



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS

**EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES INDÍGENAS DE ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JI-PARANÁ,
RONDÔNIA.**

CUIABÁ - MT

2014

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS

**EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES INDÍGENAS DE ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JI-PARANÁ,
RONDÔNIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação na área de concentração Educação, na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Darci Secchi
Coorientadora: Profa. Dra. Josélia Gomes Neves.

Cuiabá - MT
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237e Santos, Vanúbia Sampaio dos.
Expressões identitárias no Espaço Escolar : Um Estudo com Estudantes Indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia. / Vanúbia Sampaio dos Santos. -- 2014
clxvii, 166 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Darci Secchi.
Co-orientadora: Josélia Gomes Neves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Estudantes indígenas.. 2. Escola urbana. 3. Expressão identitária. 4. Relações interculturais. I. Título.

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

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Expressões Identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia."

AUTORA: Mestranda Vanubia Sampaio dos Santos

Dissertação defendida e aprovada em 12/02/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente da Banca / Orientador	Doutor	Darci Secchi
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Coorientadora	Doutora	Josélia Gomes Neves
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA/UNIR	
Examinadora Interna	Doutora	Beleni Saléte Grandó
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor	Levi Marques Pereira
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	
Examinadora Suplente	Doutora	Candida Soares da Costa
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ, 12/02/2014.

**EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES INDÍGENAS DE ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JI-PARANÁ,
RONDÔNIA.**

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS

COMISSÃO DE EXAMINADORES/AS:

Prof. Dr. Darci Secchi
Universidade Federal de Mato Grosso
Orientador

Profª Drª Josélia Gomes Neves
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Coorientadora

Prof. Dr. Levi Marques Pereira
Universidade Federal da Grande Dourados
Avaliador externo

Profª Drª Beleni Saléte Grandó
Universidade Federal de Mato Grosso
Avaliadora interna

Profª Drª Cândida Soares da Costa
Universidade Federal de Mato Grosso
Suplente

Dedico este texto às crianças indígenas de Rondônia, especialmente às crianças da etnia Arara e Gavião: *L. ManviNakabyun Arara, R. Tigambó'ep Arara, E. Nabaxem Arara, K. Tinhawambá Zúgúmahj Gavião, D. Zar Tere Padere Atóh Gavião, G. Xapaea Paek Arara, R. Yajaxã Arara e L. Wayxin Arara*. A elas e tantas outras que estão no contexto das escolas urbanas e buscam de alguma forma interpretar esse espaço e estabelecer estratégias próprias de ser, viver e afirmar seu modo de ser indígena.

Agradecendo às pessoas e às instituições...

Primeiramente, à CAPES, pela bolsa que me proporcionou a realização do mestrado e pelos incentivos para a concretização da pesquisa e divulgação dos meus trabalhos.

À minha família e ao Diones (amigo e companheiro), por todo apoio e toda paciência que tiveram com as minhas (muitas) ausências.

Ao professor Dr. Darci Secchi e a professora Dra. Josélia Gomes Neves, orientador e coorientadora desta pesquisa, pela confiança que depositaram em mim desde o início, dos momentos preciosos, compartilhando seus conhecimentos e experiências (que parecem infindáveis), pelas palavras sábias em conduzir suas ricas orientações, que foram mais que fundamentais para construção da pesquisa.

Aos participantes que contribuíram com suas percepções e relatos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Levi Marques pelas considerações e por se dispor a contribuir com esta pesquisa.

Aos colegas pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia - GPEA/UNIR, que me acompanharam desde os tempos da Graduação, oferecendo oportunidades e socializando ideias, angústias e desafios próprios do mundo da pesquisa.

Agradeço a Aline Martins de Oliveira pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar Indígena GEPEEI/UFMT pela amizade, companhia e pelos infinitos favores dispensados a mim durante a estadia em Cuiabá.

...Sou grata a todos e a todas.

RESUMO

Essa dissertação discute a atual situação de estudantes indígenas do povo Arara e Gavião no contexto de escolas públicas urbanas no município de Ji-Paraná no estado de Rondônia. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas urbanas da rede estadual de ensino, com sete estudantes indígenas, 05 (cinco) da etnia Arara e 02 (dois) da etnia Gavião que estão no Ensino Fundamental (anos iniciais). Tendo como foco as expressões identitárias dos estudantes indígenas (o ser indígena), a pesquisa de campo evidenciou expressão que permitem ser lidas como possíveis situações de omissão e ou afirmação do pertencimento étnico no contexto das duas escolas urbanas. Essa pesquisa fundamentou-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa de “cunho etnográfico” segundo estudos de André (2012) e das contribuições da fonte descritiva das situações vivenciadas alinhada à abordagem interpretativa (BOGDAN e BIKLEN, 1982). Utilizamos a observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. O estudo foi desenvolvido no período de março a junho de 2013, envolveram além das crianças indígenas os familiares, docentes, gestores e gestoras das duas escolas. Os interesses teóricos que contribuíram para a ampliação e aprofundamento do estudo se ancoram em: Candau (2006; 2009; 2013); Fleuri (2009); Neves (2009; 2012); Silva e Grupioni (1987); McLaren (1997); Tadeu da Silva (2002); Oliveira (1998); Cardoso de Oliveira (1976); Poutignat e Streiff-Fenart (1998); Hall (2002); Bauman (2005); Baines (2001) e Bhabha (1998). Em relação às crianças indígenas, as observações e os relatos coletados permitem possivelmente afirmar que os estudantes Arara e Gavião ao evidenciarem expressões e comportamentos de omissão e afirmação do pertencimento étnico em função do espaço de contraste confirmam tão somente o próprio contexto de hostilidade que é o ambiente escolar, evidentemente por outro lado as falas e os comportamentos também demonstram expressões identitárias do que significa ‘ser índio’ no contexto urbano. Outras situações indicam fato ocorrido cotidianamente nas relações entre os pares (estudantes indígenas e não indígenas) que caracteriza ocorrências e situações de invisibilidade dos estudantes indígenas, violência e preconceito a que estão submetidos neste espaço e passa sob o “silêncio” da escola e das professoras. Há, no entanto, uma relação expressa por conflitos latentes e não declarados que marcam a presença dos estudantes indígenas em um contexto escolar urbano específico como é o caso de Ji-Paraná e de outras cidades da Amazônia. Essas relações conflituosas caracteriza o que Neves (2013) chamou de “a reedição do contato”. Nessa perspectiva, a pesquisa procurou discutir as implicações pedagógicas, acadêmicas e políticas que aí vicejam, com o intuito de apontar possíveis ações mitigatória e a efetivação de políticas públicas interculturais como a formação continuada na perspectiva da Lei 11.645/2008 e a construção de currículos interculturais em escolas públicas estaduais e municipais da região amazônica.

Palavras-chave: Estudantes indígenas; Escolas urbanas; Expressão identitária e Relações interculturais.

ABSTRACT

This paper discusses the current situation and everyday life experienced by indigenous children of ethnicities Arara and Gavião enrolled in urban schools in the city of Ji-Paraná, Rondônia State. The study was conducted with seven indigenous students (five were Arara, and two Gavião) studying elementary education in two public schools in the state system. This study comprises the identity expressions (the statement or omission of ethnic belonging) of Indigenous students in urban school context. This research was based on the methodological procedures of "ethnographic research type" according to studies by André (2012) and the contributions of the descriptive power of the interpretive approach similar situations experienced in accordance with recommendations (BOGDAN e BIKLEN, 1982). We used participant observation, field notebook and surveys as tools for data collection. The study was conducted in the city of Ji-Paraná between March and June 2013, and involved beyond the indigenous children, their families, teachers and administrators of the two schools participating in the research. The theoretical interests that contributed to the widening and deepening of the study were based on Candau (2006, 2009); Fleuri (2009), Neves (2009; 2012); Grupioni and Silva (1987); McLaren (1997); Tadeu da Silva (2002), Oliveira (1998); Cardoso de Oliveira (1976); Poutignat and Streiff-Fenart (1998), Hall (2002), Bauman (2005), Baines (2001) and Bhabha (1998). In relation to indigenous children, remarks and reports collected allow us to state that students research collaborators outline behaviors and expressions that can be read as possible omission and affirmation of ethnic belonging in the context of both the urban schools. These possible expressions by indigenous students also confirm the context of hostility school environment itself, but on the other hand, the speech and behavior also show expressions of indigenous identity in the city. Some evidence presented facts daily in relations between indigenous and non- indigenous students featuring situations of invisibility, violence and prejudice that Indians are submitted in the school environment. These events occur in the silence of the school and teachers. There is a relation expressed by latent conflicts and undeclared possibly mark the presence of indigenous students in the city schools, which brings about situations from a past filled with recent raids produced in that context of contacts, colonization and conflicts that were experienced in the Amazon. However, reflects in school, in relationships among students, attesting that Neves (2013) defines "a reissue of contact." For this reason, this study involves a series of educational, academic and political implications, beyond the need for effective public policies with ongoing training of teachers in accordance with the Federal Law number 11.645/2008 and building intercultural curriculum in public schools in the state and the municipality, in the Amazon region.

Keywords: Indigenous Students, Urban School, Identity Expressions Intercultural relations.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 Mapa do Estado de Rondônia e suas fronteiras.
- Figura 02 Mapa de localização da Terra Indígena (T.I.) Igarapé Lourdes em Ji-Paraná.
- Figura 03 Imagem por satélite da T.I Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia.
- Figura 04 Estudantes Arara confeccionando artesanatos e adereços indígenas.
- Figuras 05 e 06 Cestos e colares indígenas produzidos com auxílio dos estudantes Arara.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01 Evolução da população autodeclarada indígena nos censos 1991 a 2010, por Regiões e no Estado de Rondônia.
- Tabela 02 População indígena segundo a localização do domicílio – Brasil, 2010.
- Tabela 03 População indígena urbana por regiões e UF's em 2010.
- Tabela 04 População Indígena, por localização do domicílio segundo as Regiões e as Unidades Federativas.

