 01 de fevereiro de 2019.

SILVA, Renata Bortoletto. O Chiquitano de Mato Grosso: estudo das classificações sociais em um grupo indígena da fronteira Brasil- Bolívia. Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutor em Antropologia Social.2007.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa.** Rev. bras. educ. espec. Marília , v. 23, n. 2, p. 293-308, June 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200293&lng=en&nrm=iso>. Acessado em fev. de 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA, Patrícia; PINTO, Ivone Maciel . **A Fenomenologia e suas Contribuições para a Pesquisa em Educação.** InterMeio: revista do Programa de Pós –Graduação, Campo Grande, MS, v18, nº 36, p.50-63jul./dez. de 2012.

SILVA, Marília de Almeida; CAETANO, Edson. **A formação da cultura de resistência e a experiência de luta na produção de saberes.** Revista Horizonte, v. 33, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/52>. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

SILVA, Marília de Almeida; CAETANO **Povo Chiquitano: cultura, experiência de luta e resistência no Estado de Mato Grosso.** REU, Sorocaba, SP, v. 41, n. 2, p. 231 – 246, dez. 2015.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e, LOPES, Regina Lúcia Mendonça, DINIZ, Normélia Maria Freire. **Fenomenologia.** Rev Bras Enferm, Brasília 2008 mar-abr; 61(2): 254-7.

SOUZA, Alda Lúcia Monteiro de. **A História dos Chiquitanos.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade de Brasília. 2009.

SOUZA, Juberty Antonio de, OLIVEIRA Marlene de, KOHATSU Marilda. **O uso de bebidas alcoólicas nas sociedades indígenas: algumas reflexões sobre os Kaingáng da bacia do rio Tibagi, Paraná.** Disponível em <http://books.scielo.org/id/bsmt/pdf/coimbra-9788575412619-08.pdf/>. Acessado em 30 de janeiro de 2020.

REU - Revista de Estudos Universitários. **O Povo Chiquitano: cultura, experiência de luta e resistência no Estado de Mato Grosso.** <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2426>, acessado em 13 de maio de 2018.

TOURAINÉ, Alain. **Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux e différents.** Paris: Fayard, 1997.

TORMO, Jesús Galeote. **Gramática moderna de la lengua Chiquitana y vocabulario básico.Santa Cruz de La Sierra, Bolivia:** Talleres Gráficos de “Imprensa los Huérfanos”, 303 1993.

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. **Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151. Março de 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100131&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 15 Nov. de 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623667534>.

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

Sites pesquisados:

CIMI.2019. Relatório. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2018/09/relatorio-cimi-violencia-contra-os-povos-indigenas-no-brasil-tem-aumento-sistemico-e-continuo/>>. Acessado em 15 julho de 2019.

CIMI.2019. Disponível em <<https://cimi.org.br/2019/09/e-o-tempo-mais-dificil-para-acesso-nossos-direitos-nossas-terras-afirma-indigena-na-onu/>>. Acessado em 19 de agosto de 2019.

CIMI.2019. Disponível em <<https://cimi.org.br/2019/04/documento-final-do-xv-atl-resistimos-ha-519-anos-e-continuaremos-resistindo/>>. Acessado em 05 de janeiro de 2020.

CIMI. 2020. Disponível em <<https://cimi.org.br/2020/01/raoni-e-45-povos-indigenas-lancam-manifesto-pela-vida-2/>>. Acessado em 25 de janeiro de 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Biblioteca virtual. Convenção para a prevenção e a repressão do crime de genocídio (1948). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/convencao-para-a-prevencao-e-a-repressao-do-crime-de-genocidio-1948.html>. Acessado em 20 de novembro de 2019.

CONTRAPONTO. Disponível em: <<https://contraponto.jor.br/indio-e-preguicoso-negro-e-malandro-diz-general-vice-de-bolsonaro/>>. Acessado em 16 de maio de 2019.

DOMTOTAL, 2019. Disponível em: <<https://domtotal.com/noticia/1389193/2019/09/na-onu-indigena-rebate-discurso-do-governo-e-revela-povo-tem-sido-atacado-e-violentado/%3e>>. Acessado em 07 de dezembro 2019.

FASE, Org. 2019. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/informe-se/noticias/povo-indigena-chiquitano-celebra-carnaval-em-tradicional-festa-no-mato-grosso/>>. Acessado em 07 de novembro 2019.

FUNAI.2019. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas/>. Acessado em 27 julho de 2019.

FUNAI.2019. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>> . Acessado em 14 de janeiro de 2020.

IBGE. 2019. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html/>. Acessado em 13 de julho de 2019.

IBGE. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/vila-bela-da-santissima-trindade/panorama/>. Acessado em 13 de julho de 2019.

IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf/. Acessado em 15 de julho de 2019.

INPE.2019. Disponível em: <http://www.obt.inpe.br/OBT/noticias/alertas-do-deter-na-amazonia-em-junho-somam-2-072-03-km2/>. Acessado em 03 de agosto de 2019.

IFMT.2019. Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico>>. Acessado em 07 de janeiro de 2019.

IFMT.2019. Disponível em: <<http://plc.ifmt.edu.br/inicio/>>. Acesso em 01 de outubro. 2019. acessado em 09 de fevereiro. 2019.

INFOESCOLA. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/mapas/mapa-rodoviario-de-mato-grosso/>>. Acessado em 27 de dezembro de 2019.

JUSBRAZIL. Disponível em: <https://sergiohenriquepereira.jusbrasil.com.br/artigos/387782157/o-que-e-ser-civilizado-indio-nao-quer-apito-quer-direitos-humanos/>. Acessado em 05 de janeiro de 2020.

ECO.O QUE É A AMAZÔNIA LEGAL. Dicionário Ambiental. ((o))eco, Rio de Janeiro, nov. 2014. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28783-o-que-e-a-amazonia-legal/>. Acessado em 20 de fevereiro de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTES E LACERDA. 2019. Disponível em: <<https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/>>. Acessado em 10 de março. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA BELA DA S. TRINDADE. Disponível em: <https://www.vilabeladasantissimatrindade.mt.gov.br/A-Cidade/Historia/>. Acessado em 10 de março. 2019.

POLITIZE. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/povos-indigenas-do-brasil/>>. Acesso em setembro de 2019.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami.2018/>. Acessado em 15 de janeiro de 2020.

