

ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE RONDÔNIA: DA OMISSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À OMISSÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO¹

Vanubia Sampaio dos Santos²

Darci Secchi³

Resumo

Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que discute a situação de estudantes indígenas em escolas urbanas em Rondônia. Tem como foco as estratégias de afirmação e omissão identitária (pertencimento étnico) no contexto escolar e no convívio cotidiano com a cidade de Ji-Paraná. Os dados obtidos evidenciam diversas situações de desprezo, violência e preconceito a que são submetidos. De outra parte, captam uma tensão latente e não expressa, que caracteriza o convívio intercultural no contexto escolar, um espaço, sabidamente, monoculturalista. Para tratar dessas e de outras questões relacionadas à etnicidade e à educação, nos servimos dos dados de campo e das proposições de antropólogos e educadores que discutem políticas públicas, projetos pedagógicos, colonialidade, autonomia e protagonismo indígena.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas; Escolas Urbanas; Indígenas de Rondônia; Preconceito; Omissão Identitária

1 INTRODUÇÃO

¹ Estudo sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso sob Orientação do Prof. Dr. Darci Secchi.

² Mestranda e bolsista CAPES/CNPq do IE/PPGE - UFMT. Linha de Pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular. Endereço: Rua Antonio Adriano nº 467 Ji-Paraná/RO, Brasil. Tel. (69)92925157. E-mail: vanubia.sampaio@gmail.com.

³ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMT. Linha de Pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular. Endereço: Av. Fernando Correia da Costa – Cuiabá- MT, Brasil. CEP: 78060900. Tel. (65)84040413. E-mail: darci.secchi@gmail.com

Neste artigo discutimos o processo de colonização do estado de Rondônia e seus impactos sobre as populações indígenas e seus territórios. Apresentamos dados da pesquisa de campo com estudantes dos povos Arara e Gavião que frequentam escolas urbanas em Ji-Paraná, evidenciando as questões relativas à negação do seu pertencimento e identidade étnica, naquele contexto de alteridade.

Ao longo do estudo, verificamos que as escolas não discutem a temática indígena, nem, tampouco, implementam currículos interculturais ou realizam cursos voltados para a realidade indígena, seus valores e perspectivas de inclusão.

A Lei 11.645/08 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, não se efetivou no espaço escolar analisado. Não ocorreram cursos de formação continuada em história dos povos indígenas e diversidade étnicorracial destinados aos profissionais da educação, nem outras iniciativas similares. Tal lacuna justifica o despreparo e perpetua práticas educacionais eivadas de preconceito.

Ao longo do presente artigo, tecemos considerações acerca das relações interculturais no contexto específico de Rondônia e apresentamos algumas proposições para mitigar os impactos sofridos pelos estudantes indígenas que frequentam escolas urbanas.

2 O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA: DO ESTRANHAMENTO AOS CONFLITOS INTERÉTNICOS

Para pontuar o estudo sobre a negação identitária por meio da omissão do pertencimento que os estudantes indígenas estabelecem no espaço escolar urbano do município de Ji-Paraná, é necessário levar em consideração o processo histórico de colonização do estado. Em Rondônia, o conjunto das iniciativas públicas e privadas adotadas para colonizar a região e as diferentes estratégias para submeter as populações tradicionais provocaram um efeito funesto sobre a cultura e o modo de vida de indígenas, posseiros e outras populações ribeirinhas. Ou, nas palavras de Mindlin (2001), constituíram uma expansão que conduziu à submissão – quando não ao desaparecimento – da quase totalidade dos povos ditos atrasados, arcaicos ou primitivos que ocupavam a região.

Atualmente, Rondônia possui uma população estimada de 1.576.000 pessoas. Delas, cerca de 11.000 mil, pertencem a 29 sociedades indígenas, distribuídas em 28 Terras Indígenas, o que corresponde a um total de 20,82% da área do estado (GTA, 2009). A cidade

de Ji-Paraná⁴ é a segunda maior cidade de Rondônia e está localizada na região central do estado. Tem cerca de 140 mil habitantes e é banhada pelos rios Machados e Urupá. A sede do município localiza-se a aproximadamente 40 km de distância da Terra Indígena Igarapé Lourdes, que é o atual território dos povos Arara (autodenominado Karo) e Gavião (autodenominado Ikolen). A sua população atual é de aproximadamente 850 pessoas que vivem em contato intermitente com a sociedade regional.

No estado de Rondônia, a presença indígena no contexto urbano é cada vez mais frequente e constitui um fenômeno recente, se comparada ao que ocorre em outras regiões do país. Ela resulta de diferentes fatores, dentre os quais destacamos: a) o extrativismo vegetal do primeiro e segundo ciclos da borracha, implementado a partir da década de 1940; b) a construção da BR-364 a partir de 1958, conhecida como rodovia Cuiabá-PortoVelho; c) os projetos de colonização oficiais e particulares consolidados a partir da década de 60; d) o extrativismo mineral – especialmente de cassiterita, ouro e diamantes – que vasculharam rios, serra e vales da região; e) mais recentemente, a exploração intensiva e predatória da madeira e a abertura de estradas vicinais, que palmilhou praticamente toda a região e desestruturou o modelo tradicional de vida e de ocupação territorial (MINDLIN, 2001).

Como se vê, é longa e penosa a trajetória histórica dos primeiros contatos das sociedades indígenas com as frentes de expansão, cujo ‘encontro’, ‘chegada’ ou ‘convívio’, resultou no aniquilamento desses povos.

Na perspectiva de Martins (1994), a chegada dos migrantes, o surto da borracha e a implantação dos projetos de colonização no eixo da rodovia BR 364, alteraram, substancialmente, o quadro demográfico de Rondônia. As frentes de expansão impuseram uma forte pressão sobre as populações indígenas, que, por sua vez, demonstraram uma renitente resistência étnica e identitária. Os inúmeros conflitos verificados, somados ao convívio indiscriminado com agentes externos, trouxeram consequências nocivas a essas populações, especialmente no campo da saúde, organização social e ocupação territorial (MEIRELES, 1983). Além delas, Ribeiro (1995), destaca as violações linguísticas, a desagregação tribal ocasionada pela dispersão, as perseguições constantes, o regime de semiescravidão nos seringais e a ‘guerra biológica’ que levaram à morte sociedades indígenas inteiras.

⁴ Ji-Paraná é um nome de origem indígena, e significa “rio machado”.