LISTA DE SIGLAS

CIMI	Conselho Indigenista Missionário
DEINTER	Departamento de Educação Básica Intercultural
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GPEA	Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia
ISA	Instituto Socioambiental
PIL	Posto Indígena Lourdes
PIN	Posto Indígena
SEDAN	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SUCAM	Superintendência de Campanha de Saúde Pública
SIL	Summer Intitute of Linguistics
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DE RONDÔNIA E O IMPACTO SOBRE AS SOCIEDADES INDÍGENAS	21
1.1 Breve retrospectiva histórica da constituição do estado de Rondônia	22
1.2 Os ciclos da borracha e a mão de obra indígena	26
1.3 A comissão Rondon e a linha telegráfica: um encontro com os índios da região.....	30
1.4 A abertura da BR-364 e a colonização dirigida em Rondônia.....	33
1.5 Os índios, o povoamento e a colonização.....	35
1.6 Trajetória histórica dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen: do encontro ao conflito.....	37
1.6.1 A Terra Indígena Igarapé Lourdes: dois povos e uma terra.....	37
1.6.2 O povo Arara-Karo.....	39
1.6.3 O povo Gavião – Ikolen.....	41
1.6.4 A escola entre os Arara- Karo e Gavião-Ikolen	44
2. ÍNDIOS URBANOS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE INDÍGENAS NAS CIDADES	50
2.1 Quem são e quantos são os índios urbanos no Brasil.....	50
2.2 Os povos indígenas na cidade: da omissão à reinvenção das identidades étnicas	54
2.3 A dinamicidade entre a aldeia e a cidade e as políticas públicas no contexto de Rondônia.....	66
3. O CAMINHO METODOLÓGICO E A PESQUISA DE CAMPO: ESTUDANTES ARARA E GAVIÃO EM ESCOLAS URBANAS EM RONDÔNIA	73
3.1 Situando a pesquisa e o campo de estudo.....	73
3.2 O contexto da realização do estudo.....	80
3.3 A escola urbanocêntrica: o que dizem os familiares sobre as dificuldades, preconceito e as limitações linguísticas.	88
3.3.1 Das dificuldades e do preconceito:.....	88
3.3.2 Das limitações linguísticas no contexto escolar urbano	98
3.4 Possíveis expressões identitárias das crianças indígenas Arara e Gavião em um contexto urbanocêntrico	101
3.5 As relações entre os estudantes indígenas e não indígenas nos vários espaços da escola	112
3.6 A relação entre docentes e estudantes indígenas	116
3.7 A percepção da escola acerca dos estudantes indígenas	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS E FONTES.....	144
ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

Essa dissertação discute a atual situação de estudantes indígenas Arara e Gavião em escolas públicas urbanas no município de Ji-Paraná, em Rondônia, com foco nas formas de expressão identitária (omissão ou afirmação do pertencimento étnico). A pesquisa foi realizada com sete estudantes indígenas que estão no ensino fundamental em duas escolas estaduais daquele município.

Atualmente, se verifica 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. As famílias 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.

No estado de Rondônia há de acordo com o censo de 2010, um total de 13.076 (treze mil e setenta e seis) indígenas autodeclarados, sendo que destes, 9.217 (Nove mil e duzentos e dezessete) vivem em aldeias indígenas e 3.859 (Três mil e oitocentos e cinquenta e nove) migraram para as cidades do estado. Segundo dados atuais do censo (IBGE, 2010), os índios correspondem a 0,77% da população total do estado de Rondônia, que é de aproximadamente de 1 562 409 pessoas.

Na região 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 – Porto Velho; 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.

As tensões produzidas na escola refletem os deslocamento e conflitos que são vivenciados no contexto de ambas as sociedades (índios e brancos), sujeitos envolvidos, da relação de poder, que Bhabha (1998, p. 43) chama de ‘sujeito da relação colonial’, no caso

aqui os – indígenas e não indígenas na escola - assim como sua identidade cultural, é híbrida, e com isso queremos dizer que a relação de inferioridade e superioridade travada entre as partes provoca a relativização e o questionamento dos dois sistemas de verdades envolvidos, em um jogo de duplicidades e ambiguidades; qualquer tentativa de representação desse sujeito carrega vestígios dos dois discursos (colonizador/colonizado), condensando diferenças (BHABHA, 1998, p. 43). E os estudantes indígenas Arara e Gavião encontram-se sob essa situação na escola urbana

Em Porto Velho, capital do Estado, vive hoje uma expressiva quantidade de índios segundo IBGE (2010), são 1.411 mil indígenas, 766 está na zona urbana e 645 rural.

Dentre as cidades do estado que estão localizadas próximas as Terras indígenas, encontra-se o Município de Ji-Paraná que possui 1.130 mil indígenas, 205 estão na zona urbana, segundo IBGE (2010).

Ji-Paraná é a segunda maior cidade do Estado em termos populacionais e territorial, conta com uma população 120.000 mil habitantes¹. A sede do Município esta localizada aproximadamente 40 km da Terra Indígena Igarapé Lourdes, que é o atual território do povo Arara (autodenominado Karo) e Gavião (autodenominado Ikolen), juntas a essas etnias somam uma população de 918 índios. Desses, 205 são indígenas residentes na cidade de Ji-Paraná. Nosso estudo abrangeu 5% do total dos índios que moram na zona urbana.

Ainda sobre o quantitativo de indígenas, vale destacar que a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) e a Secretaria de Educação Estadual (SEDUC) não dispõem de um levantamento de dados sobre o total de estudantes indígenas matriculados em escolas urbanas da rede de ensino municipal e estadual. Verificamos junto às secretarias de educação e à Representação de Ensino (REN), que há pouca prioridade por parte do poder público em relação aos estudantes indígenas nas escolas da cidade.

A falta de oferta do ensino médio nas escolas indígenas e a precariedade de serviços públicos são indicados como os principais fatores da migração de índios para a cidade. Como decorrência, as famílias e “as crianças se submetem ao desafio de enfrentar uma educação monoculturalista” (BOTH, 2009, p. 24) na expectativa de que ela reverta em algum ganho concreto (conhecimento, alimentação, material escolar, lazer, visibilidade etc.).

Assim, a presença de famílias indígenas no contexto urbano configura-se como uma negociação dinâmica e complexa e com uma relação custo-benefício bastante peculiar. Ainda que fustigadas pelo racismo, preconceito, discriminação e exclusão etc., a cidade lhes

¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

proporciona alguns ‘benefícios’ que lhes parece justificar o preço pago. Sobrevivendo às condições de vulnerabilidade que o meio urbano reserva aos ‘diferentes’, essas famílias experimenta os sabores e dissabores da ‘sociedade moderna’.

Há, porém, outras razões que fazem com que os indígenas migrem para a cidade (PEREIRA, 2013, p. 3)². Para o autor, elas estão fora das explicações de “ordem prática” e menos verbalizadas. Refere-se às questões que estão na base do sistema de relação com o “branco”, ou seja, naquilo que Ramos e Bruce Albert (2002, p. 416) definem como sendo a “cosmologia do contato”.

Conforme Pereira (2013) é importante ressaltar a possibilidade de considerar os outros regimes discursivos ao descrever e explicar as razões da migração de índios ao contexto urbano. Pereira (2013) apoiando-se em Ramos e Albert (2012) nos ajuda a pensar sobre o entendimento dessas ‘cosmologias do contato’, ao exemplificar que “o contato com o branco não pode simplesmente ser pensado como um ato finalizado”, mas como um processo (embora possa ter um ato “inaugural” que correspondeu ao primeiro contato) (PEREIRA, 2013, p. 3-4).

O movimento dos índios em direção à sociedade não indígena, inclusive passando a residir em cidade para conhecer a interagir mais de perto com pessoas brancas e com as instituições da sociedade nacional, talvez revele o desejo de reunir informações sobre esse ‘Outro’, de negociar o trânsito nesse novo espaço social. (PEREIRA, 2013, p. 4, grifo nosso).

Esclarecendo que “o contato nunca se encerra” (como indicaria a expressão: “tal grupo étnico foi contatado em tal data”), Pereira sugere que devemos compreender as “cosmologias indígenas” como um movimento iniciado antes mesmo da chegada dos não indígenas. Eles passam a ser mais uma categoria de ‘Outro’ que ingressa num sistema repleto de conexões sujeitas às constantes transformações (PEREIRA, 2013, p.4).

Pensar a migração nos termos aqui propostos possibilita superar a tendência de perceber que os índios são compelidos às cidades somente pelas dificuldades encontradas nas aldeias, ou seja, por questões simplesmente práticas. Devemos ter presente que os coletivos indígenas fazem parte de um sistema planetário ou globalizado, ou seja, a cosmologia também se expande, e esse crescimento induz os índios a se movimentarem em novos espaços. (PEREIRA, 2013, p. 5).

² Relatório de qualificação de Mestrado. IE-UFMT. Cuiabá-MT. 2013

No caso das sociedades Arara e Gavião de Rondônia, alguns de seus integrantes têm migrado para a cidade com o objetivo de participar e fortalecer o Movimento Indígena, como ficou evidenciado na pesquisa com duas famílias Gavião.

Ao longo desta pesquisa optamos por utilizar o termo “expressão identitária” por abarcar uma série de situações vividas pelos estudantes indígenas no contexto de alteridade. Entendemos que a identidade pode ser expressa para além das palavras – ou, das palavras expressas -, mas também pelas relações de interação ou de rejeição entre os sujeitos, no convívio face a face, na interpessoalidade, na comunicação não verbal e em tantas outras situações que não envolvem diretamente as palavras.

As expressões faciais, o uso ou não de adereços indígenas; a omissão do nome indígena, as pinturas corporais indígenas, o silêncio, as distâncias interpessoais podem dizer muito sobre como estes estudantes são recebidos, percebidos e como se relacionam com os demais alunos no espaço escolar.

Trabalhamos neste sentido com a hipótese de que tanto a possível omissão quanto a afirmação do pertencimento étnico pelos estudantes indígenas poderão ser comunicadas por meio de diferentes formas de expressão, inclusive pela oralidade. O mesmo ocorre com uma possível ‘invisibilidade’.

As escolas urbanas do município de Ji-Paraná recebem vários estudantes indígenas da região, especialmente dos povos Arara, Gavião e Zoró. A maioria dos estudantes migra para a cidade para dar sequência a escolarização, uma vez que o ensino ofertado em grande parte nas aldeias em Rondônia se limita ao 5º ano ou em alguns casos, ao 9º ano do Ensino Fundamental. São estudantes que realizaram a alfabetização nas escolas das aldeias e depois se transferiram para a cidade e adentraram num “universo escolar” diferenciado, estranho e, de certa forma, hostil. Assim o encontro das culturas lhes foi inevitável, o que acarretou mudanças e conflitos em que a escola urbana não soube equacionar adequadamente, uma vez que não está preparada para trabalhar com a diferença e com os ‘diferentes’ ou seja com o “Outro”.