SECEL. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer de MT. Disponível em: <http://www.cultura.mt.gov.br/-/4563321-festanca-reune-religiosidade-e-cultura-em-vila-bela/>. Acessado em 23 de maio de 2019.

TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Terra_Ind%C3%ADgena_Raposa_Serra_do_Sol.
Acessado em 17 de janeiro de 2020.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTAS DAS ESTUDANTES CHIQUITANAS

Relato 01: Chiquita 1

Pesquisadora: Conforme te falei eu faço a pesquisa da inclusão social e escolar dos Chiquitanos da região de Fronteira. Então eu queria que você contasse para nós como foi a sua experiência escolar como aluna. Pode ser desde as séries iniciais até você finalizar seus estudos. eu queria que você contasse para nós como foi sua experiência escolar.

Chiquita 1: Então, eu comecei na primeira série, porque eu não fiz o pré, então... eu nunca sofri *bullying* por parte dos alunos nem os professores, sempre me trataram com respeito, normal como as outras crianças, nunca senti nada assim de normal. Aí eu terminei o ensino médio e aí para entrar no IFMT, eu nem sabia do IF até então, o que era até então eu fiquei sabendo através de uma amiga que o amigo dela e ele falou para ela, e ela falou dos cursos pra mim que estava tendo lá, aí ela falou para mim para nós fazer, aí eu fiz a minha inscrição e ela não fez, e eu fui sozinha e ela não foi, aí eu passei né pela questão das cotas e ela não quis, e aí eu entre e foi tranquilo.

Pesquisadora: você teve alguma dificuldade no IFMT?

Chiquita 1: Dificuldade... ah dificuldade que eu encontrei não no Instituto, mas para me deslocar daqui para lá. Tinha vez que não tinha ônibus e a gente perdia, também na época da festividade daqui, porque não tinha ônibus e a semana da festança aqui e eu faltava muito nas aulas e às vezes era dia de prova e aí eu e minha colega tentava ir de carro para fazer as provas. Pesquisadora: Você nunca teve dificuldade de conteúdo?

Chiquita 1: Não. No começo sim por que a gente não sabia o conteúdo. O que eu mais tive dificuldade foi a geopolítica, eu tive muita dificuldade, mas eu consegui.

Pesquisadora: Você já comentou, mas eu queria que você me falasse um pouco melhor se você já sofreu algum tipo de preconceito por ser Chiquitana.

Chiquita 1: Não.

Pesquisadora: De nenhuma espécie nem piadas mesmo fora do IFMT. Você lembra de algumas expressões pejorativas que as pessoas chamavam ou apelido.

Chiquita 1: Ah assim. Na infância tinha um menino só, e ele sempre fazia piadinha, isso me incomodava no começo, mas com o tempo foi passando e eu acabei esquecendo, mas

hoje se alguém fazer piadinha comigo, não me incomoda, porque eu já aceitei que eu sou Chiquitana.

Pesquisadora: Você se sente excluída em algum lugar por ser Chiquitana? Mesmo que seja uma exclusão velada?

Chiquita 1: Aí sim. Existe sim.

Pesquisadora: Você pode contar como aconteceu?

Chiquita 1: Quando a gente chega em algum lugar, pelas nossas características, a gente sempre deixado de lado ou é atendido com má vontade.

Pesquisadora: Você se considera Chiquitana?

Chiquita 1: Assim eu me considero.

Pesquisadora: Por que você não deu continuidade nos estudos?

Chiquita 1: Ah eu não sei falar, mas eu tenho vontade de fazer outros cursos.

Pesquisadora: Você acha que precisa de alguma coisa de algum incentivo para você voltar a estudar, do poder público talvez?

Chiquita 1: Não, porque já tem isso. Lá mesmo tem pós-graduação, mas o curso que eu queria fazer era contabilidade. Mas daí eu curso que tem é pago.

Pesquisadora: Você já foi atendida por alguma política de inclusão social por causa das suas características físicas?

Chiquita 1: Então eu fui no sistema de cotas eu passei no IFMT pelas costas eu me declarei como parda. Então porque no Instituto ia fazer aquela bolsa, por sistema também, mas me parece que pedem a carteirinha de indígena, daí eu não tinha carteirinha de indígena e não tem até agora daí eu fiz como pardo.

Pesquisadora: A sua dificuldade foi por você não possuir a carteirinha?

Chiquita 1: Isso. Ai no Sistema de permanência dava bolsa também mais aí eu não tinha a carteirinha também, daí na associação que a gente tem a presidente que falou que a gente pode tirar agora.

Pesquisadora: Você teria alguma história que queira me relatar envolvendo essa questão indígena Chiquitano? Que você se sentiu mal?

Chiquita 1: Acho que não. O que me incomoda muito na questão do Chiquitano a falta de aceitação dos demais porque a minha irmã ela não aceita. Falar para ela que ela é Chiquitana ela briga.

Pesquisadora: Você sabe me dizer o porquê que ela não aceita?

Chiquita 1: Para mim é porque é uma etnia que é desvalorizada pelo fato da gente ser Chiquitano é considerado inferior é um preconceito que existe de nós mesmos contra nós mesmo é um pouco falta de se conhecer também

Pesquisadora: Como foi o momento que você se aceitou ou se existiu um momento em que você não se aceitava e começou a se aceitar como Chiquitana?

Chiquita 1: Eu não me aceitava muito, mais incomodava às vezes, mas o fato de eu me aceitar foi quando eu comecei a fazer o meu TCC o professor deu a ideia, e daí eu me aprofundei e gostei do tema e agora eu estou finalizando.

Pesquisadora: Como você veio parar na Vila Bela?

Chiquita 1: Na Vila Bela?

Pesquisadora: Sim você nasceu aqui?

Chiquita 1: Eu nasci no Palmarito.(Comunidade na região da fronteira). Quando minha mãe casou com meu pai, ela foi para Bolívia.

Pesquisadora: Você tem parente na Bolívia

Chiquita 1: Tenho parente na Bolívia, tenho bastante parente, tenho um irmão.

Quando a minha mãe casou, ela foi para lá, e hoje ela mora aqui. Meu pai mora lá na região do Cerrito. Tem meu pai, meu irmão, meus tios.

Pesquisadora: E como a sua mãe foi parar no Palmarito?

Chiquita 1: Ela nasceu no Palmarito, os pais delas são dali.

Pesquisadora:E você tem contato com seus avós?

Chiquita 1: Não, eles já faleceram. Eu nasci e eles já eram falecidos.