As populações nativas da região estavam adaptadas culturalmente ao meio em que viviam e mantinham relações ora amistosas, ora conflituosas com seus pares. No entanto, não possuíam experiência nas relações interétnicas com os colonizadores, cujo contingente humano e recursos tecnológicos eram desproporcionalmente superiores. Como sugere Neves (2009, p.23) foi isso que ocorreu com os Arara e Gavião de Rondônia “[...] a imigração brasileira para Rondônia foi grande e seus efeitos se fizeram sentir sobre a população indígena, com lutas e mortes”. O resultado foi o confinamento em pequenas áreas de terras.

O projeto de desenvolvimento em Rondônia foi pensado como se a região estivesse despovoada e, portanto, as sociedades indígenas, “foram as primeiras a sofrerem o impacto dos brancos, que se deslocaram para oeste num processo de rapinagem do meio natural, invadindo suas terras e domesticando suas culturas” (TEIXEIRA; FONSECA, 2001). Ou, nas palavras de Scaramuzza (2009) “as situações recorrentes durante os anos de contato, quase levaram à extinção as etnias Arara e Gavião, reduzindo em massa sua sociedade”.

A demarcação das Terras Indígenas, ao mesmo tempo em que garantiu a posse de um espaço territorial para as populações tradicionais, provocou uma limitação na sua capacidade de deslocamento, comprometendo, portanto, a subsistência baseada nas formas tradicionais de produção e reprodução da via. Ante ao impasse, os índios Gavião-Ikolen e Arara-Karo de Rondônia passaram a se inserir de maneira mais intensa (e desordenada) no modo de produção adotado pelos colonizadores. Essa inserção, ao longo dos anos, representou uma mudança de vida e padrões de sobrevivência desses povos (SCARAMUZZA 2009; NEVES 2009).

Segundo o IBGE (2005), a pressão exercida pelas frentes de expansão tencionam o espaço amazônico e apresentaram duas características complementares

A primeira, que pode ser denominada de "frente externa", constitui-se numa nova interpretação da fronteira enquanto zona de integração econômica e de interpenetração de culturas, na qual a implantação da infraestrutura continental é crucial. A segunda, a "frente interna", é representada pelo “Arco do Desmatamento”, isto é, pela área de expansão da rede física que acompanha a frente de crescimento horizontal da fronteira agropecuária (IBGE, 2005. p. 34).

Devem ser consideradas também as pressões exercidas pelos grandes eixos de penetração recente na Amazônia Legal. Uma delas é a presença de núcleos pioneiros formados por migrantes ligados à expansão pecuária. O relatório do IBGE do ano de 2005, indica a presença de diversos núcleos pecuários em áreas nas quais a expansão da fronteira

agrícola e extrativista (mineral e vegetal) ainda não havia se consolidado. Elas representam cada vez mais uma ameaça à integridade das terras indígenas e dos grupos que nelas habitam. As recentes instalações de usinas hidrelétricas de médio e grande porte na região também impactam direta ou indiretamente as sociedades indígenas.

Considerando toda a problemática que envolve a disputas de terras entre indígenas, colonos, seringueiros e caucheiros, Becker (1990), afirma que, as questões conflitantes, relacionadas à terra em Rondônia foram uma realidade permanente após 1975, quando o governo federal incentivou a aquisição de terras por grandes grupos econômicos. Seu propósito foi atender aos anseios do capital, viabilizando também um ‘pequeno pedaço de chão’ aos camponeses. Com isso, disponibilizou na região os empreendimentos capitalistas e a mão de obra necessária à sua reprodução.

Com essa breve retrospectiva, foi possível verificar que tal processo de colonização resultou num redesenho da presença humana em Rondônia. Viabilizou a implantação de grandes projetos econômicos; disponibilizou a infraestrutura e a mão de obra necessária para a sua reprodução e disciplinou a presença indígena em áreas delimitadas. Portanto, o suposto ‘modelo de desenvolvimento’ implantado, tornou inviável a sobrevivência das populações que não compartilhavam e não compartilham dos ideais defendidos pela sociedade industrializada (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Uma vez configurada a realidade fundiária em que se inserem as comunidades indígenas de Rondônia, é possível concluir que o processo teve como pano de fundo a imposição de relações assimétricas entre colonizados e colonizadores. Essa hegemonia perdura até os dias atuais e se expressa pelo aguçamento da relação capital - trabalho e por novas estratégias colonialistas, como a atração de indígena para as cidades, a oferta de educação escolar monoculturalista e a propalada ‘inclusão digital’⁵ desprovida de crítica em seus textos e contextos.

Essas novas demandas dirigidas aos indígenas alteram sobremaneira o cotidiano das sociedades Arara e Gavião de Rondônia e somam-se às já citadas anteriormente, de modo que a ‘colonialidade’ se tornou permanente, afetando a cultura e produzindo mudanças que escapam ao controle das comunidades.

⁵ Em 2009 foi instalado nas aldeias Arara e Gavião um telecentro do Programa de Inclusão Digital do governo federal denominado GESAC – Governo Eletrônico de Serviço de Atendimento ao Cidadão que tem como objetivo promover a inclusão digital de comunidades rurais e indígenas que não dispõem de outros meios de comunicação. O Programa carece de uma avaliação mais substantiva que possa aferir a sua adequação e alcance social e educativo.

O que se verifica atualmente é um crescente aumento de famílias Arara e Gavião (e de outros povos da região), que migram para as cidades e se acomodam, precariamente, em casas de parentes ou fixam novas moradias nas periferias urbanas. Algumas delas seguem mantendo vínculos com suas aldeias e a elas retornam sempre que têm oportunidade, especialmente, quando ocorrem festas importantes ou eventos que justifiquem a sua presença (como um funeral, por exemplo). Outras, vão se desvinculando, progressivamente, e pouco participam da vida comunitária.

A presença de famílias indígenas no contexto urbano configura-se como uma negociação dinâmica e complexa, com uma relação custo-benefício bastante peculiar. Ainda que fustigadas pelo racismo, preconceito, exclusão, violência física e simbólica, etc., a cidade lhes proporciona alguns ‘benefícios’ que lhes parece justificar o preço pago... Sobrevivendo às condições de vulnerabilidade que o meio urbano reserva aos ‘outros’, essas famílias experimentam os sabores e dissabores da ‘sociedade moderna’.