O interesse principal de aproximação e aprofundamento nessa temática deveu-se às situações e experiências ocorridas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR), durante o desenvolvimento de dois grandes projetos; o primeiro foi por meio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX-UNIR) com

o desenvolvimento de atividades extensionistas com o projeto “Inclusão Digital e Identidade Cultural na Amazônia³” em 2009 a 2010, que contemplou ações de capacitação junto aos professores e professoras indígenas Arara e Gavião; o segundo momento de experiência foi por meio de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) no decorrer de 2011⁴. Foram momentos marcantes e decisivos na escolha e definição do objeto de pesquisa.

E nesta trajetória de pesquisas junto ao GPEA, tivemos a oportunidade de vivenciar um pouco da realidade das duas comunidades indígenas, ampliando os saberes referente ao contexto da educação escolar dos Arara e Gavião, tendo em vista a valorização e o respeito e consideração aos saberes tradicionais e os processos formativos próprios dessas comunidades.

A proposta de estudar a situação identitária de estudantes indígenas em escolas públicas da rede urbana desenvolveu-se durante minha primeira aproximação com índios em contexto urbano quando fazíamos o levantamento da presença indígena nas escolas da cidade de Ji-Paraná⁵. Presenciamos um depoimento que nos surpreendeu pela forma segura com que um das mães de estudantes indígenas no início da pesquisa procurou explicar - vale dizer -, omitir sua identidade. Foi um depoimento que me levou a fazer alguns questionamentos e me instigou ao aprofundamento dessa problemática e delimitá-lo como foco de pesquisa. Somaram-se a isso, os vários momentos de leitura e estudos teóricos referentes ao assunto, compartilhados com os pesquisadores e pesquisadoras do GPEA. Foi com esse intuito que elaborei o pré-projeto de pesquisa que encaminhei ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFMT.

Ao adentrar no PPGE, com o andamento dos estudos e as orientações do professor Dr. Darci Secchi, o direcionamento da pesquisa foi maturando, e chegamos a uma formulação preliminar que foi assim sintetizada: como e quando no espaço da escola urbana um estudante indígena poderá manter ou afirmar a sua identidade étnica? Como tem feito para burlar os conflitos pessoais e os advindos do convívio intercultural? A possível omissão do pertencimento por meio da ocultação da identidade pode ser uma alternativa adotada para

³ O projeto de extensão “Inclusão Digital e Identidade Cultural na Amazônia” tinha como proposta dar continuidade na qualificação e aprimoramento ao direito do cidadão indígena em ter acesso aos avanços científicos e tecnológicos, sendo que procura privilegiar o uso de tecnologias definindo-as como conteúdo curricular. Referia-se mais precisamente a um plano de trabalho para as atividades “in loco”.

⁴ Refiro-me ao Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica “Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia”, que foi financiado pelo CNPq/PIBIC desenvolvido pelo GPEA - Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia, sob a 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, na perspectiva das famílias e das crianças indígenas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais).

⁵ No âmbito do projeto de pesquisa “Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia”.

sobreviver na adversidade? Essa omissão seria um processo de negociação identitária? Apesar das evidências de invisibilidade e exclusão haveria neste contexto trocas interculturais entre os estudantes?

Neste sentido essa atual pesquisa ao discutir com ineditismo a questão dos índios na cidade, tendo como foco a situação dos estudantes indígenas nos ambientes escolares urbanos de Rondônia evidentemente tal estudo responde alguns possíveis questionamentos, problematiza outros, dialoga e propõem algumas possíveis soluções, no que se refere à construção do Currículo intercultural e a materialização da Lei 11.645/2008, que é uma resposta às situações de exclusão e invisibilidade em que os estudantes Arara e Gavião entre outros vivenciam cotidianamente no contexto das escolas urbanas de Rondônia.

No decorrer desse trabalho veremos que esta pesquisa não se resumiu em um mero deleite acadêmico, não é apenas a discussão em relação às situações de omissão e ou afirmação da identidade dos estudantes Arara e Gavião, é acima de tudo uma discussão das possibilidades de materializar e procurar meios e caminhos para uma amplitude das políticas públicas numa perspectiva intercultural no contexto das escolas públicas.

Como se verifica, não é objetivo da pesquisa justificar os casos de omissão da identidade por parte de estudantes indígenas em contexto escolar urbano, mas procurar debater e analisar sobre quais elementos, como se sustenta e se constitui a omissão do pertencimento étnico neste espaço.

Os dados obtidos evidenciam diversas situações de desprezo, violência, invisibilidade e preconceito a que são submetidos. De outra parte, capta uma tensão, latente e velada, característica do convívio intercultural no contexto de alteridade.

Para este estudo foi adotada uma metodologia de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1982) e que tomou a forma de uma pesquisa do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2012). O estudo ocorreu com sete estudantes indígenas que se encontram matriculados em duas escolas urbanas do ensino fundamental (anos iniciais).

Essa dissertação está organizada do ponto de vista da estruturação formal, em uma introdução, três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo aborda o processo de ocupação do atual estado de Rondônia, discutindo os resultados das ações de expansão da frente de colonização sobre as sociedades indígenas na região. O próprio processo de ocupação do atual estado Rondônia e a relação e suas implicações impulsionaram de certo modo ou tem alguma relação com a atual situação dos índios hoje na cidade.

Serviram-nos como referencial bibliográfico as fontes escritas da história regional relativa ao contexto amazônico que evidencia a história do povoamento na região, história dos povos indígenas e evidências da possível presença indígena na cidade.

Em seguida procuramos coletar os dados e direcionar a pesquisa bibliográfica a partir dos recortes de autores⁶ com contribuições a nosso ver significativas para a construção do tópico sobre essas etnias, de modo a construir uma base de conhecimento acerca do processo de contato com a sociedade envolvente, suas culturas e atual situação no contexto regional.

Para isso os escritos que aborda a historiografia de Rondônia a partir dos principais estudos etnográficos, relatos de viagem, relatórios de pesquisa, dissertações e teses sobre o povo Arara-Karo e Gavião-Ikolen contribuíram como referência para a construção da escrita desse capítulo.

No segundo capítulo apresentamos um estudo bibliográfico com a discussão referente ao processo de urbanização de povos indígenas que migram para a cidade e hoje se encontram em diversas regiões nas mais diversas situações de vulnerabilidade socioeconômica, cultural e identitária e o processo de etnogênese (ressurgimento de etnias). Acerca do processo migratório e as dinâmicas da inserção de índios em cidades brasileiras, em especial as cidades que compõem a região norte na Amazônia ocidental, utilizamos o referencial bibliográfico que tem discutido a urbanização indígena e o processo de etnogênese, possibilitando um diálogo com as políticas públicas que atendem (ou não) os índios que vivem nas cidades brasileiras. Nesta perspectiva evidenciamos um diálogo com as pesquisas⁷ de que apresentam como cerne da discussão os índios em contexto urbano.

O terceiro e último capítulo aborda a pesquisa de campo, discutindo a situação dos estudantes Arara e Gavião em escolas públicas urbanas no município de Ji-Paraná em Rondônia.

Nesse capítulo, a discussão refere-se às relações e trocas interculturais no espaço escolar entre os estudantes indígenas e não indígenas, procurando identificar e analisar as formas de expressão identitária (seja ela de afirmação ou omissão do pertencimento étnico) no convívio intercultural. Destacamos como elementos chaves para a discussão as noções de cotidiano, relações interculturais, expressões identitárias e a percepção da escola acerca dos alunos indígenas e perspectivas familiares. Por fim propomos uma discussão acerca da

⁶Teixeira (2001); Fonseca (2001); Meireles (1983); Silva (1984); Oliveira (2001); Nunes (2010) Neves (2009); Scaramuzza (2009); Leonel (1984); Mindlin; Digut; Sebirop (2001); Moore (1978); Kanindé (2009); Isidoro (2006); Paula (2008); Felzke (2007); Lima (2010).

⁷ Muller de Oliveira (2000); Bessa Freire (2009); Baniwa (2006); Bartolomé (2006); Souza (2009); Paladino (2006); Teixeira *et.al.*(2009); Fígoli (1982); Silva *et. al.* (2006); Azevedo (2011); Mainbourg *et.al.* (2005).

materialização da Lei 11.645/2008 no âmbito das políticas públicas no “chão” das escolas no contexto amazônico. As discussões e as abordagens teóricas que fundamentam esta pesquisa se apropriam das contribuições dos estudos culturais⁸, neste sentido servimo-nos das contribuições de autores que discutem questões relacionadas à identidade e diferenças étnicas e socioculturais; educação intercultural; interculturalidade; cultura; pertencimento étnico e relações étnico-raciais.

A título de considerações finais apresentamos uma síntese acerca das relações interculturais no contexto específico de Rondônia e algumas proposições que discutem a efetivação de políticas públicas interculturais nas escolas que recebem estudantes indígenas.

Neste sentido os impactos sofridos pelos estudantes indígenas que frequentam escolas urbanas faz-se necessária uma política de formação continuada para os seus professores e professoras, uma vez que o despreparo profissional é um problema constante em nossas escolas. Porém, é necessário entendermos que trabalhar a interculturalidade é antes de tudo, assumir uma posição política entendida na perspectiva de Freire (2007); Candau (2010); Fleuri (2003); Neves; (2009); Tadeu da Silva (2000; 2012). Evidentemente a falta de preparação e formação continuada para professores e professoras certamente não justifica por si só tal situação atual, porém, não deixa de ser um aspecto importante.

Ignorar a relação de dinamicidade que se estabelece entre a aldeia e a cidade é uma forma não apenas de suprimir direitos, mas também de desqualificar a condição dos estudantes indígenas urbanos como sujeitos de direitos específicos. “Essas populações já foram ‘duplamente penalizadas’ por terem que se afastar da aldeia e por serem discriminadas nas escolas urbanas” (SOUZA, 1997, p. 3). Não se pode, agora, manter uma situação histórica de exclusão e negação do acesso aos direitos específicos para os estudantes indígenas.

⁸Tadeu da Silva (1999; 2000); Candau (2010; 2009); Fleuri (2009); Freire (2007); Kreutz (1999); Backes (2011); Lopes da Silva; Gruppioni (1995); Baines (2009); Poutignat; Streiff-Fernat (1998); Bhabha (1998); Bauman (2000); Hall (1998; 2002); Barth (2011); Walsh (2005; 2009).

1 O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DE RONDÔNIA E O IMPACTO SOBRE AS SOCIEDADES INDÍGENAS

Este capítulo trata do processo de ocupação do atual Estado de Rondônia e dos impactos sobre as sociedades indígenas da região, especialmente dos povos autodenominados **Karo** (Arara) e **Ikolen** (Gavião), habitantes da Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná.