Pesquisadora: Porque eu estou te perguntando é que uma das características do Chiquitanos que observei eram que as meninas eram dadas a adoção para brasileiros.

Chiquita 1: Então eu fui criada pelos meus pais mesmo no Palmarito. Nós somos em nove irmãos

Relato 02: Chiquita 01

Chiquita 1: Então como eu disse anteriormente para a senhora, eu tenho uma irmã que não aceita ser chiquitana. Eu acredito que é porque pelo fato de ter a imagem do índio muito contraditório do indígena Chiquitano O que é que o índio tem que andar nú, tem que usar pena, tem que usar tintura no corpo, tem que ser isolado da sociedade e como a gente já sabe o indígena Chiquitano ele sempre foi civilizado sempre foi unido entre si principalmente na questão da religião, então quando fala para ela que ela é indígena Chiquitana, essa imagem do índio é que constrói esse muro na alto aceitação dela, porque hoje ela vive numa sociedade com costumes diferentes do índio e creio também que é pelo preconceito que pode sofrer ou que ela sofre com relação à aceitação de ser indígena.

Chiquita 1: Porque esta questão do indígena andar nú, por muito tempo aqui na Vila, muitas pessoas que são elas, é se esfriaram, se retraíram na aceitação da chiquitania é por este motivo aí.

Chiquita 1: Teve uma vez que eu perguntei para uma moça da mesma faixa etária que eu, perguntei para ela assim como como ela se autodeclarava, e ela tem os mesmos traços meus, traços bem típicos de Chiquitano, porém ela se autodeclarou como negro, porquê o pai dela é negro. É claro que cada um se declara naquilo que se acha confortável, mas os traços dela são de Chiquitanos mas ela não se autodeclarou como Chiquitano... foi bem constrangido para mim porquê eu tinha certeza que ela se auto declarava Chiquitana mas não foi assim.

Pesquisadora:.ok. Eu agradeço a sua participação na pesquisa e a nossa ideia e retornar essa pesquisa a vocês justamente para dar visibilidade o povo Chiquitano, se compreenderem e se aceitarem e assim que eu terminar vou trazer para que vocês tenham acesso.

Chiquita 2: Relato 01

Pesquisadora: Como eu disse a você eu estou fazendo uma pesquisa e o foco desta pesquisa é a inclusão social dos alunos Chiquitanos da região de fronteira. Eu vou começar pedindo para você fazer uma explanação da sua trajetória escolar. Você pode falar desde quando você iniciou seus estudos nas primeiras séries e depois no IFMT e na faculdade.

Chiquita 2: Eu estudei muito tempo.

Pesquisadora: Você começou seus estudos aqui?

Chiquita 2: Sim, na verdade eu sou brasileira meus pais biológicos são bolivianos minha família inteira biológica é boliviana.

Pesquisadora: São bolivianos ou são Chiquitanos?

Chiquita 2: São bolivianos.

Pesquisadora: Mas eles são de que região.

Chiquita 2: Eles são de São Ravier.

Pesquisadora: Como seus pais vieram para cá?

Chiquita 2: Então Graças aos meus padrinhos. Eles tinham um restaurante lá na Bolívia eles são brasileiros e aí eles contrataram minha mãe para trabalhar e aí eles trabalharam junto lá e aí eles voltaram para o Brasil trabalharam juntos na fazenda aqui. Também na região fronteira, mas é considerada região do município de Pontes Lacerda. A fazenda

onde nasci é considerada município de Pontes Lacerda, depois disso eles voltaram a morar um tempo na Bolívia, eu fiquei um tempo na Bolívia e não cheguei ser alfabetizada nem nada e depois voltamos para o Brasil. Acho que na verdade foi só alfabetização e depois eu voltei para o Brasil, ou seja, nasci aqui, fui para lá e depois voltei por que minha família veio, minha mãe, todo mundo. Desde então minha mãe biológica trabalha com minha mãe de criação (a madrinha). Então aqui eu moro com minha mãe de criação. É que minha mãe e eu morávamos com minha mãe de criação e com meu pai de criação, que são os meus padrinhos, mas meu pai (padrinho) já faleceu, mas desde que eu nasci a família é uma só então a minha mãe biológica trabalha aqui até hoje e eu chamo as duas de mãe e a gente é uma família só. As duas famílias se consideram e foi assim que a família da Bolívia veio para cá. Hoje em dia tem várias pessoas lá (na Bolívia), mas todos os meus irmãos estão no Brasil. Ao todo são cinco irmãos. Os dois mais velhos não fizeram curso de nada só concluíram o ensino médio e moram aqui e trabalham. Eu o Cristian e o Fernando a gente fez graduação. Fernando fez segurança do trabalho, o Cristian depois que saiu do IFMT, está fazendo letras e eu fui para São Paulo fazer biomedicina. Os filhos da minha irmã moram aqui também são bolivianos. Dois são brasileiros e o resto é boliviano. Então eu tenho um pezinho aqui um pezinho lá, mas o principal está aqui. Hoje lá são parentes de segundo grau.

Pesquisadora: E seus avós?

Chiquita 2: Meus avós são falecidos já.

Pesquisadora: Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas na questão da Educação.

Chiquita 2: Aqui lá ou no geral? Eu acho que minha maior dificuldade foi entender o que o professor pedia e ter abertura de chegar no professor para tirar dúvidas e muitas vezes falavam assim, os colegas mesmo, “como você não sabe disso?” ou a “isso é óbvio, como você não entendeu”? bullying? Era uma coisa assim, não chegava a ser um bullying... era um comentário, mas você vai inibindo à vontade de perguntar, então eu tinha um pouco disso, então eu não entendia uma, duas, três, quatro vezes, mas na segunda eu parava porque eu achava vergonhoso ter que perguntar mais de duas vezes uma coisa que eu não entendia. Muitas vezes eu não entendia e estudava em casa sozinha. Isso depois me deixou muito tempo triste, mas depois na faculdade eu aprendi a lidar com isso porque eu tinha vergonha de ter dúvidas porque eu achava que os professores iam ficar irritados. Alguns professores, não eram todos que eram abertos as minhas dúvidas. Eu tentei compensar na faculdade, porque na faculdade eu tinha dúvida eu mandava um e-mail e aí o professor respondia, o professor passava conteúdo. No ensino médio eu também cheguei a fazer isso. Muitos professores falava: Olha me procura fazemos uma

lista de exercício sim, um certo reforço - como eu te disse eu não sou muito inteligente eu sou esforçada então eu sempre me esforcei para sair bem, mas a minha grande dificuldade seria assim com relação à interpretação muitos alunos tem algum erro e não percebem ou se tem não querem consertar eu sei que eu converso muito durante a aula mas eu acho que isso é normal então eu presto atenção, ou ao professor é muito chato ... As vezes está querendo ajudar o aluno e aí o aluno não percebe, são coisas que sempre que acontece, mas em relação a dificuldade mesmo para mim no aprendizado foi isso - ter alguns professor que seja acessível, não que pega na tua mão e te diga tudo mas o professor que diga eu estou aqui disponível, estou aberto, esteja a vontade para falar comigo, esse tipo de coisa.