Como dissemos, a migração de índios às cidades é influenciada, em grande monta, pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado na região e pela limitação de bens e serviços públicos disponíveis nas aldeias. A falta de oferta do ensino médio nas escolas indígenas; a precariedade de serviços públicos de saúde; a instabilidade alimentar e a escassez de meios de troca, especialmente de dinheiro, são indicados como os principais fatores. As viagens para a cidade para fazer pequenas compras, vender artesanato, receber aposentadoria, fazer exames clínicos ou laboratoriais, etc., demandam tempo, recursos e disposição. Torna-se mais fácil, prático e barato residir na periferia e visitar as aldeias quando possível...

Uma decorrência imediata dessa escolha é a busca por educação escolar para seus filhos e filhas. Submetem-se ao “desafio de enfrentar uma educação monoculturalista” (BOTH, 2006) na expectativa de que dela reverta algum ganho concreto (conhecimento, alimentação, material escolar, lazer, visibilidade etc.). É a esse desafio que dedicaremos as próximas páginas.

3 A “AUTODECLARAÇÃO” DA IDENTIDADE INDÍGENA EM ESCOLAS URBANAS

Tomaremos como objeto de análise aqui, os dados obtidos nas observações de campo e nas entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas urbanas de Ji-Paraná entre os anos de 2011 e 2012. Ainda que os resultados sejam preliminares e que o seu tratamento precisa ser

mais maturado, é possível estabelecer alguns contornos que caracterizam aquela realidade. É importante ressaltar também que alguns depoimentos ou situações apresentadas no texto podem conter ruídos interpretativos próprios de pesquisas realizadas em situações de pouca reciprocidade lexical, quer pelo conhecimento apenas parcial da língua portuguesa por parte dos indígenas, quer pelo desconhecimento total da língua Tupi-Mondé por parte dos pesquisadores. Aliás, essa diversidade de construções discursivas constitui apenas uma parte dos problemas a serem superados para o exercício da interculturalidade em diferentes contextos educativos. Por isso, a observação dirigida, a ativação dos sentidos (olhar, ouvir, tatear, ‘xeretar’, saborear) e a disposição para acolher o novo, foram fundamentais para conferir maior segurança ao trabalho. Junto com as palavras (ditas ou caladas), essa estratégia possibilitou um mergulho na complexidade do tecido sociocultural, potencializou a análise crítica e viabilizou o diálogo entre os diferentes atores.

O principal conjunto de dados foi reunido nos meses de março e abril de 2011, como parte de um projeto de iniciação científica realizado pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná.⁶ Com base nos dados obtidos, estabeleceu-se como foco da pesquisa a situação da identidade indígena no espaço escolar urbano.

A segunda etapa de pesquisa ocorreu no ano de 2012 e foi dedicada, especialmente, à complementação dos dados e a um novo mapeamento da presença de indígenas nas escolas urbanas. Nessa etapa, definiu-se também em quais escolas seria realizado um estudo mais aprofundado (uma etnografia escolar), de maneira a conferir maior consistência ao estudo.

O critério básico para a escolha das escolas que se tornariam campo de pesquisa foi a confirmação por parte da administração escolar da existência de alunos indígenas matriculados, *comprovada por declaração formal dos respectivos pais*. O recorte proposto deixou de considerar, portanto, eventuais situações em que as escolas não reconheceram os estudantes como indígenas e/ou quando seus pais não os declararam como tais.

O município de Ji-Paraná contava, na ocasião, com vinte e quatro escolas municipais, sendo quinze na área urbana e nove no meio rural.

No primeiro ciclo do levantamento foram visitadas sete escolas, das quais, quatro disseram ter estudantes indígenas matriculados; duas disseram “suspeitar” que houvessem

⁶ Refere-se ao Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica financiado pelo CNPq/ PIBIC e desenvolvido pelo GPEA- Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia, sob coordenação e orientação da Prof^a.Dr.^a Josélia Gomes Neves. O projeto objetivou estudar o processo de violência institucional que acontece nas escolas urbanas de Rondônia, numa perspectiva dos familiares e das crianças indígenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais).

crianças indígenas matriculadas e uma afirmou que “se houver algum, talvez não seja índio puro”. (sic!).

O que se percebeu naquele momento da pesquisa foi a utilização por parte das escolas de expressões estereotipadas ao referir-se às crianças indígenas, especialmente relacionadas ao seu fenótipo. Vejamos algumas:

"Talvez tenha índios, sim, mas não são índios puros"; "Eu acho que são mestiços"; "As mulheres brancas engravidam dos índios e aí já não são puros, né (...)".⁷

As cinco escolas que identificaram e reconheceram formalmente a presença indígena, o fizeram por meio de um formulário disponível na rede pública de ensino em que constam informações cadastrais e a autodeclaração etnicorracial. As duas escolas que afirmaram não ter crianças indígenas matriculadas em sua instituição, mais tarde reconheceram uma criança indígena por meio do biótipo e do sobrenome da mãe (os pais haviam omitido a informação e a escola não percebeu ou não quis verificar).

Nem todos os familiares se sentem à vontade ou motivados para fazerem a autodeclaração da condição de *indígena*. Segundo nos informou a diretora de uma escola municipal, a instituição informa aos pais da existência do formulário para a autodeclaração, mas alguns não assumem a identidade indígena, apesar das evidências físicas, do nome e sobrenome e das limitações linguísticas. Essa negação da identidade por meio da omissão do pertencimento será abordada mais adiante.

A escola, por sua vez, tem dificuldades para identificar todo o ‘mosaico’ étnico e cultural que caracteriza a população de Rondônia. Aliás, essa não é apenas uma dificuldade das instituições escolares. Os demais órgãos e serviços públicos tampouco estão preparados para reconhecer e atender à diversidade. Muitos deles, desprovidos de informações e de vontade política, ignoram a realidade e seguem adiante sem se ocuparem com o diferente e as diferenças. Está aí, pois, mais um tema a ser tratado no contexto da modernidade e da urbanização que avança, inexoravelmente, pelo Centro-Oeste e pela Amazônia Brasileira.

A título de ilustração, apresentaremos a seguir alguns relatos de familiares (pai e mãe) de estudantes indígenas acerca da temática em pauta. No intuito de preservar suas identidades utilizamos apenas a letra inicial dos nomes e a etnia a que pertencem.

O depoimento destacado abaixo foi obtido logo no início da pesquisa, quando fazíamos o levantamento da presença indígena nas escolas. Ele nos surpreendeu pela forma

⁷ Utilizaremos para transcrições de diálogos e dados fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico (Nota dos Editores).

segura com que a entrevistada procurou explicar – vale dizer, omitir – a sua identidade indígena. Para tanto, valeu-se de um argumento questionável, porém compreensível no cenário anteriormente descrito. Vejamos:

[...] não sou índia! Meus pais é que eram índios. Eu nasci e vivi na aldeia, mas por pouco tempo. Fui adotada por uma família mineira. Tenho uma mãe mineira que não é índia. Então eu também sou mineira.... Não sou índia [...].