Os escassos registros antropológicos disponíveis indicam que, naquela região, o avanço da fronteira agropecuária, mineraria e florestal ocorreu inserido em contexto de expropriação, violência e negação da possibilidade de convívio com as sociedades indígenas. Durante a década de 1970, esse processo foi particularmente intenso, atingindo a um só tempo os territórios indígenas, seringueiros, posseiros e garimpeiros que lá desenvolviam atividades de subsistência (SOUZA; PESSÔA, 2009). Verificaremos ao longo deste capítulo que as frentes de expansão avançaram floresta adentro e sobre os territórios indígenas como leva de rapinagem, sem nenhum controle público, o que resultou em conflitos generalizados entre os próprios colonizadores e, destes, com as populações indígenas e demais ocupante tradicional daquele território.

A reprodução sistemática, durante duas décadas, da mesma estratégia de colonização, evidencia que tanto as iniciativas públicas quanto os projetos privados de colonização tinham como o primeiro objetivo a ‘liberação’ da área e a disponibilização das terras para a implantação de um modelo agropastoril extensivo. As consequências advindas desse modelo econômico não poderiam ser outras senão a desestruturação das culturas indígenas, a perda dos territórios tradicionais e a inviabilização do seu modo de vida e de subsistência.

A bibliografia disponível⁹ é bastante convergente ao evidenciar que o povoamento de Rondônia está fundado no seguinte tripé: modo de ocupação permissiva; desrespeito ao capital natural e exclusão dos povos indígenas lá estabelecidos. Apresentaremos, a seguir, uma breve retrospectiva desse processo.

⁹ Sobre o processo de ocupação, consultar, especialmente, TEIXEIRA (2001); FONSECA (2001); SILVA (1984) e OLIVEIRA (2001). Outras fontes complementares como relatos de viagem, relatórios de pesquisa, dissertações e teses são: LEONEL (1984); MINDLIN (2001); ISA (2008); KANINDÉ (2006; 2009); ISIDORO (2006); NEVES (2009); SCARAMUZZA (2009); PAULA (2008); MEIRELES (1983); SILVA (1984), e NUNES (2010).

1.1 Breve retrospectiva histórica da constituição do estado de Rondônia

A área que corresponde ao atual estado de Rondônia foi denominada, originalmente, Território do Guaporé¹⁰ (nome do rio que em parte do seu curso é marco divisório entre o Brasil e Bolívia) e foi desmembrada dos estados do Amazonas e Mato Grosso. A denominação atual foi atribuída em homenagem ao militar do exército Marechal Cândido da Silva Rondon, responsável pela construção das linhas telegráficas que ligaria a região de Mato Grosso e da Amazônia aos demais estados brasileiros (FONSECA, 2001).

Na atualidade, segundo o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, Rondônia possui atualmente uma população estimada em 1.576.423 habitantes, distribuídas em 52 (cinquenta e dois) municípios, é o terceiro estado mais populoso e o mais denso da região Norte (BRASIL, IBGE, 2010).¹¹ A população rondoniense é uma das mais diversificadas do Brasil segundo o IBGE (2010), composta de migrantes oriundos de todas as regiões do país, dentre os quais se destacam os nordestinos, paranaenses, paulistas, mineiros, gaúchos, capixabas, cearenses, baianos além de amazonenses e acreanos que preservam ainda fortes traços amazônicos, próprios daquelas populações nativas.

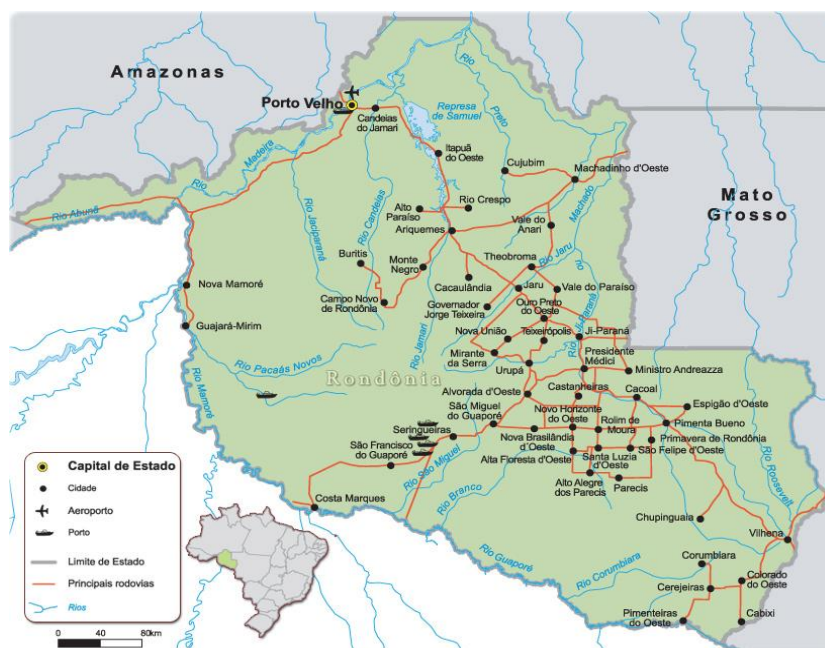


Fig 1. Mapa do Estado de Rondônia e suas fronteiras¹²

¹⁰ Território Federal do Guaporé foi criado em 1943. E em 1956 passou a designar-se Território Federal de Rondônia em homenagem ao sertanista Mal. Cândido Rondon e em 1981 houve a criação do Estado de Rondônia e sua instalação no ano de 1982 (OLIVEIRA, 2001).

¹¹ Conforme o Decreto Lei 356/68, os atuais estados de Rondônia, Amazonas, Acre e Roraima constituem a denominada Amazônia Ocidental, cuja área corresponde a 25,7% do território brasileiro (SUFRAMA, 2013).

¹² Fonte: IBGE (2010).

Os registros de Teixeira (2001); Fonseca (2001); Silva (1984); Oliveira, (2001) e Cunha (2011), Basségio e Perdigão (1992), evidenciam que a história do povoamento da região teve início com as missões jesuíticas ao longo do Rio Madeira e com as descobertas de ouro nos afluentes do Rio Guaporé a partir de 1732. Seguiu-se, então, a fundação da Capitania de Mato Grosso em 1748, que abrangia a maior parte das terras que hoje compõem o Estado de Rondônia.

O processo de ocupação do antigo território do Guaporé, atual Estado de Rondônia, teve início no período colonial, a partir do século XVII. Naquela época, Portugal e Espanha se empenhavam na ocupação da região centro-oeste através de inúmeras expedições destinadas a marcar os limites territoriais, tendo assim, contatos ocasionais com os índios. Porém, devido às dificuldades de acesso, grande parte dessa região ainda permaneceu desconhecida por muito tempo (TEIXEIRA, 2001; FONSECA 2001).

Como a delimitação da fronteira entre os dois países era bastante fluida e imprecisa, a região fora visitada, a partir do século XVI também por bandeirantes paulistas e por padres missionários portugueses. A ocupação militar data do século XVIII, com a construção do forte do Príncipe da Beira, no município de Costa Marques.

Segundo Leonel (1984), alguns historiadores afirmaram que a primeira expedição pelo leito do rio Madeira ocorreu no ano de 1723; outros, disseram que aconteceu em 1725. Não obstante a divergência de datas, todos noticiam a presença de índios “hostis” que viviam na região. O ataque desses índios atemorizava vilas, dificultava o comércio e trazia obstáculos para a comunicação fluvial estabelecida entre os portos de Belém do Pará e Vila Bela de Mato Grosso.

Ainda no século XVII, os colonizadores portugueses estiveram na região buscando riquezas minerais e estabeleceram uma nova rota de comércio. Segundo os autores, os jesuítas espanhóis também chegaram à mesma época, com o intuito de instalar as primeiras missões religiosas.

As ocupações mais exitosas aconteceram, principalmente, ao longo dos rios navegáveis (Guaporé, Mamoré e Madeira)¹³. Os colonizadores evitavam adentrar por seus afluentes e pelos rios encachoeirados, uma vez que eram perigosos para a navegação e para a segurança da expedição (LEONEL, 2010).

¹³ Os três vales são componentes da Bacia Amazônica brasileira e são considerados os principais rios pelo expressivo volume de água e por sua importância na constituição do estado de Rondônia.

Todas as tentativas de estabelecer povoamentos ao longo desse percurso do rio madeira teriam fracassado devido à resistência dos índios. Apesar da grande relutância e até mesmo hostilidade dos índios, “a presença de missionários começou a se estabelecer na região na primeira década de 1700”. As missões jesuítas foram enviadas ao vale do Guaporé, depois ao Mamoré e à foz do rio Machado (LIMA, 2010, p. 43).

Em 1728, os missionários começaram a se estabelecer nas regiões encachoeiradas, chegando até a foz do rio Jamari, onde fundaram a aldeia de Santo Antônio das Cachoeiras (hoje Porto Velho, capital de RO), visando evangelizar, ministrar sacramentos (batizar, casar, encomendar almas indígenas). No entanto, foram, sistematicamente, combatidos pelos ‘índios bárbaros’ e obrigados a mudar de região depois de alguns anos (LEONEL, 1945, p. 44).

No ano de 1741, foi estabelecida uma ligação fluvial entre Vila Bela da Santíssima Trindade em Mato Grosso e Belém do Pará, e estruturada uma nova via de comércio pelos rios Guaporé, Mamoré, Madeira e Amazonas. Mas, devido às grandes distâncias e aos obstáculos que representavam as cachoeiras dos rios Madeira e Mamoré, a rota logo perdeu o interesse. Outro fator que desarticulou aquela rota foi à descoberta de uma via mais curta descendo o rio Arinos e Teles Pires e depois o Tapajós, o que facilitava a navegação e encurtando significativamente a viagem fluvial.

Em 1857, os carmelitas¹⁴ também tentaram se estabelecer na região do rio Aripuanã (no atual Estado do Mato Grosso), onde viviam o povo *Ikhólén* conhecido como Gavião. Segundo Leonel (1945, p. 45):

Essa tentativa fracassou devido aos ataques dos Arara e Múra que os expulsaram antes que pudessem se estabelecer definitivamente. E uma nova tentativa ocorreu no ano de 1869, com o padre franciscano Jesualdo Machetti, vindo da Bolívia, que conseguiu contatar alguns Caripuna e Arara na altura do rio Abunã e, em 1871, estabeleceu contato com alguns índios Torá e Arara, no rio Machado, onde fundou a Missão de São Francisco, às margens do rio Preto.