Pesquisadora: E esse grau de dificuldade seu você acha que ele é em virtude do que?

Chiquita 2: Eu não sei. Eu nunca parei para pensar.

Pesquisadora: Alguma coisa será que você teve nas suas séries iniciais depende cria um bloqueio de alguma forma.

Chiquita 2: Não. Todo mundo tem um pouco de facilidade alguma coisa e dificuldade em outra. Eu acho que eu tenho muita facilidade em comunicação, desde pequena, mas na parte de estudo eu demoro para pegar o conteúdo e eu não sei organizar isso... A como que eu vou estudar eu estudo atrás do que o professor fala, eu estudo, trabalho o que está no livro, eu acho que era muito metodista, eu tinha que ter um método correto Costumava escrever o que está no livro, eu sou muito de escrever para poder gravar, só que muita coisa eu não lembro. Então, acho que é assim no começo foi difícil para entender o método como eu devo estudar, como eu devo escrever, no começo eu acho que foi assim mesmo porque eu não tinha.

Pesquisadora: Você já sofreu algum tipo de preconceito?

Chiquita 2: Assim, seria um certo *bullying*, não sei se é *bullying* na verdade, mas é foi no ensino fundamental, não era nem no ensino médio mais e era chamada muito de bugrinha. Eu nunca gostei. Falavam assim: você parece uma índia, você parece uma bugrinha e a concepção que eu tinha na minha cabeça é que era que era algo ruim ser índio era algo feio, não era legal, era sinônimo de burrice. Ser índio ou bugre, ou seja, lá o que for, então assim, porque na sociedade - aí nossa você parece bugre, aí nossa você parece uma índia e muitas vezes era um elogio. A pessoa falava assim ...aí nossa que bonita você, parece uma índia e eu ficava chateada porque eu não entendia o que significava. A pessoa dizia - eu estou dizendo que você é bonita. Eu acho que também na época também não era muito discutido o papel dele na sociedade. Eu não gostava, uma vez fiquei muito chateada, porque eu falava assim esse povo só ficava me chamando de bugrinha, burrinha

de índia e eu não sei o que e eu não gosto. Daí minha mãe madrinha ela falou assim eu não sei porque você fica chateada, você deveria ficar feliz, daí eu falei, mas porquê? E elas disseram: Uai se falam que você parece uma índia, e algo bonito. Já viu como índia é? Índia é morena de natureza, tem o cabelo muito bonito, foi explicando o lado bom de ser índia. E eu fiquei assim...ah se for nesse sentindo tudo bem e eu não liguei mais, agora bugrinha eu não gosto até hoje. Porque é como se fosse um apelidinho pejorativo e eu já não gosto. Por que as pessoas dão... eu até hoje gostaria de saber quando as pessoas falam parece uma bugrinha...o que é uma bugrinha para você? Por que explica o que é para você para eu entender se eu gosto ou não. Mas sempre que me chamavam eu não gostava. Ah falavam assim...a Susan aquela bugrinha aquela que parece indiazinha...hoje em dia as pessoas são mais delicadas elas falam assim: Nossa você tem traços de alguém que não é daqui do Brasil, daí eu falo que sou descendente de boliviano e tudo mais...daí elas falam:...ah sim eu não sabia se era índio ou se era não sei o que.... Daí eu digo mais eu tenho um pezinho lá...o antepassado da minha avó tinha um pezinho de índio também então é algo que eu posso mergulhar. Hoje em dia eu não vejo mal nisso. Não sei se isso seria um *bullying*, mais eu não gostava.

Pesquisadora: Você já se sentiu excluída?

Chiquita 2: Excluída já.

Pesquisadora: Pode me contar como foi?

Chiquita 2: De várias formas. É bom no médio nem tanto porque meus amigos era galerinha não da bagunça, mas excluída no sentido de... vamos ver no ensino fundamental por não entender alguma coisa, sabe por me achar menos do que eu era. Acho que essa é a verdade. Eu achava que não era tão inteligente quanto e eu me sinto excluída. Mas eu não era excluída. Sempre conversei com todo mundo, ou então quando era bem mais nova, eu acho que tinha sotaque em espanhol e falava em espanhol é as pessoas riam: aí, mas você fala engraçado. Não é engraçado, é espanhol. - mas você fala tudo enrolado. Sabe tinha um pouco de deboche no sotaque, mas eu era muito pequena não entendia e eu não gostava dessa questão. Então eu me sentia um pouco excluída porque o pessoal falava ela fala enrolado e eu não vou brincar com ela ...Ah ela é esquisita. E eu me sentia. Mas isso é bem assim, primeira série segunda série depois com o tempo eu fui me acostumando como eu te disse eu tenho habilidade de comunicação então depois eu acho que desapareceu. Mas eu foi assim um por eu não me sentir capaz um pouco mais velha, e antes por ser filha de boliviana e ter duas famílias, uma história que eu não gostava de contar, eu tinha vergonha de explicar o porquê, explicar que era boliviana, como se não fosse algo legal. Hoje em dia me orgulho, eu adoro falar para todo mundo que eu tenho

duas famílias duas mães e uma família imensa, mas quando eu era pequena eu não entendia o peso e aí eu não gostava.

Pesquisadora: Bacana. E você se considera Chiquitano ou boliviana?

Chiquita 2: Me considero boliviana, mas Chiquitana eu não sei. Qual seria a definição correta? O que seria?

Pesquisadora: Geralmente uma das características é morar ou ter morado na região de Fronteira é ter familiar na Bolívia, mas viver no Brasil e ter as características físicas de indígenas.

Chiquita 2: É pelo que você falou eu acredito que sim. Eu acho que sim porque realmente eu tenho muitos parentes lá na Bolívia... tios primos...