Para Baines (2001), a identidade de indígenas nas cidades é frequentemente escamoteada ou manipulada como estratégia para escapar dos preconceitos e estigmas.

A identidade indígena nos centros urbanos configura-se nitidamente como uma identidade social contextual. A mesma pessoa pode considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico (BAINES, 2001 p.15).

Conforme destacam os estudos de Bessa Freire (2006, p. 74), a situação de omissão identitária pode ocorrer também porque “os professores, quando recebem as crianças – sejam elas indígenas ou de outras origens – adotam um padrão hegemônico de cultura e as diferenças entre elas são apagadas ou silenciadas”. Esse pode ser um dos motivos que levam os estudantes indígenas a assumirem identidades menos estigmatizadas, como, por exemplo, a de boliviano, verificada na pesquisa.

As famílias indígenas que foram entrevistadas confirmaram que seus filhos ou filhas sofreram algum tipo de preconceito, racismo, violência física ou simbólica na escola e que foram chamados com nomes pejorativos dada a sua condição de indígenas.

O depoimento abaixo, relatado pela mãe do estudante D. Gavião de 7 anos, ilustra a situação descrita.

(...) os coleguinhas ficam rindo, dele. De vez em quando ele vem para casa chorando. E diz que a mãe de fulano falou que ele era índio e o índio é bicho. Ele começou a chorar muito e ficou estressado. Conversamos e me disse que o coleguinha batia nele e falava que era porque ele era índio, porque índio tinha que ficar na aldeia, índio era bicho. E é aí onde entra a escola? Eu acho que se o professor falasse mais de índio (...). Eu acho que na escola, eles falam muito pouco. Eles cuidam da maioria, mas como na sala dele só tem ele de índio eu acho que é por isso (Mãe do estudante indígena D. Gavião)

Como ficou evidenciada no relato da mãe, a noção de representação social que possuímos do índio na sociedade, a imagem preconcebida é construída a partir de estereótipos pejorativos e eurocêntricos. É reproduzida com muita frequência, atribuindo-lhes uma condição de animais de preguiçosos, de sujeitos heréticos.

Esse preconceito que alunos não indígenas têm para com os índios, é tratado por Bhabha como “uma falsa representação de uma dada realidade”. Para ele, isto ocorre porque “o estereótipo impede a circulação e a articulação do significante de ‘raça’ a não ser em sua ‘fixidez’ enquanto racismo. (...) O que se nega ao sujeito colonizado, como exemplo, os grupos indígena, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento das diferenças” (1998, p. 117).

Nós sabemos pela história que não somente os negros, mas também os índios foram silenciados, impedidos de expressar *a* e *na* sua língua, religião, cultura, enfim, viver o seu projeto societário. Essas situações evidenciam uma realidade que vai para além do cotidiano das escolas urbanas. No caso dos povos indígenas, não é raro nos depararmos com expressões verbais e não verbalizadas carregadas de preconceito acerca de sua pretensa ‘preguiça’, ‘selvageria’ ou condição ‘não humana’. E por certo, a discriminação, racismo e tantas outras formas de desqualificação do ‘outro’ são aprendidas: as pessoas as adquirem em diferentes fases de sua vida. “São aprendidas também na relação estreita entre os pares, nas instituições sociais e meios de comunicação de massas que contribuem para reforçar e mesmo criar atitudes predominantes” (MARANGON, 2006, p.17).

Para Bhabha (1998), essa fixidez do sujeito, ocorre porque o discurso estereotipado não permite a expressão da contradição, do inverso, do movimento, do dinamismo, da flexibilidade, o que impede a produção de outros sentidos e a visibilidade do outro.

Preconceitos são adquiridos por diferentes processos e estão associados com ideias e atitudes reproduzidas historicamente. No âmbito escolar “o princípio de que todos são iguais perante a lei”, encontra dificuldades em ser cumprido. No caso dos estudantes indígenas nas escolas urbanas, percebe-se que naquele espaço eles vivem na condição de vítimas, de intrusos, de desconhecidos, de desiguais. Enquanto para os demais estudantes existem sinais de afeto e cuidado, para o aluno indígena a centralidade é o abandono (MAGALHÃES, 2010, p. 205).

Um questionamento que pode ser pontuado a essa altura do debate diz respeito a *como* e a *quando* um estudante indígena poderá manter ou afirmar a sua identidade étnica no contexto escolar urbano. A expressão de seu pertencimento seria balizada pela comemoração do ‘Dia do Índio? Como ele – estudante indígena – teria que agir para burlar os conflitos sociais e individuais advindos do convívio intercultural? A negação do pertencimento por

meio da ocultação (ou omissão) da identidade poderia ser uma alternativa para sobreviver às adversidades da diversidade?

Ao que parece, a omissão da identidade étnica, nasce e frutifica na escola em razão do desconhecimento, da invisibilidade e da negação da realidade histórica e cultural dos povos indígenas. Ou, como acentua o pai de um estudante indígena:

Acredito que a escola da cidade não consegue valorizar a cultura indígena, porque todas as questões que são repassadas são baseadas apenas no livro. Aí ela generaliza tudo, não especifica a cultura. Pensa que vai encontrar o índio nu ou na floresta ou na maloca, enfim. Então, a realidade explicada nas escolas urbanas é só mesmo do livro. E o que você estudou baseado no livro, você vai ver totalmente diferente na aldeia (Pai do estudante indígena D. Gavião).

É o momento de retomar a reflexão formulada de maneira provocativa pela professora Aracy Lopes da Silva (2002, p. 17): Será que

a diferença entre povos, culturas, classes sociais estará fadada a ser eternamente compreendida e vivida como desigualdade? Como relações entre superiores e inferiores, evoluídos e primitivos, cultos e ignorantes, ricos e pobres, com direitos e sem direitos, com voz e sem voz?

E prossegue:

Esta é, na verdade, uma questão que permeia toda a experiência social e política e nos atinge individual e coletivamente. Deve-se, obrigatoriamente, pensar nela quando consideramos a situação mundial no limiar do século XXI; se ganha muito quando pensamos sobre ela na experiência cotidiana. Por exemplo, a do professor e sua(s) turma(s) de alunos: como é tratada e vivenciada na sala de aula e no contexto da escola a diferença, o diferente.