Pelos relatos dos missionários podem-se identificar alguns fatores que explicaram o fracasso das tentativas de colonização da região até o início do século XVIII. Os obstáculos naturais, especialmente os rios encachoeirados, e a grande resistência dos índios contra

¹⁴ Eram missionários leigos que buscavam viver um cristianismo mais autêntico. As primeiras missões foram pautadas pelas orientações do papa Paulo III que, em 1537, emitiu importantes orientações para os missionários no encontro com os povos recém-descobertos. Por causa disso, passaram a ser chamados de carmelitas ou carmelitanos (PRIME, 2010).

qualquer iniciativa de contato mais duradouro, conforme destacou o missionário Vitor Hugo¹⁵.

Os contatos mais permanentes com a população indígena local viriam a se fortalecer apenas no final do século XIX com uma nova fase de exploração econômica: a produção de borracha na calha de diversos rios da região. O contato indiscriminado dos povos indígenas com essa frente de ocupação da Amazônia “produziram resultados adversos, como as “correrias” que resultaram na desagregação tribal e na implantação de um regime de semiescravidão” (RIBEIRO, 1995, p 121).

De acordo com os autores citados, a sucessão das fases de desenvolvimento da região até meados do século XX pode ser assim sintetizada: a) Descoberta de ouro na região do rio Corumbiara, no século XVIII; b) Conquista e o povoamento dos vales do Guaporé, Mamoré e Madeira¹⁶ no período de 1669 a 1799; c) A construção e povoamento do Real Forte Príncipe da Beira, no período de 1776 a 1783; d) O primeiro e o segundo ciclos da borracha (extração de látex) no período de 1879 a 1945; e) A construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (um acordo entre o governo Boliviano e Brasileiro) no período de 1907 a 1912; f) A comissão Rondon e a linha telegráfica - que atravessou os estados de Mato Grosso e Rondônia (será objeto de maior aprofundamento adiante); g) Abertura da BR-364; h) A colonização dirigida na Amazônia nas décadas 70 e 80.

Conforme Becker (2007), o principal elemento que deu condições para a ampliação do desmatamento na região foi a construção das rodovias Belém-Brasília (BR-010) e Brasília-Acre (BR-29, atualmente BR-364). Becker (2007, p. 6) acrescenta que foi:

Esses dois grandes eixos rodoviários permitiram a formação de muitos povoados, vilas e cidades que, adotando como atividade econômica a agricultura e a pecuária em áreas próximas a essas rodovias, culminaram no desmatamento ao longo dos mesmos.

Destacaremos aqui os dois momentos decisivos que marcaram e foram responsáveis pela verdadeira exploração e colonização do então Território Federal de Rondônia; a abertura da rodovia BR-364, na década de 60, e a ocupação das terras ao longo do traçado da BR-364, executado pelos projetos de colonização oficiais e não oficiais.

É sobre essas contradições que trataremos nos tópicos a seguir.

¹⁵ Cf. Lima (2010, p 47).

¹⁶ Os três vales são componentes da Bacia Amazônica brasileira e são considerados os principais rios pelo expressivo volume de água e por sua importância na constituição do estado de Rondônia.

1.2 Os ciclos da borracha e a mão de obra indígena

A partir da década de 1870 do século XIX, deu-se início à exploração da borracha na Amazônia e, com ela, o surgimento de uma nova frente de expansão com o crescimento da produção de novas áreas de extrativismo. Esse período foi chamado de 1º Ciclo da Borracha e durou até a segunda década do século XX.

A extração e exploração da borracha nos vales amazônicos aconteceram a partir de 1877 e entra em decadência na década de 1910. O auge do desabastecimento dos seringais ocorreu entre 1890 a 1915, o que corresponde ao primeiro período áureo da extração da borracha. Nesta época foi também “oportunizado” trabalho a inúmeros migrantes, trazidos para a região pela instalação das linhas telegráficas de Rondon (1907-1915) e pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré¹⁷, entre os anos de 1907 e 1912 (OLIVEIRA, 2001).

A implantação dos seringais em Rondônia foi motivo de vários ataques ao povo indígena na região. Historicamente, a atividade seringueira em Rondônia como em toda a região da Amazônia, “[...] se deu por ocasião do desbravamento da floresta, na segunda metade do século XIX” (BASSÉGIO; PERDIGÃO, 1992, p. 38).

Esse primeiro ciclo da borracha tirou a Amazônia da letargia econômica em que havia caído no final do século XVIII. Em busca de novas áreas de seringais nativos, grupos de seringueiros passaram a penetrar regiões ainda não colonizadas do rio Madeira, Mamoré e Guaporé. De acordo com Teixeira e Fonseca, (2001, p. 27), “a força de trabalho indígena continuou, durante esse período, a participar significativamente da economia amazônica”, seja no extrativismo, nas atividades de transporte ou na lavoura, os dirigentes exploravam cruelmente o trabalho desses índios. “Eram ainda os nativos vendidos ou trocados dentro da região” (TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 27). Registros evidenciam casos de contrabando de indígenas que eram objetos de escambo, segundo Reis (1997).

Um marco desse primeiro ciclo foi à construção desta ferrovia que ficou conhecida como Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM). A construção que durou entre 1907 a 1912 consolidou as cidades de Porto Velho (atual capital do estado) e Guajará-Mirim, na divisa com a Bolívia. Quando de sua inauguração em 1912, o preço do látex no mercado internacional já entrava em declínio e a e a tão esperada ferrovia deixou de ter importância

¹⁷ A ideia da ferrovia nasceu na Bolívia, em 1846, quando o engenheiro boliviano José Augustin Palácios convenceu as autoridades locais de que a melhor saída de seu país para o oceano Atlântico seria pela bacia Amazônica. O objetivo principal era vencer o trecho encachoeirado do rio Madeira, para facilitar o escoamento da borracha boliviana e brasileira, além de outras mercadorias, até um ponto onde pudesse ser embarcada para exportação, no caso Porto Velho, de onde as mercadorias seguiam por via fluvial, pelo mesmo rio madeira, e então, pelo rio Amazonas até o oceano Atlântico (PAES, 2001).

estratégica. Uma vez que tal ferrovia tinha como propósito principal o escoamento da borracha produzida e extraída da região Amazônica e Bolívia para os portos do Atlântico (REIS, 1997).

A Estrada de Ferro Madeira Mamoré, segundo Ferreira (2005, p. 299) ficou conhecida como a “Ferrovia do Diabo”¹⁸ por ter causado a morte de cerca de seis mil trabalhadores (comenta a lenda que foi um trabalhador morto para cada dormente fixado nos trilhos), foi encampada pelo Percival Farquhar, um megaempresário estadunidense. A construção desta ferrovia iniciou-se durante o governo de Afonso Penna (1907) e foi um dos episódios mais significativos da história da ocupação da Amazônia, revelando a clara tentativa de integrá-la ao mercado mundial através da comercialização da borracha.

Durante as décadas de 1920 e 1930, a borracha amazônica perdeu preço devido à “concorrência da produção da Malásia, ocasionando a desvalorização dos látex e o abandono dos seringais em todos os vales amazônicos. Os seringais¹⁹ caíram no abandono e a Amazônia mergulhou num profundo estado de decadência” (OLIVEIRA, 2001, p.41). Os seringueiros abandonavam suas colocações²⁰ em busca de outras atividades que lhe permitissem a sobrevivência. Essa situação perduraria até o início dos anos de 1940.

O 2º ciclo da borracha, juntamente com a exploração da cassiterita, deu-se a partir de 1939 e ocasionou a duplicação da população no então Território de Rondônia, criado 1943. Esse ciclo ocorreu no período da Segunda Guerra Mundial que estendeu desde o ano de 1939 a 1945 (BECKER, 2005).

Como os países aliados da segunda guerra não tinham mais acesso à borracha asiática, devido à invasão das tropas japonesas nos seringais da Malásia, os norte-americanos ficaram desprovidos do látex e necessitavam desta matéria-prima principalmente para a indústria bélica. Como resultado do corte do abastecimento de borracha da Malásia, cujos “seringais caíram na mão dos japoneses no final de 1941, o EUA passou a ter como única alternativa a borracha da Amazônia para abastecimento de suas indústrias” (MARTINELLO, 1998, p. 79).

As autoridades norte-americanas entraram em pânico e voltaram suas atenções então para a Amazônia brasileira, o grande reservatório natural da borracha. E assim, programaram um plano destinado a reativar a exploração da borracha Amazônica, que supriria regularmente a demanda dessa matéria prima para as indústrias daquele país.

¹⁸ Denominação dada pelos trabalhadores da construção da EFMM entre 1878 a 1912 (FERREIRA, 2005, p. 11).

¹⁹ Seringal: unidade produtiva de borracha. Local onde se travavam as relações sociais de produção.

²⁰ Colocação: era a área do seringal onde a borracha era produzida. Nesta área, localizava a casa do seringueiro e as "estradas" de seringa. Um seringal possuía várias 'colocações'.

Na ânsia de encontrar um caminho que resolvesse esse impasse e, mesmo, para suprir as forças aliadas da borracha então necessária para o material bélico, o governo brasileiro fez um acordo, em maio de 1941, com o governo dos Estados Unidos (Acordo de Washington) que desencadeou uma operação em larga escala de extração de látex na Amazônia - operação que ficou conhecida como a *Batalha da Borracha*.

Vários órgãos foram criados nesse período com a finalidade de captação de mão de obra, transporte, financiamento etc. Assim, conforme acordo entre os dois países o governo federal recrutou nordestinos para trabalharem nos seringais, que ficou conhecido como os “soldados da borracha”, fazendo uma analogia em relação aos soldados que foram para a II Guerra Mundial (OLIVEIRA, 2001).

Assim, foi surgindo o novo surto da exploração e exportação da borracha na região amazônica neste período.

Em relação ao movimento de nordestinos em direção à Amazônia durante a II Guerra, estes vieram para trabalhar nos seringais e satisfazer assim o novo crescimento da demanda de borracha para o mercado norte-americano aumentando desse modo a ocupação dos territórios indígenas do Madeira-Mamoré e Guaporé em Rondônia. Contudo o fluxo migratório para a região intensificou, com o aumento da demanda da matéria-prima e com a pior seca do século no nordeste brasileiro (FONSECA; TEIXEIRA, 2001). Os seringais da Amazônia receberam trabalhadores nordestinos, que para lá migraram de forma espontânea ou induzida com a ajuda de deslocamento fornecida pelo Governo Brasileiro, principalmente em função de fortes secas que assolaram o nordeste no final do século passado.

Nas décadas seguintes com a descoberta das pedras e metais preciosos de cassiterita e a abertura da BR-364, fez com que os territórios indígenas fossem ocupados por grileiros e posseiros que promoviam massacres para afugentar os nativos dessas áreas.