Pesquisadora: é uma das características porque é assim tem muitas histórias Chiquitanas que depois eu vou te contar, eu como estou trabalhando eu acompanho muito isso tem algumas similaridades... bom, então você considera então Chiquitana de acordo com essas características?

Chiquita 2: Sim. Sim eu acredito que sim

Pesquisadora: Sofreu algum tipo de violência por se Chiquitana ou boliviana

Chiquita 2: Jamais não

Pesquisadora: Nem violência verbal?

Chiquita 2: Nem verbal. Assim eu acho que foi o certo do deboche pessoalmente eu não considero agressão nenhuma.

Pesquisadora: Nem em São Paulo?

Chiquita 2: Não pelo contrário sou muito admirada.

Pesquisadora: Já foi atendida por alguma política de inclusão social? Por suas características físicas?

Chiquita 2: Como assim?

Pesquisadora: por exemplo, você se declarou negra ou indígena para se inscrever no vestibular ou no IFMT?

Chiquita 2: Ah não, eu me declarei baixa renda no Prouni. No IFMT nunca me declarei nada.

Pesquisadora: Você já presenciou alguma situação de preconceito em virtude de etnia do aluno, de alguma coleguinha.

Chiquita 2: Já

Pesquisadora: Pode contar como foi?

Chiquita 2: De professor?

Pesquisadora: Independente.

Chiquita 2: Eu acho que eu sofri. Eu tinha esquecido. Eu acho que foi um caso. Eu estudava na escola particular. Assim que eu saí meu irmão vem morar para cá eu estudava numa escola pública antes. Acho que da quinta para a sexta série. Eu acho e na quinta série e ele viu que eu tinha poucas aulas de português matemática e os horários eram muito bagunçados não tinha professor direito e ele falou que eu precisava de educação de qualidade e aí todo mundo conversou e eu consegui uma bolsa. Eu pagava um valor simbólico algo assim, e eu ganhei material e eu estudei lá. E uma vez uma professora que dava aula na escola pública e nesta escola particular...eu sentia que ela tinha uma implicância comigo, mas eu não sabia o porquê, nunca tinha feito nada e eu admirava muito ela. Ela dava aula de português e prática de redação. Inclusive eu gosto muito de escrever eu gosto muito de ler sou muito adepta essas coisas de literatura, eu admirava muito ela sabe quando você tem uma pessoa que você admira eu gostava muito dela, até que um dia é até que um dia ela tinha um costume de assim, faça os exercícios e quem terminar pode ficar conversando baixinho entre vocês, enquanto os outros terminam para a gente discutir sobre o assunto. E aí eu terminava e a gente ficava conversando. Tinha alguns amigos. E assim tinha o lado negativo de eu estudar lá porque eu me considerava uma das únicas pobres, porque era uma escola particular e os pais eram empresários tinha o nome na cidade e quem era eu era a bolsista, mas eu fazia de tudo para ser uma boa aluna, todo mundo conversava comigo, em relação aos nossos amigos eram todos tranquilos, mas era mais era mais essa questão social mesmo.

Pesquisadora: Porque essa professora te olhava diferente?

Chiquita 2: Às vezes ela dava uma alfinetada ou outra. Um dia eu estava com aquelas bolinhas tipo ping pong que fica quicando e a galera estava brincando e essa bolinha caiu várias vezes perto dela e numa dessas ela falou assim - se caísse de novo ela ia tirar a bolinha e não ia brincar mais, e isso ela estava conversando com outra aluna e eu não estava brincando. Quando eu decidi brincar a bolinha caiu, mas não era eu que tinha jogado, e a última pessoa que ela viu que estava com a bolinha na mão era eu. Ela levantou e falou assim eu vi que foi você. E aí todo mundo parou e ela disse é você mesmo e falou meu nome é você mesmo. Não se faça de dissimulada. Você é uma dissimulada. Eu nem sabia o que era dissimulada e eu fiquei sem entender. Eu olhei para os meus amigos e disse o que eu fiz? E eles falaram o que você fez? E eu disse eu não sei. E ela continuou. Bateu o sinal ela levantou da mesa, começou a apontar o dedo para mim e disse você é uma dissimulada. Você é daquelas que... ela falou uma frase... que mata a cobra e esconde o pau - alguma coisa assim. Sabe você nunca me enganou. Desde que você entrou aqui eu sei esse jeitinho, sim esse seu rostinho não me engana. Não se faça de falsa, você é

uma dissimulada. Eu vi que foi você que jogou uma bolinha. E eu fiquei sem reação. Nunca tinha acontecido isso comigo e ela falou na frente de todos os alunos, apontou o dedo para mim e eu fiquei sem reação. Não sabia o que tinha feito. Achei que tinha feito um erro gravíssimo e ela foi com todas as palavras e cultura que ela tem e me humilhou e eu não sabia que tinha feito, além do mais, eu não tinha feito nada de grave. Mas depois eu descobri. Nesse dia eu cheguei em casa eu não consegui almoçar. Eu estava engolindo choro e eu falei para minha mãe e eu falei para as duas - hoje a professora me chamou de dissimulada na sala. E elas disseram como é que é? E eu falei eu nem sei o que que é isso, mas ela me chamou de dissimulada. Mas o que você fez? Antes de querer falar com a professora elas se certificaram que eu não estava mentindo e que eu não tinha feito nada ...porque se eu tivesse errada a correção seria comigo, eu estou errada e a professora tem razão... mas naquele caso não tinha. Depois a professora foi dar uma aula na oitava série e eu tinha uma amiga na oitava série. Ela me contou que ela e a professora sempre conversavam - o que você acha de fulano e ela perguntou de mim para a professora e a professora disse... o Ah eu não sei, mas eu sei de muita coisa do passado dela. Eu sei que a mãe dela é ilegal aqui no Brasil, que basta uma denúncia e vai ser todo mundo deportado - É um tipo de assunto que até para um professor isso não é coerente, e eu nunca tinha feito nada, então eu imagino assim... eu tinha tanto admiração por ela o porquê de ela ter feito isso comigo? Talvez preconceito... preconceito racial, sei lá o que era, mas eu acredito que tenha sido por isso.

Pesquisadora: Você gostaria de incluir alguma coisa alguma fala mais

Chiquita 2: Não.rs

Pesquisadora: Eu quero agradecer aqui imensamente a sua cooperação para nossa pesquisa em meu nome e nome da professora Raquel, que é minha orientadora tenho certeza que ela vai gostar muito da sua fala. Assim como hoje cedo me emocionei com a história de outra Chiquitana, também me emocionei com essa história mais uma vez obrigada eu finalizo aqui.