O depoimento a seguir, expressa de forma preocupante essa dificuldade de viver a diferença - isso é, de ser índio - no meio urbano ou escolar. No relato, a mãe de um estudante indígena procura explicar os motivos que levaram seu filho a negar o seu pertencimento de forma expressa, porém, insustentável, dado o contexto em que ocorreu.

Outro dia nós estava no postinho [Posto de Saúde] e um homem perguntou pra ele: você é filho de índio ou boliviano? Aí o meu menino responde: é isso mesmo que o senhor falou. Balançou a cabecinha porque não sabia falar a palavra boliviano. Aí o homem perguntou: então você é filho de boliviano [...]. Eu [mãe] disse que não era [negando a afirmação do filho]. Então o homem debochou: é filho de índio né? Aí eu disse que sim. Então ele falou pro menino: Está mentindo pra mim né, neném.... Eu tentei explicar e falei: Não! Não é mentindo não, é que ele tem vergonha. Veja só. Ele prefere ser boliviano do que ser

índio! [...] inclusive eu já falei prá professora que não era para chamar ele pelo sobrenome. Ele não gosta (Relato da mãe de um estudante Gavião).

Como fica evidenciado no relato, o estudante adota uma identidade supostamente menos ‘penosa’ no intuito de escamotear, omitir ou, quiçá, contrapor-se à forma jocosa a que foi abordado. Ao assumir outra identidade, ele nega o pertencimento étnico e serve-se dessa nova identidade como estratégica para sobreviver em meio à adversidade. Como sugere Baines (2010), são estratégias para escapar do preconceito ou deixar de ser vítimas de termos ‘pejorativos’ e ‘piadinhas’ que circundam as relações interculturais no contexto urbano.

Para Magalhães (2010, p.205), nesse conflito de identidades em que eles são confundidos, “existe uma mistura de papéis dentro da mesma moldura”. No âmbito da gestão escolar, esses papéis são ainda mais confusos, dado ao inusitado, ao desconhecimento recíproco e à padronização das condutas. Os estudantes indígenas, por sua vez, sentem-se confusos por desconhecerem a instituição escolar e serem envolvidos por algo totalmente diferente de tudo o que conheceram em suas aldeias.

Como sugere Cardoso de Oliveira (1976), esse processo de negação do pertencimento, quer por omissão, quer por fuga de sua condição objetiva, tem como desdobramento a negatividade

A permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si ou, em termos de Erickson, uma ‘identidade negativa’ que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável em identidade positiva capaz de auxiliar o indivíduo ou grupo a enfrentar situações críticas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 18).

Num contexto como o acima descrito, será difícil aos indígenas manterem o caráter relacional da etnicidade (POUTIGNAT, 1998) em condições similares às da vida cotidiana nas aldeias. O meio urbano intensifica e torna evidente os pertencimentos e as identidades étnicas.

A identidade étnico-cultural é uma identidade relacional e situacional. É explicada a partir da abordagem que sendo os grupos étnicos categorias de atribuição e identificação construídas pelos próprios atores (influência interacionista), tem-se que, os sinais e signos manifestos, como a língua, a moradia, o vestuário; bem como os padrões de moralidade e excelência, são negados ou exibidos conforme a situação e o contexto (POUTIGNAT, 1998, p.141).

Ainda em relação às identidades, Hall (2002) propõe que elas não são atributos essenciais, naturais ou biologicamente definidos, mas o resultado de um processo de

negociação permanente entre as culturas e as diferentes sociedades. “Nenhuma identidade é fixa, estável ou perene”. A identidade vai se reconstruindo e se configurando ao longo do processo histórico.

Ao afirmar o caráter relacional, contextual e contrastivo da etnicidade nos termos de Cardoso de Oliveira (1976); Barth (1996); Hall (2002) e outros autores que debatem o assunto, não podemos deixar de considerar os riscos apontados por Oliveira (1998), quanto a uma leitura aligeirada, que induz a “posturas dualistas”⁸. Segundo o autor, temos que “superar essa polaridade, mostrando que ambas as correntes apontam para dimensões constitutivas, sem as quais a etnicidade não poderia ser pensada” (p.2). A etnicidade “supõe, necessariamente, uma ‘trajetória’ histórica e uma ‘origem’ traduzida em saberes e narrativas aos quais se acoplam. Assim, o que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade” (Idem, p. 2-3).

Como uma contribuição geral sobre o tema da identidade e da etnicidade, compartilhamos da síntese proposta pela professora Manuela Carneiro da Cunha cuja ênfase recai sobre os aspectos positivos do debate:

O que se ganhou com os estudos sobre a etnicidade foi a noção precisa de que a identidade é construída de maneira situacional e por contraste, ou seja, de que ela constitui uma resposta política a uma determinada conjuntura, uma resposta articulada com as outras identidades envolvidas, com as quais forma um sistema (CUNHA, 1986, p. 206).

Por fim, um destaque ao caráter efêmero e ‘provisório’ da identidade que, de certa forma, remata o conjunto de argumentos até aqui abordados. Servimo-nos de Bauman (2008, p. 17), para lembrar que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida e são bastante negociáveis e revogáveis.

Trazendo essa percepção para o contexto das escolas urbanas de Ji-Paraná, percebe-se o quão improvável seria esperar que os estudantes indígenas - ou os seus pais - afirmassem, pública e solenemente, a sua identidade contrastiva. Ao contrário, o convívio intercultural nos termos lá estabelecidos, não poderia ter outro contorno senão induzi-los à omissão ou à

⁸ Para aprofundar sobre o dualismo acerca do conceito de identidade a que Oliveira nomeia os instrumentalistas e primordialistas, conferir o texto de Oliveira (1998), disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003.

negação do seu pertencimento étnico. Naquele contexto, a exigência das escolas de que os indígenas preencham e assinem (!) um formulário declarando a sua condição de *indígena* soa como uma ‘confissão de culpa’, uma aceitação da inferioridade, enfim, a ratificação formal e simbólica da desigualdade.

Há de se ressaltar, porém, que as expressões identitárias são dinâmicas e podem configurar novos cenários, segundo os argumentos, interesses e necessidades em jogo, ajustando-se, rapidamente, a cada nova realidade. Atualmente, não é raro encontrarmos situações em que os indígenas e suas organizações desejam, quando não exigem o reconhecimento de sua identidade étnica.