O interesse pela madeira e pela busca de minerais preciosos também havia disponibilizado mão de obra na região. O conjunto desses fatores tornou-se um convite para uma nova tentativa de colonização da região, que faria recomeçar as lutas e que resultaram no extermínio de diversas sociedades indígenas de Rondônia.

O crescimento da demanda do látex nos países que consumiam essa matéria-prima em suas indústrias estimulou o aumento da produção extrativa o que fez aumentar enormemente, a procura de mão de obra na região amazônica. A exploração do látex levou a formação de vastos seringais, que passavam a pertencer a latifundiários, mais tarde chamado seringalistas²¹

²¹ Seringalista (coronel de barranco): dono do seringal que recebia financiamento das casas aviadoras.

ou coronel de barranco. Os trabalhadores eram seringueiros, que podiam ser nativos (mansos) ou nordestinos (brabos)²².

O regime de trabalho estruturava-se na dependência entre trabalhador e o proprietário através de um sistema de crédito/dívida conhecido como regime do “toco” ou “barracão”²³ (FONSECA; TEIXEIRA, 2001. p. 109).

A mão de obra indígena no período áureo da borracha, foi a partir da segunda metade do século XIX, com a intensificação da demanda da matéria prima para as indústrias intensificou também a necessidade de mão de obra na região. Dois processos simultâneos ocorreram então: “a ampliação da conquista sobre as áreas ainda de domínio indígenas”, com a abertura de novos seringais, que iniciavam por espalhar-se pelos rios mais remotos da Amazônia e “a intensificação do combate ao indígena”, tanto para expulsá-lo das mediações das novas áreas de extrativismo como para escravizá-lo ao seringal (FONSECA; TEIXEIRA, 2001. p. 122).

Segundo Basségio (1992), os nordestinos foram atraídos para os seringais de Rondônia, da mesma forma que os sulistas e os outros nordestinos foram atraídos pela propaganda governamental para os projetos de colonização.

Utilizou-se largamente da escravização e comercialização de indígenas capturados ou comprados pelos regatões²⁴ para o trabalho nos seringais. A utilização também da mão de obra nordestina na Amazônia já era observada desde as primeiras décadas do século XIX. Ambas as situações se explicam pela demanda de mão de obra escrava, inicialmente nos seringais. Assim explica Basségio e Perdigão (1992, p. 49).

Em todas as regiões do Brasil, aliciadores tratavam de convencer trabalhadores a se alistar como soldados da borracha para auxiliar na vitória aliada. Dizia-se que “*na Amazônia se junta dinheiro com rodo*”. *Os velhos mitos do eldorado amazônico voltavam a ganhar força no imaginário popular, agora considerado o paraíso verde, a terra da fartura, onde a seca não tinha vez* (PERDIGÃO, 1992, p. 49, grifo nosso).

Essa evidente contradição no quadro social nos dois ciclos da borracha se devia a um perverso sistema de exploração, que consumiu a vida de milhares de homens e mulheres. Nos

²²Brabo: Novato no seringal que necessitava aprender as técnicas de corte e se aclimatar à vida amazônica.

²³Barracão: sede administrativa e comercial do seringal. Era onde o seringalista morava (FERREIRA, 2001).

²⁴ Negociantes fluviais que vendiam mercadorias aos seringueiros a um preço mais baixo que os do barracão. Eram homens traficantes e negociantes de pequeno trato, que em canoas penetram até os mais remotos sertões para negociarem com os índios. “Na Região Amazônica o comércio fez-se pela troca de objetos e não por moedas” (PEREIRA, 2009).

seringais “[...] esses homens valiam menos que os escravos”. Na outra extremidade, “os seringalistas e grandes comerciantes usufruíam da riqueza fácil proporcionada pela borracha[...]” conforme relato de Martinello 1988, p. 79).O sistema de aviação se constituía numa rede de créditos e se espalhou nos imensos seringais que foram abertos em todos os vales amazônicos (ARAUJO, 2010).

Nas várias expedições para realizar a segunda tentativa da construção da EFMM (1878), que contornaria o trecho encachoeirado do rio Madeira facilitando o comércio com o Noroeste boliviano, os indígenas serviam-se como remadores. Essa mão de obra a época da expedição, era indispensável no rio Madeira, além de remar, “[...] esses indígenas se encarregavam de todo o trabalho braçal, carregar as mercadorias e arrastar as embarcações por terra, para contornar os acidentes do rio; levantar os acampamentos, cozinhar e servir as refeições” (REIS, 1997, p. 77).

Segundo Reis (1997, p. 78) em Santo Antônio, esses indígenas era “[...] a força e trabalho predominante, conduzindo os fardos dos vapores até às canoas que seguiam rio acima pelo trecho encachoeirado”.

As autoridades, não somente ficavam indiferentes as agressões como frequentemente auxiliava, os seringalistas a capturar os trabalhadores e os índios que fosse embora do seu posto de trabalho. A mão de obra indígena brasileira foi largamente utilizada nos seringais brasileiros mesmo durante o século XX (FONSECA; TEIXEIRA, 2001, p. 123-124).

1.3 A comissão Rondon e a linha telegráfica: um encontro com os índios da região.

Uma das preocupações do governo brasileiro por volta de 1907 era promover a integração do Norte ao restante do país, através da porção ocidental, visto que nesse período havia um grande impulso devido à demanda da borracha nos vales amazônicos.

No ano de 1907, foi então que designaram o oficial do corpo de engenharia militar Cândido Mariano da Silva Rondon²⁵ para comandar a abertura e instalação de linhas telegráficas na região, a fim de integrar o Norte ao Sul do país. A primeira etapa da expedição da Comissão Rondon, teve com ponto de partida a cidade de Cuiabá. A abertura da linha telegráfica (1907-1915) ligaria os sertões do Mato Grosso ao Amazonas.

²⁵ Rondon, nasceu na localidade de Mimoso, atual município de Barão de Melgaço, no estado de Mato Grosso, a 5 de maio de 1865. Diplomou-se no Liceu Cuiabano, como professor aos 16 anos de idade. Em 1885 tornou-se praça no exército e 1889 concluiu sua preparação para Oficial do Exército. Fonte: (FONSECA, 2001).

A Comissão Rondon é de fundamental importância para o entendimento das origens e formação do então Território Federal do Guaporé. A ação da comissão com o trabalho da implantação das linhas telegráficas foi uma ação que cruzou com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (1907-1912). O trabalho de Marechal Rondon que, entre 1907 a 1915, do Mato Grosso ao Amazonas construiu “2.270km de linha telegráfica com 28 estações”. As picadas abertas por Rondon favoreceu a implantação em Rondônia das primeiras colônias agrícolas e a vinda das diversas categorias de garimpeiros (CEPAMI, 1998, p. 58).

Foi uma obra que destinava a tirar do isolamento as regiões do extremo oeste e Norte do país. “Romper os grandes “vazios” do Brasil, incorporando-os à civilização” (FONSECA; TEIXEIRA, 2001, p. 129).

Paralelamente à construção de ferrovias, o telégrafo deveria assegurar o estabelecimento de núcleos de povoamento, garantindo a segurança das fronteiras e procedia-se a uma política que possibilitaria, ao longo do tempo, a integração dos indígenas considerados arredios e de difícil contato a sociedade brasileira tornando-os “civilizados e úteis” (OLIVEIRA, 2001, p. 147-148).

A descrição dos primeiros contatos com os índios em território pertencente aos atuais estados de Mato Grosso e Rondônia foi realizada por Roquette-Pinto, médico, etnólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Coube-lhe a missão de acompanhar e registrar os principais eventos da expedição de Rondon na implantação das linhas telegráficas.

Segundo Teixeira e Fonseca (2001) este foi um dos grandes colaboradores de Rondon, na abertura da linha telegráfica. Entusiasmou com tudo que viu na região e anteviu uma solução para os graves problemas de comunicação entre a área banhada pelos seus maiores rios, e supôs que uma estrada que seguisse o traçado da linha telegráfica seria de fundamental importância, pois integraria a região ao restante do país.

Em seu livro denominado “Rondônia” publicado em 1917, Roquette-Pinto, registrou os principais episódios da viagem que realizou durante cinco meses no ano de 1912, como membro integrante da Comissão Rondon. Tal obra faz referência à região do noroeste do Brasil, e seu título é uma homenagem ao Marechal Rondon.

A exemplo do que faria mais tarde (em 1938) de forma não menos intensa o etnólogo francês Claude Lévi-Strauss (STRAUSS, 1975), Roquette-Pinto, descreve o contato com os índios Nhambikwara,²⁶ grupos situados na região limítrofe de Mato Grosso e Rondônia.

Para Strauss (1975) a obra de Roquette-Pinto apresenta indicativos sobre os Nhambikwara uma população indígena muito primitiva descobertas nessa região (entre Cuiabá e o Rio Madeira).

[...], pois era tentador procurar saber quem eram exatamente os Nhambikwara, e, mais longe para o norte, essas populações enigmáticas que ninguém vira desde que Rondon se limitara a assinalar-lhes a presença. [...] Até época recente, essa região [parte ocidental do planalto, de Cuiabá ao rio Madeira] continuava a ser a menos conhecida do Brasil. Os bandeirantes paulistas do século XVIII praticamente não haviam ultrapassado Cuiabá, desencorajados pela desolação da paisagem e pela selvageria dos índios (LÉVI-STRAUSS, 1957 p. 235- 263).

Segundo Teixeira e Fonseca (2001), a Comissão Rondon, atribuía-se também as funções de exploração etnológica e antropológica. Em seu avanço sobre os sertões do Oeste, *pacificou* várias tribos. Na medida em que desenvolvia o trabalho de implantação das linhas telegráficas ia estabelecendo contatos com os indígenas da região. Dentre as populações contatadas por Rondon durante a abertura da linha telegráfica destacam-se os Paresi, Nhambikwara e Arikeme, sendo que esta última etnia pertencia ao tronco linguístico tupi, toda a sua população foi extinta após os contatos com a sociedade envolvente, restando apenas seu nome na história do município de Ariquemes.

Para contatar os indígenas ao longo da abertura das linhas telegráficas, a comissão Rondon utilizou-se, simultaneamente, de técnicas militares e antropológicas. Escolhia um grupo de trabalhadores que conheciam bem a floresta, composto por guias e intérpretes oriundos de etnias vizinhas. Acampavam próximos às aldeias, normalmente perto de cursos d'água e em local bem protegido. Faziam plantações nos acampamentos para assegurarem sua subsistência. Circundavam o acampamento e colocavam presentes para os índios num raio de um quilômetro, iniciando, assim, os primeiros contatos com esses povos (CHAPELLE, 1982; LEONEL, 1983).