ANEXO II
QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS
PESQUISA SOBRE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E *BULLYING*

PESQUISA SOBRE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E BULLYING

Esta pesquisa visa identificar como são desencadeadas e quais são as possíveis ocorrências de violação dos Direitos Humanos e Bullying que envolvem estudantes do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM).

***Obrigatório**

1. Digite o código de acesso *

Termo de Assentimento

2. Declaro para os devidos fins que após ter recebido os devidos esclarecimentos sobre esta pesquisa **VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E BULLYING**, eu concordo em participar como voluntário da pesquisa por livre e espontânea vontade. Declaro também que recebi todas as informações e que fui esclarecido sobre todos os procedimentos da coleta de dados, e recebi informações sobre possíveis riscos e benefícios do estudo. Declaro que minha participação é voluntária e foi me garantido o anonimato no estudo. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pare de preencher este formulário.*

Questionário

3. 1) Qual instituição de ensino você estuda? *

Marcar apenas uma oval.

- IFMT Campus Barra do Garças
- IFMT Campus Cuiabá - Bela Vista *Ir para a pergunta 4.*
- IFMT Campus Cuiabá (Octayde)
- IFMT Campus Sinop
- IFMT Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste
- IFMT Campus São Vicente
- IFMT Campus Várzea Grande
- IFMT Campus Campo Novo dos Parecis
- IFMT Campus Primavera do Leste

- IFMT Campus Sorriso
- IFMT Campus Confresa
- IFMT Campus Guarantã do Norte
- IFMG Campus Avançado Itabirito
- IFPB Campus João Pessoa
- IFSP Campus São Paulo
- §
- :
- Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana
- Escola Estadual Liceu Cuiabano
- Escola Estadual Jose Leite de Moraes
- Escola Estadual Salin Nadaf *Pare de preencher este formulário.*
- Escola Municipal EMEB Paulo Freire
- Escola Estadual Antônio Epaminondas
- Escola Estadual André Antônio Maggi
- Escola Estadual de Ensino Médio Professora Dione Augusta Silva Souza
- Escola Estadual Adalgisa de Barros
- CEJA - Profa. Almira de Amorim e Silva

2 - Que ano estuda?

4. 2 - Que ano estuda? *

Marque todas que se aplicam.

- 6º ano EF
- 7º ano EF
- 8º ano EF
- 9º ano EF
- 1º ano EM
- 2º ano EM
- 3º ano EM
- 4º ano EM

3 - Idade

Insira a sua idade

5. 3 - Idade *

4 - Gênero

6. 4 - Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher
- Homem
- Mulher Trans
- Homem Trans
- Outro: _____

5 - SEXO

7. 5 - Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

6 - Orientação Sexual

8. 6 - Orientação Sexual *

Marcar apenas uma oval.

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Assexual
- Pansexual
- Outro: _____

7 - Escolaridade da mãe

9. 7 - Escolaridade da mãe *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós graduação
- Analfabeto
- Não sei informar

8 - Escolaridade do pai

10. 8 - Escolaridade do pai *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós Graduação
- Analfabeto
- Não sei informar

9 - Residência Própria

Você mora em residência própria?

11. 9 - Residência Própria *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10 - Bairro onde mora

12. 10 - Bairro onde mora

11 - Cidade onde mora

13. 11 - Cidade onde mora

12 - Atualmente você trabalha?

14. 12 - Atualmente você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13 - Auto declaração etno-racial

15. Você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Indígena
- Não sei informar

14 - Você pratica alguma fé?

16. 14 - Você pratica alguma fé? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Ir para a pergunta 20.*

15 - Caso tenha respondido SIM na questão anterior, qual a fé você adota?

17. 15 - Caso tenha respondido SIM na questão anterior, qual a fé você adota? *

Marcar apenas uma oval.

- Católico
 Evangélico
 Espírita
 Religiões afrodescendentes
 Agnóstico
 Ateu
 Não professo nenhuma fé

16 - Você considera-se uma pessoa com deficiência (PCD) ?

18. 16 - Você considera-se uma pessoa com deficiência (PCD) ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Ir para a pergunta 20.*

17 - Caso tenha respondido SIM, qual?

19. 17 - Caso tenha respondido SIM, qual? *

Marcar apenas uma oval.

- Deficiência Física
 Deficiência Auditiva
 Deficiência Visual
 Deficiência Mental
 Deficiência Múltipla
 Outro: _____

18 - Sobre sua vivência quanto ao bullying:

Marque abaixo se você passou ou passa por estas situações na escola que estuda atualmente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhuma Vez	Algumas Vezes	Muitas Vezes
18.1 Insultam-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.2 Colocam-me apelidos vergonhosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.3 Ameaçam-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.4 Dizem coisas negativas sobre mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.5 Insultam-me por causa de alguma característica física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.6 Levo socos, chutes e empurrões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.7 Riem de mim e me apontam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.8 Fazem com que os outros não gostem de mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.9 Inventam que eu furto coisas de meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.10 Sofro agressões "leves" (Puxam meu cabelo, me arranham...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.11 Não me deixam fazer parte do grupo de amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.12 Estragam minhas coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.13 Ignoram-me completamente, me dão um "gelo"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.14 Insultam-me por minha cor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.15 Sofro "pequenos" furtos (pegam meu dinheiro, meus pertences sem minha permissão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.16 Fazem piadas do meu sotaque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.17 Forçam-me a agredir outro colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.18 Humilham-me por minha orientação sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.19 Perseguem-me dentro da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.20 Perseguem-me fora da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.21 Assediam-me sexualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.22 Fui obrigado a entregar meu dinheiro ou minhas coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.23 Abusam sexualmente de mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.24 Fazem agressões virtuais (redes sociais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.25 Já sofri bullying devido a minha crença religiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.26 Já sofri bullying devido a minha etnia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.27 Presenciei brincadeiras de mal gosto com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.28 Falo mal de quem não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.29 Fico irritado e brigo com outras pessoas mesmo sem motivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.30 Quando percebo que estou irritando alguém, insisto na brincadeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.31 Faço brincadeiras de mal gosto e provooco colegas mais fracos que eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nenhuma Vez	Algumas Vezes	Muitas Vezes
18.32 Bati, empurrei e machuquei outra pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.33 Não gosto de obedecer à ordens dos meus pais ou professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.34 Faço na escola o que meus pais não deixam fazer em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.35 Senti vontade de mudar de escola por causa da maneira que meus colegas me tratam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 - Você já sofreu bullying na escola?