No próximo tópico trataremos de alguns desses ingredientes tendo como cenário as políticas públicas e a consolidação do protagonismo indígena.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

Passados quase vinte anos de vigência da LDB, ainda não se efetivaram os dispositivos curriculares que tratam das especificidades etnoracial nas escolas brasileiras. O silêncio e a omissão levam a desconsiderar uma rica diversidade de mais de 215 povos falantes de cerca de 180 línguas e distribuídos em quase todos os estados da federação.

Esses povos, quase sem exceção, seguem com o propósito de reconquistar seus territórios originários, de reafirmar suas identidades étnicas, de reconstruir o seu projeto de vida, de assumir o seu protagonismo (TORRES, 2007).

Para tanto, quase todos os povos indígenas ampliaram o convívio com a sociedade nacional e priorizaram algumas instituições percebidas como essenciais para alcançar esses propósitos. A instituição escolar (específica, diferenciada, bilíngue e intercultural) foi uma das primeiras a ser reivindicada. E, segundo Paulo Freire (1982, p. 42)⁹, não foi por acaso, “porque simplesmente acordaram na segunda-feira, dizendo ‘vou aprender’. Deve haver uma preocupação existencial”, uma necessidade no sentido de compreender que “a ideologia dominante, o capitalismo no Brasil, está provocando, de um lado, o afastamento e de outro, a busca de certos instrumentos” tidos como estratégicos.

⁹ As contribuições de Paulo Freire citadas aqui foram extraídas de gravações que compõem o Relatório da 8ª Assembleia do Conselho Indigenista Missionário – CIMI - Regional MT, realizada em Cuiabá, entre os dias 16 e 20 de Junho de 1982.

A escola para as populações indígenas não representa somente uma forma de acesso ao conhecimento do mundo ‘moderno’. É também um instrumento de afirmação de sujeitos políticos, de reconhecimento da própria história, de diálogo qualificado com outros protagonistas da atualidade.

Sabe-se que a escola foi utilizada por muitas décadas como uma agência colonizadora na relação entre índios e não índios. Nesse sentido foi uma instituição de dominação, que invadiu culturalmente as sociedades indígenas.

A invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, age através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador triturar a identidade cultural do dominado, no caso, o índio (FREIRE, apud CIMI 1982, p 25).

Ainda assim, nessa contradição, a escola se constitui em um espaço de lutas e de conquistas, no sentido em que revela Paulo Freire

A escola indiscutivelmente reproduz e sempre reproduziu a ideologia da classe que está no poder. Daí a sua não neutralidade. Mas acontece que a escola vive intensamente, através de nós, as contradições que se dão na sociedade. A escola, então, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado [...] possibilita a crítica a essa ideologia. Na verdade, os mecanismos, ou melhor, as relações que se dão na sociedade, infra e superestruturas, são históricas. São contraditórias e não mecanicistas. Por isso é que eu dizia: a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende (FREIRE, apud CIMI 1982, p. 9).

No espaço escolar também são produzidas e reproduzidas as relações de poder, de território, de cultura e de significação. Em situações assimétricas (como as verificadas na pesquisa) tais relações acabam legitimando alguns grupos em detrimento de outros. Se, por um lado, a instituição escolar responde às demandas indígenas, por outro, o convívio intercultural expressa um lado perverso, por meio da segregação, da discriminação e de outras atitudes preconceituosas, infelizmente, bastante comuns em escolas indígenas, urbanas, quilombolas ou ribeirinhas do contexto amazônico. Ou, nas palavras de Paulo Freire: “não existe uma coisa chamada educação em si, língua em si, linguística... Nada disso existe e si mesmo. Elas existem num contexto maior, que é político, econômico, social e ideológico” (Op.cit. p. 53).

Os motivos que levam os indígenas a deixar suas aldeias e a viver nas periferias urbanas são vários. A ideia de que a cidade pode oferecer melhores condições de

sobrevivência está num horizonte bastante aceitável. De outra parte, é lá também que ocorrem as maiores decepções, quer pelo preconceito e segregação, quer pelos dilemas pessoais e familiares relacionados ao pertencimento e à identidade. Não é raro encontrar indígenas de diferentes etnias que residem nas cidades por algum tempo, relutando contra a sua ‘ninguendade’ (Ribeiro, 2000): não pertencem à cidade, nem, tampouco, às comunidades de origem. Em uma abordagem intercultural, esses conflitos pessoais e de grupos devem ser tratados em seu potencial educativo, como oportunidades de crescimento, troca e enriquecimento mútuos.

Nessa empreitada, torna-se essencial a articulação de todos os órgãos e instituições do poder público que atuam tanto nas aldeias quanto nas cidades, como forma de antecipar-se aos conflitos, estabelecendo políticas e disponibilizando os recursos humanos, materiais e financeiros necessários.

No campo da educação escolar, o movimento tendencial atual dirige-se no sentido das famílias indígenas ampliarem a procura pelas escolas urbanas, quer pela necessidade de continuar o processo de escolarização iniciado nas aldeias, quer por acreditarem que a escola na cidade lhes oferece mais recursos, oportunidades e saberes.

As escolas urbanas parecem não estar preparadas para atender a mais essa demanda, uma vez que os estudantes são oriundos de contextos culturais diferentes, falam uma língua materna diferenciada, têm percepções diferentes do mundo, da educação, do tempo e do espaço. No entanto, a questão está dada e exige providências efetivas no campo das políticas públicas. Por um lado, devem atender de forma permanente e com a devida qualidade, as escolas nas aldeias, de modo a reduzir a migração de estudantes para as cidades; de outro, devem responder mais eficazmente às demandas de estudantes indígenas nas escolas urbanas, capacitando-as para a práxis educativa intercultural.

É necessário “implementar nessas escolas urbanas uma política multiculturalista de educação escolar, que confira maior visibilidade aos membros dos diferentes grupos sociais e culturais que lhes garanta o exercício da cidadania plena” (BOTH, 2006, p. 48-50).

No tocante às políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diversidade sociocultural, já situamos o debate no contexto em que emergiu com o advento da Lei Federal nº 11.645/2008 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino. Coincidiu com um período de grande atividade dos movimentos sociais e das organizações indígenas em torno da demarcação de territórios,

atendimento à saúde e educação escolar. Num momento em que os povos indígenas buscavam autoafirmação e lutavam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades mais verdadeiras (BERGAMASCHI; GOMES 2012, p. 28).