²⁶De origem Tupi, conhecidos como “orelhas furadas”, os Nambikwara vivem hoje em pequenas aldeias, nas cabeceiras dos rios Juruena, Guaporé e Sararé. O povo Sabanê é um dos três subgrupos Nambikwara existentes na região. Estão localizados as margens da rodovia BR 364 que liga os Estados do Mato Grosso e Rondônia, próximo à cidade de Vilhena. Quando da passagem da Comissão Rondon pelo interior de Mato Grosso, esses índios eram referidos como “Cabixis”. Posteriormente foram designados “Nambikwara” termo pelo qual são conhecidos até hoje (KANINDÉ, 2006).

Além dessa, Rondon utilizou outras técnicas nem tão ‘pacíficas’ quanto as descritas nos seus apontamentos e nos relatos de viajantes e cronistas. A ideia idealizada que Rondon “[...] pacificou treze povos hostis aos brancos, entrou em contacto com dezenas de outros grupos [...] sem que tenha ocorrido uma só morte entre os indígenas” (LIMA, 2010), é uma imagem criticada, veementemente, por Alcida Ramos (1995). Ao analisar a ação de Rondon, Ramos (1995), traz à tona a realidade desse processo de contato, tirando-lhe “a roupagem do romantismo”, que por muito tempo foi incorporada nos relatos de viajantes e historiadores.

Neves (2009, p. 171) ao abordar a relação de Rondon com os índios, evidenciou que embora haja, de fato, uma polêmica a respeito da relação de Rondon com os povos indígenas, há quem “reconheça o seu trabalho como sertanista” (RIBEIRO, 1995), e há também quem avalie que sua verdadeira missão era apenas expandir a ação estatal e não proteger os índios (LIMA, 1992). A esse respeito Rodrigues (2009, p. 8), afirma que:

[...] de fato a ação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi o de atuar como braço estatal a serviço da expansão capitalista, liberando territórios para posterior ocupação, em nome do chamado desenvolvimento (RODRIGUES, 2009, apud NEVES 2009, p. 8).

São profundas as modificações que traduziram consequências negativas durante décadas na região com os índios, que de acordo com Meirelles (1983, p. 119) esse processo traduziu em infinitas violações, entre elas cita-se: “violações linguísticas” (proibição de se comunicar em suas línguas materna); “a desagregação tribal” (perseguições no tempo das correrias); “o regime de semiescravidão nos seringais, e as epidemias”, que além de outras doenças levaram à morte sociedades indígenas inteiras.

Como sabemos pela história, ao final da implantação das linhas telegráficas, em 1915, aquele meio de comunicação já se encontrava totalmente obsoleto. A construção de uma rodovia, no seu traçado, passou a estimular de modo decisivo no processo de colonização de Rondônia a partir da década de 1960, ocasionando lutas violentas pela terra e, principalmente, estabelecendo grande pressão sobre as áreas indígenas.

1.4 A abertura da BR-364 e a colonização dirigida em Rondônia

A construção da rodovia começou a se tornar realidade em 1960, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Em 1966 completou a ligação entre Cuiabá e Porto Velho. As margens do seu traçado já existiam povoados como Vila de Rondônia (hoje Ji-Paraná),

Jaru, Ariquemes e Pimentas Bueno, fundadas pelas frentes de ocupação anteriores. A partir dela, o povoamento de Rondônia e dos estados vizinhos, seria incrementado, uma vez que viabilizou o movimento migratório e a colonização, especialmente a partir da década de 1970.

Em relação às características do fluxo migratório neste período, Barroso (2010, p. 44) ressalta que:

[...] na década 1970 possui características diferentes dos anteriores. Até esse período, os fluxos migratórios ocorreram em função da busca de riquezas naturais, portanto os migrantes eram extratores, seringueiros e mineradores. A partir desse momento, a migração ocorreu em torno da busca de terras para a agricultura, o acesso a terras.

Nessa década ampliaram-se também os processos de grilagem, invasão de terras da União e os conflitos com a população indígena, seringueiros e ocupantes de pequenas posses. Ainda assim, o governo federal, com o argumento de “integrar para não entregar” resolveu promover a colonização do Território Federal de Rondônia.

O Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA²⁷ coordenou a implantação de grandes projetos de colonização. Para legitimar a iniciativa e atrair a população do centro-sul do país, foi deflagrada uma campanha publicitária com o slogan “*Rondônia, um novo Eldorado*”, o que gerou um considerável fluxo migratório e ofuscou os conflitos locais (OLIVEIRA, 2001, p. 102-104). “Tal campanha, que prometia terra, fartura, progresso e trabalho, foi lastreada pela ideologia da segurança nacional, levada a efeito pelos governos militares” (NUNES, 2010, p. 4).

Ao analisar o processo de ocupação da região e as propagandas do Governo direcionadas a incentivar os migrantes para região de Rondônia, Neves (2009, p.66) ressalta que foi:

[...] evidente a flutuação da concepção de migrante no discurso político local: ora se é convidado para vir e participar do desenvolvimento do Estado de Rondônia [...] assim, preencher o suposto vazio demográfico existente – discurso que ignorava a existência dos povos da floresta que há muito habitava a região: indígenas, extrativistas, ribeirinhos e quilombolas, além de resolver o problema de excesso de contingente no sul [...] (NEVES, 2009, p.66).

²⁷ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é uma autarquia federal criada pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, com a missão prioritária de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. Foi criado pelo então pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (BRASIL, INCRA, 2013).

Dentre as várias consequências desse afluxo desordenado sobre os territórios indígenas, destacam-se o desaparecimento de diversos povos, a redução populacional e dos territórios tradicionais, a desagregação cultural e o confinamento em pequenas áreas demarcadas, muitas delas, invadidas.

Da parte dos indígenas, essa nova realidade ensejou novas estratégias de luta e de resistência, como a sua organização em associações e a formação de parcerias e alianças em defesa dos seus interesses, especialmente dos territórios. Um exemplo desse repensar coletivo ocorreu em 1984, entre o povo Suruí, Gavião, Arara, Zoró e Cinta-Larga e resultou na definição conjunta de uma agenda de lutas desses povos. Todavia corroboramos as conclusões de Basségio e Perdigão (1992, p. 42) ao propor que nessas condições, os índios de Rondônia não são somente vítimas, mas elementos transformadores da própria realidade.

1.5 Os índios, o povoamento e a colonização.

O processo de colonização em Rondônia foi implantado por duas maneiras complementares, porém com estratégias distintas. A colonização *dirigida* coordenada e controlada pelos órgãos oficiais federais e estaduais caracterizou-se como um processo moroso, ineficiente e viciado, influenciado por diferentes forças políticas e interesses econômicos. A colonização *espontânea*, realizada por iniciativa popular, resulta das demandas reprimidas em outras regiões. Ocupou as áreas tidas como “disponíveis” e estabeleceu suas próprias diretrizes e formas administrar os mais diferentes interesses.

Segundo Perdigão e Basségio (1992, p. 76-77), em 1964, as mais conhecidas colonizadoras privadas que se instalaram no estado foram a colonizadora *Calama S/A*, instalada na região do município de Ji-Paraná e *Itaporanga S/A* no município de Espigão do Oeste. Ambas iniciaram os projetos de colonização, porém gerou muitos conflitos porque a área que ambas ocuparam era bem superior ao que realmente lhes pertencia, invadindo seringais e terras indígenas. Tais projetos reduziram os espaços indígenas e resultaram direta e indiretamente na dizimação de diversos povos.

Para os autores, o processo de distribuição de terras em Rondônia, protagonizado pelas empresas citadas e por outras como a Guaporé Agroindustrial S/A, GAINSA e Ramon Chaves, se desencadeou de maneira anárquica e ilegal, através de colonizações de má fé e de grilagem (Op.cit. p. 77).

Inicialmente, a ocupação da terra ocorreu por iniciativa de particulares que loteavam e vendiam os módulos aos migrantes. Contudo, a propriedade dessas terras era duvidosa, o que

provocou inúmeros conflitos agrários. Com o passar do tempo, os migrantes decidiram invadir as terras disponíveis, o que levou o INCRA a intervir e criar Projetos de Colonização (OLIVEIRA, 2001).

Os primeiros projetos implantados pelo INCRA, entre os anos de 1970 e 1990, foram o Projeto Integrado de Colonização – PIC são eles, mais relevantes: PIC- Ouro Preto; Gy-Paraná; Sidney Girão, Vilhena e Burareiro e o Projeto de Assentamento Dirigido - PAD. Os migrantes chegavam aos projetos confiantes de sua operacionalidade, porém o INCRA não conseguiu efetuar os assentamentos conforme o prometido (FONSECA; TEIXEIRA, 2001, p.175).

Basségio e Perdigão (1992, p. 38), faz uma analogia evidenciando a forma como foi realizada a distribuição de terras na região do estado de Rondônia, ao dizer que: “[...] nas mesmas condições das capitânicas hereditárias e sesmarias no início do século, sem a discussão a participação e o consentimento dos povos indígenas, que por direito eram os verdadeiros proprietários do espaço geográfico”.

A presença dos índios nas terras passou a ser vista como um obstáculo à política desenvolvimentista de integração nacional, principal meta do governo federal. Por isso, foram submetidos a um agressivo plano de ‘pacificação’, atração, concentração demográfica e redução territorial.

Como se vê, o desenvolvimento de Rondônia tem levado as sociedades indígenas a pagarem um preço altíssimo por conta da política de retalhamento do solo, dos projetos de colonização oficiais e não oficiais. Não houve planejamento humano, social ou ambiental; ignoraram as características de fauna e flora e desconsiderou a presença das populações indígenas, ribeirinhas que viviam de forma sustentável com a floresta (TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 22).

Não obstante tamanhas atrocidades, diversos povos ainda persistem em seus propósitos e em seu modo de vida. Como que ‘renascidos das cinzas’, existem diversos indicadores que apontam um processo de etnogênese.

Em relação às várias etnias indígenas extintas na região, Neves (2009, p.38) em sua tese revela que os eventos passados anunciam, denunciam e não silenciam o longo processo de invasão de áreas indígenas, os tempos de correrias, as doenças do contato, escravização, ocupação, negação dos territórios tradicionais e de sua identidade vem atestar juntamente com as fontes orais (relatos) e escritas que várias populações indígenas foram extintas, como o caso da etnia Urupá, Jaru e Arikem que segundo Neves:

[...] a civilização exterminou e muitas outras que nem seus nomes chegamos a conhecer. Mas seus vestígios ficaram: palavras, imagens e um silêncio eloquente ainda ecoam em Rondônia - na BR 364 e nas fazendas pisoteadas pelo gado, locais das antigas malocas [...] Estas etnia permanecem nas fontes orais e escritas, em nomes de ruas e escolas, nas falas do povo [...] possíveis repercussões do processo colonizatório (NEVES, 2009, p. 38).