21. 19 - Você já sofreu bullying na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Ir para a pergunta 23.*

20 - Se sua resposta foi SIM na questão anterior responda quanto tempo durou

22. 20 - Se sua resposta foi SIM na questão anterior responda quanto tempo durou

Marcar apenas uma oval.

- 1 dia
 1 semana
 1 mês
 1 ano
 mais de 1 ano

21 - Você já teve seus direitos violados na sua escola atual?

23. 21 - Você já teve seus direitos violados na sua escola atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Ir para a pergunta 25.*

22 - Se você marcou SIM na questão anterior, marque quem o maltratou:

24. 22 - Se você marcou SIM na questão anterior, marque quem o maltratou:

Marque todas que se aplicam.

- Colegas de sala
 Colegas de outras salas
 Professores
 Coordenadores/Diretores
 Funcionários

23 - Você já maltratou alguém na sua escola atual?

25. 23 - Você já maltratou alguém na sua escola atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Ir para a pergunta 28.*

24 - Se você marcou SIM na questão anterior, marque uma justificativa abaixo:

26. 24 - Se você marcou SIM na questão anterior, marque uma justificativa abaixo:

Marque todas que se aplicam.

- Porque me senti provocado
 Por brincadeira
 Não sei
 Porque acho que eles merecem
 Porque sou mais forte
 Porque quero ser popular
 Falaram de mim ao meu professor
 Porque não sou castigado(a) na escola
 Porque quero dominar o grupo
 Porque eles são diferentes dos demais

25 - Se você respondeu que já sofreu bullying, relate o ocorrido.

27.

26 - Se você já viu alguém sofrendo bullying, relate o ocorrido.

28.

27 - Você tem alguma sugestão para acabar com o bullying?

ANEXO III

DOCUMENTO 01: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS

Pesquisador: RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 60165016.0.0000.5165

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.183.676

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora apresentou o solicitação para prorrogação do projeto por mais dois anos onde a pesquisa será aplicada em outros campi do IFMT

Objetivo da Pesquisa:

Visto o resultado positivo da pesquisa a Pró-reitoria de pesquisa (PROPES/IFMT) anuiu na continuidade e aplicação da pesquisa em outros campi do IFMT

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Possíveis Riscos e Benefícios: No decorrer da pesquisa, seja na coleta quanto na análise de dados e fundamentação teórica surgem temáticas transversais, como por exemplo, gênero, sexualidade e sexismos. A aceitação desses temas pelas gestões escolares envolvidas pode acarretar para os pesquisadores dificuldades em tratar situações com os envolvidos. A vítima de violações de direitos, em geral, está fragilizada, sensível à pesquisa, o que pode acarretar lembranças, traumas e desconfortos.
Redução dos riscos: Para reduzir os riscos, espera-se poder contar com os profissionais de apoio ao

Endereço: Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

Continuação do Parecer: 3.183.676

Acrescentou o TALE e o TCLE

Cumpriu todas as pendencias

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1231225_E2.pdf	26/12/2018 22:02:28		Aceito
Outros	questionarioavaliacao.pdf	26/12/2018 21:56:41	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Outros	consentimentodesomeimagem.pdf	26/12/2018 21:38:45	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Outros	tutorialaplicacaoquestionariobullying.pdf	17/12/2018 17:26:10	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoedital29PROPESIFMT.pdf	27/11/2018 11:54:28	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Outros	questionariosocioeconomico.pdf	27/11/2018 11:37:47	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Outros	questionariobullyingreformulado.pdf	27/11/2018 11:36:57	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Outros	justificativadaemenda.pdf	27/11/2018 10:51:23	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoAlessandraCoimbraValdiviesoReis.pdf	27/11/2018 10:50:06	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoIFSP.PDF	27/11/2018 08:32:16	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAutorizacaoCampusCuiaba.pdf	03/10/2018 16:44:38	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoVilmaRibeirodeMoraesNascimentoEEJoseLeitedeMoraes.pdf	03/10/2018 13:43:04	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoMargaridaCostadeOliveiraEESalinNadaf.pdf	03/10/2018 13:42:41	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoCiceroBatistadeCarvalhoEMEBPauloFreire.pdf	03/10/2018 13:41:52	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoapararealizacaodapesquisaIFMTVGD.PDF	01/10/2018 18:52:41	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Continuação do Parecer: 3.183.676

educando nas escolas a serem pesquisadas, assim como também o tratamento de alguns casos que podem ser revelados e que necessitaria de Conselho Tutelar, Centros de referencias da Assistência Social e até mesmo Unidades de Saúde. No tocante à equipe de pesquisa serão tomadas medidas que atenuem estes riscos e que permitam encaminhamentos de casos mais graves.

Benefícios aos Participantes: Estruturar bases sólidas para construção de uma nova perspectiva para aplicação dos direitos humanos na ambiência escolar, quebrando paradigmas, trazendo à tona as atitudes negativas relacionadas com os mais diversos tipos de discriminação. A análise da origem, da cultura, dos agressores, dos agredidos e de todo processo de manifestação do ato preconceituoso. Contribuindo assim para o desenvolvimento de políticas públicas e de planos de ação nas escolas para corrigir essas distorções históricas promovendo um ambiente equânime propício para o aprimoramento da personalidade humana

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerando uma pesquisa de relevância e de resultados satisfatórios ao IFMT;

Considerando um projeto já aprovado pelo Comitê de Ética;

Somos favorável a continuidade da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados foram coerentes com a Resolução 406/12 já aprovados por este Comitê de Ética

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo apresentado os termos solicitados como desmembramento do questionário do TCLE