Todavia, ainda há muito que fazer para a efetivação da lei ‘lá no chão da escola’. Isso ocorre, por uma série de carências no campo das políticas públicas, dentre as quais Silva, destaca

Pela rara inclusão de estudos no que concerne a referida lei nos cursos de licenciatura, pela ausência de formação continuada para professores/as no que se refere a temática em questão, falta de fiscalização sobre produção e distribuições dos subsídios didáticos, principalmente o livro didático que atualmente no processo da sua produção continua imperando a ordem mercadológica, a exemplo das imagens impressas sobre as populações indígenas, geralmente datadas do século passado, e muitas vezes repetidas em vários volumes e coleções didáticas e finalmente a mais grave das carências, é o resultado de todas as carências citadas, como reflexo nas práticas docentes, que continuam defasadas ou equivocadas no que se refere às exigências da Lei 11.645/08 (2012, p.5).

De fato, o empenho do poder público para formar os quadros docentes para o atendimento da lei é muito similar ao esforço imprimido pelos professores para modificar suas práticas educativas. Ainda são poucos os que se preocupam com ‘essas novidades’, especialmente porque elas supõem um esforço de formação profissional e a mudança de condutas pessoais. Ante ao aumento progressivo de estudantes indígenas em escolas urbanas, urge que se reverta essa situação no curto prazo.

Se concordarmos com Canclini (2007) de que atualmente os indígenas são “os povos mais preparados para o diálogo intercultural”, pois construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, resta a nós professores, pesquisadores e outros agentes públicos o desafio de fazermos a ‘lição de casa’, uma tarefa intra e extraescolar que poderá mudar o cenário acima descrito. Também nós podemos aceitar o desafio de estabelecer um diálogo qualificado com outras sociedades, transitar entre outros saberes e manter os valores próprios, aceitando e respeitando a diferença e aos diferentes.

Com essa conduta poderemos consolidar programas de atendimento diferenciado aos estudantes indígenas, transformando as escolas urbanas em mais um espaço de afirmação identitária; em mais um recurso que assegure seus direitos; em mais uma instância formadora de pessoas livres, solidárias e felizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que as dificuldades encontradas pelas escolas para atender aos estudantes indígenas no contexto urbano estão relacionadas a fatores intra e extraescolares. Os conflitos com as frentes de colonização; o modelo de uso e ocupação do território; a disseminação de doenças e a precariedade dos serviços públicos oferecidos nas aldeias formam um cenário externo desfavorável aos indígenas nas cidades. As diferenças linguísticas e culturais; o modo peculiar de convívio e relacionamento; as atitudes preconceituosas e discriminatórias; a violência física e simbólica afeta diretamente o cotidiano escolar e dificultam o aprendizado e a inclusão dos estudantes. Ressalta-se ainda a própria estrutura e a concepção arquitetônica das escolas que lhes impõem uma condição de submissão, associada à educação monoculturalista nelas oferecida, que os tornam invisíveis ou indesejáveis... Em poucas pinceladas, aí está um quadro bastante desfavorável aos estudantes indígenas que procuram as escolas urbanas.

Da parte dos estudantes Gavião e Arara - sujeitos do presente estudo – embora lhes são impostas tamanhas dificuldades, ainda assim, procuram encontrar alento e razão para prosseguir, para participar, para apreender os conteúdos que a escola lhes oferece. É nesse aspecto em particular que percebemos a amplitude e o significado atribuídos à instituição escolar. Para aqueles estudantes, ela se resume apenas à magia, aos ensinamentos ou à capacidade de ofuscar ou de desvelar a realidade. O significado da escola está intimamente relacionado ao sentido da vida, da luta em busca de alternativas que viabilizem o seu projeto pessoal e societário. Por isso, se submetem a viver nas cidades, apesar dos insultos, tribulações e decepções, aparentemente, insuportáveis.

Nos dias atuais, os povos indígenas do Brasil são os mais credenciados para exigir o direito à cidadania, expressando-o pelo direito à diferença. E no âmbito escolar, esse direito se materializa no acesso a uma educação intercultural em todos os níveis de ensino (SANTOS, 2011). Só assim os estudantes Gavião, Arara, Zoró e tantos outros, poderão se reconhecer como protagonistas de um processo de ensino e de aprendizagem significativo e voltado para os seus interesses e necessidades.

Por isso também, os depoimentos apresentados neste artigo que, aparentemente, pretendem justificar a omissão da identidade indígena, podem ser lidos como uma tentativa de estabelecer um diálogo intercultural, ainda que precário, com um interlocutor estratégico. E como sugere Enguita (1995) a prática intercultural no interior da escola carrega um

significado especial no atual momento histórico porque a escola não é apenas um lugar a mais em que se reproduzem os juízos e as tensões étnicas. Ela é o “lugar-chave” porque é essencial na produção e reprodução cultural.

A decisão por enfatizar a presença indígena no meio urbano possibilitou reflexões sobre as relações raciais mais amplas de modo a perceber os diferentes atores envolvidos na construção e desconstrução do racismo. Dada à oposição incontestável dos dois polos dessa relação (índio e não índio) restou evidente que se existe preconceito e racismo, é porque existem racistas, "herdeiros beneficiários e herdeiros expropriados" (DIAS, 2007).

Para além da realidade de Rondônia, a instituição escolar precisa enfrentar urgentemente e sem subterfúgios “as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho [...]” (GIROUX, 1995, p. 88), mantendo sempre o respeito à cultura do outro.

Nesse sentido, a escola deve constituir-se em um espaço onde o encontro com o outro possa ser um encontro dialógico, que procura compreender que a diversidade e as diferenças étnicas e culturais enriquecem e valorizam a todos.

No horizonte intercultural que se deseja projetar no estado de Rondônia, é possível vislumbrar que a diversidade cultural dessa parte da Amazônia, seja tão ampla e intensa quanto é a relação do seu povo com a floresta. Deseja-se também que as populações de todas as origens encontre na escola o “palco” privilegiado para se reconciliarem, relacionarem e reconstruírem suas identidades individuais e coletivas.

Seguindo esta perspectiva, a educação intercultural deixará de silenciar, discriminar e ocultar a identidade indígena, e se transformará em um espaço de liberdade e realização para todos, como propõem Vieira (2008), Both (2009), Nascimento (2009), Sobrinho (2009), Tassinari (2007) Freire (2006) e tantos outros educadores e educadoras brasileiras.

INDIAN STUDENTS IN URBAN SCHOOLS IN RONDÔNIA: FROM PUBLIC POLICY'S OMISSION TO ETHNIC BELONGING'S OMISSION

Abstract

This paper presents partial results of a research that discusses about the universe of Indians students from urban schools in Rondônia. It focuses on strategies for affirmation and omission identity (ethnic belonging) of Indians in the school and daily relationships in Ji-Paraná town.

The research reveal several instances of contempt, violence and prejudice directed against Indian students. Moreover, capture a latent and unexpressed tension featuring an intercultural coexistence in the school context – which is a space known culturally homogeneous. To argue about these and others issues raised by research, we've utilized authors, who address, within the field of indigenous education, topics such as school management, public policy, educational projects, colonialism, indigenous autonomy and leadership.

Keywords: Indian Students; Urban Schools; Indians From Rondônia; Prejudices; Identity

Omission

ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS URBANAS EN RONDÔNIA. LA OMISSION DE FALLA LA POLÍTICA PÚBLICA DE ORÍGENES ÉTNICOS

Resumo

Este artículo presenta los resultados parciales de un estudio que analiza la realidad de los estudiantes indígenas en las escuelas urbanas en Rondônia. Se centra en las estrategias de afirmación e identidad omisión (pertenencia étnica) en el contexto de la escuela indígena y en las relaciones cotidianas en la ciudad de Ji-Paraná. Los datos muestran varios ejemplos de desprecio, la violencia y los prejuicios contra estudiantes indios. Por otro lado, refleja una tensión latente y no expresado, con la convivencia intercultural en el contexto de la escuela, un espacio conocido monoculturalista. Para discutir estas y otras cuestiones planteadas en la encuesta, contamos con autores que se ocupan en el campo de la educación indígena, cuestiones como la gestión de las escuelas, las políticas públicas, proyectos educativos, el colonialismo, la autonomía indígena y el liderazgo.

Palabras clave: Estudiantes Indígenas; Las Escuelas Urbanas; Indígenas de Rondônia; Prejuicio; Omisión Identidad

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman*. Trad. Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96*.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*.

_____. IBGE: *Tendências demográfica: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. 139 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 16). Acompanha 1 CD-ROM. Disponível

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/indigenas.pdf. Acesso em: 03 Dez. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barthes. *A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural*. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BAINES, Stephen. *As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade*. Revista Brasil Indígena, Brasília, v.1, n.7, p.15-17, nov./dez. 2001.

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

BARTH, Fredrik W. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. São Paulo: UNESP, 1998.

BECKER, Bertha Koiffmann. *et al. Fronteira Amazônica: Questões sobre a gestão do território*. Brasília: Ed. UNB/UFRJ, 1990.

BOTH, Sergio José. *Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes parsi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT*. (Dissertação de Mestrado de Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

BARROSO, João. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios*. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, dois. 2000, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.1 CD-ROM.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade étnica, identificação e manipulação*. In: Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. *O índio e o mundo dos brancos*. Campinas /SP: Unicamp. 1996.

CUNHA, Manuela. Carneiro. *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.

COMIM – Conselho de Missão entre índios. *Povos indígenas em espaços urbanos*. 2008. Org. por Markus, C. Disponível em www.comin.org.br acesso em 05/12/2012.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. “*Concepção e prática da educação escolar indígena*”. Cadernos do Cimi 2. Brasília, 2008.

DIAS, Lucimar Rosa Dias. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*. In: CIMI Conselho Indigenista Missionário. Relatório da 8ª assembleia CIMI Regional MT. Cuiabá, 1982.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. *A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural*. Universidade Federal do Amazonas, 2006. (Dissertação de Mestrado de Educação).

GTA. Grupo de Trabalho Amazônico. Regional Rondônia. *O fim da floresta?* Porto Velho, 2008.

GRUPIONI, Donizete Luiz Benzi (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2001.

KREUTZ, Lúcio. *Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Donizete. Luiz Benzi.(Org). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000.

MARANGON, Maristela. *A avaliação em temática indígena no ensino fundamental*. Maristela Marangon, Wanirley Pedroso Guelfi. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

MINDLIN, Betty. *Couro dos espíritos*. São Paulo: Editora SENAC/ Terceiro Nome, 2001.

MARTINS José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo. Hucitec. 1994.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. *Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos*. Revista Polifonia; Cuiabá: EdUFMT. Nº 17 P. 203-213. Cuiabá-MT, 2009.

SANTOS, S. S.; SECCHI, D.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. *Crianças indígenas “urbanas”: aproximações a uma historiografia na Amazônia*. EcooS- Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467-488, jul./dez. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. e CANDAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: Indagações sobre Currículo. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D, NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs). MEC, Brasília, 2008, 17-48.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização*. 2006 (mimeo).

NEVES, Josélia Gomes. *Cultura escrita em contextos indígenas*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2009.

NUNES, Elton O. *Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo*. Revista de Educação do Cogeime, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 23-37, dez. 2004.

OLIVEIRA, Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”. Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Mana vol.4 n.1 Rio de Janeiro Apr.1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003> acesso em 17 de Fev, 2013.

POTIGUNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. SP: UNESP, 1998.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. *Os espíritos perdem o couro*. Porto Velho, Rondônia, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

SANTOS, Raimunda M. et.al. *Terra, identidade e autonomia: princípios norteadores e proposta*. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação - VII CONNEPI do IFTO. 19., 2012, Palmas. Anais eletrônicos. Palmas. IFTO, 2012. Disponível em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/schedConf/presentations>. Acesso em 05 dez. 2012.

SANTOS, Vanubia Santos dos. *Inclusão digital e interculturalidade na formação de professores indígenas das etnias Arara e Gavião de Rondônia*. 2011.85 f. Monografia (Graduação) - Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Rondônia. Rondônia, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da . *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Escolas indígenas e autonomia: um olhar a partir da Teoria do Controle Cultural*. Anais do II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, (2003). Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/118-of10b-st4.pdf> acesso em 14/03/2012.

ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE RONDÔNIA: DA OMISSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À OMISSÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO

TASSINARI, Antonella. *Concepções indígenas de infância no Brasil*. In: Revista Tellus. Campo Grande, ano 07, v. 13, p.11-25, out. 2007.

TEIXEIRA, Marcos A. D; FONSECA, Dante R. da. *História regional: Rondônia*. 2. Ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TORRES, Maristela. *Interculturalidade e educação: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a comunidade escolar na região do Araguaia*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais).

VIEIRA, Carlos M. *O que interessa saber de índio? Um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas de Mato Grosso do Sul*. Universidade Católica Dom Bosco, 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação).

Data de recebimento: 02/01/2013

Data de aceite: 20/01/2013