Termo de imagem e som pelo uso da entrevista

Atualizou o Cronograma

Endereço: Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

Continuação do Parecer: 3.183.676

Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAutorizacaoCampoNovodosPar ecis.pdf	01/10/2018 18:51:11	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoCarolinaGuimaraesSantos.pdf	01/10/2018 18:43:30	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoNeilorCesardosSantosIFPBJoaoPessoa.PDF	01/10/2018 18:06:28	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoLucianoEndlerIFMT GarantadoNorte.pdf	01/10/2018 18:06:06	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoLeandroMirandaIFMTBarradoGarças.pdf	01/10/2018 18:05:44	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoGiliardBritodeFreitasIFMTConfresa.pdf	01/10/2018 18:05:16	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoClaudirVonDentzIFMTSorriso.pdf	01/10/2018 18:04:57	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeautorizacaoAlceuTrentinEELiceuCuibano.pdf	01/10/2018 18:04:25	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoTonyInaciadaSilva.pdf	01/10/2018 17:58:33	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoLeyzeGrecco.pdf	01/10/2018 17:58:19	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoGilsonPequenodaSilva.pdf	01/10/2018 17:57:50	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoGabrielBeloLyraeLima.pdf	01/10/2018 17:57:37	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoAmandaSilvadeLima.pdf	01/10/2018 17:56:44	ISABEL CRISTINA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoplataformaBrasil.pdf	24/03/2017 17:11:58	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoRodney.PDF	24/03/2017 15:42:55	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaofrancisco.pdf	24/03/2017 15:34:45	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoPontes.pdf	20/03/2017 14:53:13	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoSVC.jpeg	20/03/2017 14:52:00	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoSinop.PDF	20/03/2017 14:51:39	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito

Endereço: Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Continuação do Parecer: 3.183.676

Infraestrutura	autorizacaoSinop.PDF	20/03/2017 14:51:39	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoEEAntonio.jpeg	20/03/2017 14:51:11	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoisabel.pdf	20/03/2017 14:50:51	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoPaulo.jpeg	20/03/2017 14:47:04	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoJair.PDF	20/03/2017 14:46:35	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoDeyvison.pdf	20/03/2017 14:46:07	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Outros	formulariodeencaminhamento.JPG	12/09/2016 14:32:14	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	21/05/2016 00:49:16	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/05/2016 22:58:44	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.docx	20/05/2016 17:23:04	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.docx	20/05/2016 17:22:52	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	20/05/2016 17:16:02	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.jpg	19/05/2016 16:35:04	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	eliane2.jpg	19/05/2016 16:27:54	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	eliane1.jpg	19/05/2016 16:27:29	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ifmt.pdf	19/05/2016 16:27:05	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	sesi.pdf	19/05/2016 16:08:03	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadores.pdf	14/05/2016 18:22:18	RAQUEL MARTINS FERNANDES MOTA	Aceito

Endereço: Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

Continuação do Parecer: 3.183.678

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 08 de Março de 2019

Assinado por:

Deise Helena Peloso Borghesan
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

DOCUMENTO 02: AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NO IFMT PONTES E LACERDA – FRONTEIRA OESTE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ-BELA VISTA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Stefano Teixeira Silva, ocupante do cargo Director-Geral Subst
na Instituição IFMT - Campus Pontes e Lacerda, RG
Nº 1847307-5, CPF Nº 022.352.311-95, AUTORIZO os participantes do **Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea** representados pela coordenadora do grupo, professora Dra Raquel Martins Fernandes Mota, CPF: 857351836-72, RG: 2108213-8, SIAPE: 1315481, a realizarem pesquisa de natureza qualitativa – descritiva e interpretativa, balizada por questionários e entrevistas abertas, com todos os alunos matriculados no Ensino Médio desta Instituição, para a realização do Projeto de Pesquisa **VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS**, que tem por objetivo primário Investigar, compreender e interpretar a situação de possíveis processos de violação dos Direitos Humanos envolvendo adolescentes no contexto escolar, em vistas de perspectivas educacionais que possam contribuir para amenizar essa realidade.

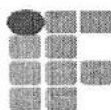
Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Pontes e Lacerda, 21 de fevereiro de 2017.

STEFANO TEIXEIRA SILVA
Diretor-geral Substituto
IFMT - Campus Pontes e Lacerda
Pontes e Lacerda, 21 de fevereiro de 2017

DOCUMENTO 03: DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO



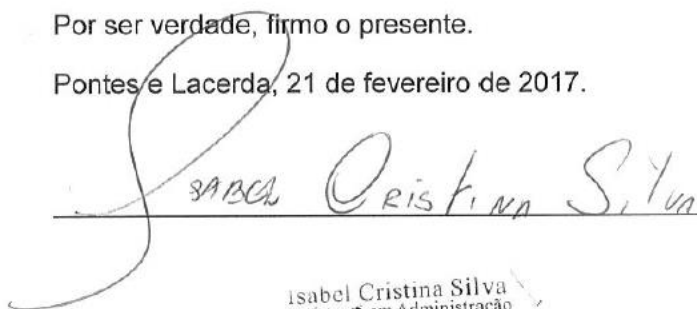
CAMPUS CUIABÁ-BELA VISTA

DECLARAÇÃO

Eu, Isabel Cristina Silva, ocupante do cargo assistente em administração no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Pontes e Lacerda, RG Nº 102.865.86, CPF Nº 912.413.081.87, Declaro para devidos fins que participo do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea representado pela líder do grupo, professora Dra Raquel Martins Fernandes Mota, CPF: 857351836-72, RG: 2108213-8, SIAPE: 1315481, e com compromisso e ética estarei realizando uma pesquisa de natureza qualitativa-descritiva e interpretativa, balizada por questionários e entrevistas abertas, com todos os alunos matriculados no Ensino Médio das Instituições, para a realização do Projeto de Pesquisa VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS. As instituições a serem pesquisadas são: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Cuiabá Bela Vista, campus São Vicente, campus Sinop e campus Pontes e Lacerda; SESI Escola; Escola Estadual Eliane Digigov Santana; Escola Estadual Antônio Epaminondas.

Por ser verdade, firmo o presente.

Pontes e Lacerda, 21 de fevereiro de 2017.


Isabel Cristina Silva

Isabel Cristina Silva
Assistente em Administração
Campus Pontes e Lacerda - IFMT
Matrícula SIAPE: 1837065

DECLARAÇÃO

Eu, ISABEL CRISTINA SILVA, CPF nº 91241308187, servidora pública, mestranda do Programa de Pós Graduação em ensino- PPGen do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em parceria com a Universidade de Cuiabá, declaro para os devidos fins que realizei a pesquisa de mestrado intitulada INCLUSÃO SOCIAL ESCOLAR DE ESTUDANTES CHIQUITANOS NO IFMT CAMPUS PONTES E LACERDA/FRONTEIRA OESTE E QUE OS ANEXOS DE AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ENCONTRAM-SE SOB MINHA RESPONSABILIDADE, para possíveis consultas. Os mesmos não foram anexados a esta dissertação em virtude do sigilo de alguns participantes.

Cuiaba, 10 de março de 2020.



Isabel Cristina Silva