Conforme Neves (2009) o processo de colonização provocou uma série de danos e prejuízos aos índios. Dentre os povos que também sofreram com processo de colonização em Rondônia, destacamos os Arara e Gavião etnias privilegiada neste estudo dos quais sofreram diretamente os impactos desse processo, somada ainda a própria condição indígena. E com estas etnias não foram diferente, elas estavam neste contexto. O próprio processo de colonização do atual estado e a relação desse e as implicações para as sociedades indígenas de certa forma impulsionam ou tem alguma relação com a atual condição indígena hoje na cidade. Evidentemente, toda essa história de impacto do contato e a questão da própria condição indígena possibilitam realizar uma leitura em que a nosso ver explica um pouco a atual condição indígena na cidade estado de Rondônia, e dentre os povos indígenas de Rondônia destacamos neste estudo os Arara e Gavião.

1.6 Trajetória histórica dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen: do encontro ao conflito

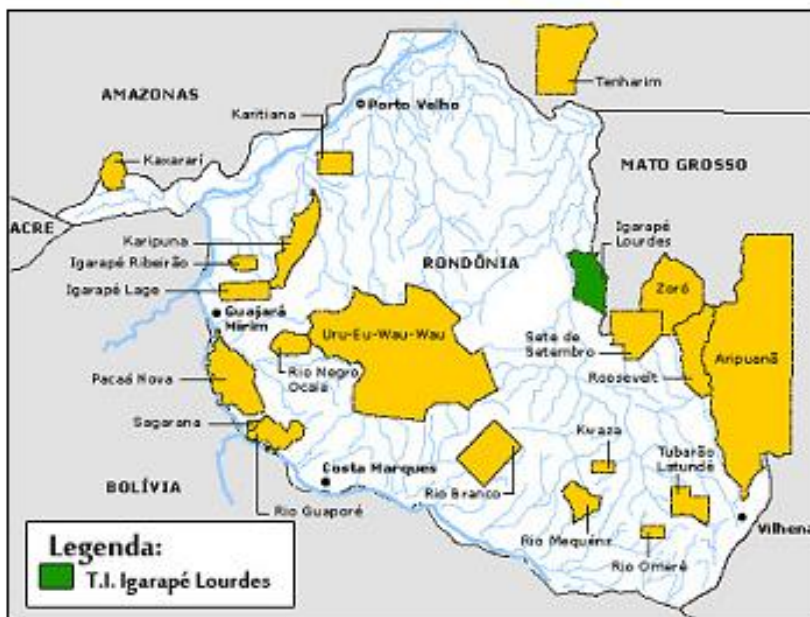
Os Arara e Gavião são dois povos indígenas distintos que tradicionalmente organizaram seus modos de vida às margens do Rio Machado em Rondônia - o antigo Rio das Machadinhas, alusão ao artefato largamente utilizado pelos índios em tempos imemoriais, depois Rio Ji-Paraná conforme registra o antropólogo Lévi-Strauss em 1930 quando esteve na região (LÉVI-STRAUSS, 1996) atualmente é chamado de Rio Machado e Rio Branco no estado do Mato Grosso.

1.6.1 A Terra Indígena Igarapé Lourdes: dois povos e uma terra

Atualmente, essas duas etnias dividem a Terra Indígena (T.I) Igarapé Lourdes localizada na bacia do Igarapé Lourdes, um dos afluentes do Rio Machado, no Município de Ji-Paraná, região leste do Estado de Rondônia e faz divisa com Mato Grosso. Com 185.533,5768 hectares (cento e oitenta e cinco mil, quinhentos e trinta e três hectares, cinquenta e sete ares e sessenta e oito centiares) e o perímetro de 270,583 Km (CARDOZO;

JÚNIOR, 2012). Juntas essas duas etnias somam, aproximadamente, 900 pessoas (IBGE, 2010). Fica localizada na região centro-leste do estado de Rondônia, inserida no município de Ji-Paraná.

Fig. 2: Mapa de localização da Terra Indígena Igarapé Lourdes em Rondônia



Fonte: Neves (2009).

A T.I Igarapé Lourdes representa para o povo Arara, apenas parte de seu território original, visto que o entorno imediato ficou fora dos limites da demarcação. Para o povo Gavião, a reserva constitui seu território próprio assegurando-lhe a ocupação para as gerações futuras. Seu território original, o Noroeste de Estado do Mato Grosso, foi tomado por fazendeiros e transformado em latifúndio.

Fig. 3: Mapa da Terra Indígena Igarapé Lourdes²⁸ em Ji-Paraná, Rondônia.



Fonte: Scaramuzza (2009).

Sua demarcação foi realizada em 1976 e homologada pelo Decreto N° 88.609, de 9 de agosto de 1983 (MINDLIN, 2001).

A demarcação da terra indígena, ao mesmo tempo em que garantiu a sua posse, provocou uma limitação na possibilidade de deslocamento dos povos indígenas. Com isso, comprometeu sua subsistência baseada nas formas tradicionais de produção.

A partir de então, os povos Arara e Gavião passaram a se inserir de maneira mais intensa no modo de produção regional, o que representou uma mudança de vida e dos padrões de sobrevivência destas etnias (SANTOS; SECCHI, 2013).

1.6.2 O povo Arara-Karo

O povo Arara se autodenomina *Karo Rap*, em língua própria significa “Nós Arara”. Pertence ao tronco linguístico Tupi, família *Rama Rama* tem como território tradicional a

²⁸ Fonte: NEVES (2009, p. 78).

região do Médio Machado e seus afluentes; Riachuelo, Molim e Prainha. O povo *Karo*, foi contatado pela primeira vez no início do século XX. Habitavam tradicionalmente as margens do Rio Machado, na altura do atual município de Ji-Paraná (PAULA, 2008). Tratava-se de um povo que apresentava características nômades, relata que perambulavam por toda área onde se localiza hoje o município de Ji-Paraná.

Os Arara ou *Karo* como são chamados, atualmente possui duas aldeias principais: “*I’Târap*, que significa “nosso lugar,” e *Pajgap*, que significa Buritizal - espécie de palmeira, na língua indígena. Observa-se que os nomes das aldeias foram dados a partir do nome de animais, plantas, rios e de outros aspectos da natureza” (CIMI, 2006, p.5).

Segundo Isidoro (2006) povo Arara-Karo divide sua história em seis fases, compõem-se: “o tempo das malocas - antes do contato interétnico; os primeiros contatos - vida nos seringais; realdeamento; luta pela terra; venda de madeira; os Arara hoje”.

Segundo estudos sobre os Arara e Gavião²⁹ os primeiros contatos dos Arara com o não índio, foi a partir da década de 40 a 50 anos com os seringueiros. Trabalharam nos seringais em regime de escravidão, “gerando uma relação de dependência para com os seringueiros” (SILVA, 2007, p. 2).

Na década de 1960, os índios Arara foram realdeados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e muitos dos que haviam saído de suas terras, seja porque foram adotados pelos seringalistas, seja fugindo dos conflitos com o não índio e outros povos retornaram à sua Terra (SILVA, 2007).

O contato do povo Arara-Karo com a sociedade não indígena ocorrido no início do século XX gerou sérios impactos ao grupo, um deles descrito por Paula (2008) foi à desestruturação da vida em aldeia para se transformarem em seringueiros, sob-regime de semiescravidão.

Muitas crianças foram levadas e criadas por famílias não indígenas, provocando a perda parcial da língua materna e da cultura. O contato indiscriminado e a violência provocaram a redução da população indígena pela propagação de doenças como gripe, sarampo e tuberculose (KANINDÉ, 2006).

Num cenário de contato interétnico e, vítimas do processo de ocupação de suas terras, os Arara passaram a viver em regime de semiescravidão nos seringais, o que resultou no seu total desaldeamento.

²⁹(MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001)

1.6.3 O povo Gavião – Ikolen

O povo Gavião, conhecido como Gavião de Rondônia, autodenomina-se *Ikólóéhj* (*Ikolen*) que quer dizer “gavião” em sua língua. Esta pertence ao tronco linguístico Tupi que possui maior concentração entre os povos localizados no Estado de Rondônia. A família linguística é a Mondé. O povo desta etnia são originários do noroeste do Mato Grosso (região do rio Branco).

O povo Gavião ou *Ikolen* possui uma população de aproximadamente 523 pessoas, distribuem-se em sete aldeias, todas localizadas no interior da Terra Indígena (T.I) Igarapé Lourdes. São elas: Igarapé Lourdes, Ikolen, Cacoal, Nova Esperança, Castanheira e Ingazeira (KANINDÉ, 2006, p. 13).

A primeira referência sobre esse povo data da década de 1940 e pouco se estudou sobre sua cultura ancestral. Harald Schults citado por (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 30) refere o povo Gavião, pela primeira vez, em 1957 – quando passou por Rondônia.

É a primeira informação sobre um povo falante de uma língua da família Tupi Mondé, apesar destes, através de Digüt, informarem conhecer a expedição de Rondon, da adoção de Fernando Txerepoabá no começo dos anos 1940, pelo seringueiro Barros e dos informes do Sr. José Benedito de Oliveira, sobre contatos no rio Azul no ano de 1944, entre índios e regionais.

O povo Gavião, assim como os Arara, foi submetido à evangelização missionária desde a década de 1940, apesar disto, mantém viva a memória ancestral. Nimuendaju³⁰ (1987) apesar de referir-se ao povo Karo (Arara) e Urumi, da bacia do rio Machado, nada registra sobre os *Ikolen*, chamados Gavião, contatados na década de 1940 (KANINDÉ, 2006).

No processo de contato com a sociedade não indígena o povo Gavião começou a trabalhar para os seringueiros, em trocas de ferramentas e roupas (SILVA, 2008). A situação ficou mais crítica com o processo de abertura e inauguração da atual BR- 364 em 1961, que trouxe um grande número de colonos, num intenso fluxo migratório que devastou grande parte do seu território tradicional.

³⁰ Strauss (1955, p. 264) relata que conheceu os primeiros resultados das pesquisas do alemão Kurt Unkel, que tinha adotado o nome indígena de Nimuendaju. “Textos Indigenistas”, Curt Nimuendaju, Edições Loyola, São Paulo, 1982. Eduardo Viveiros de Castro. "Nimuendajú e os Guarani". In NIMUENDAJÚ, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*, São Paulo, Hucitec, 1987.

Após sofrerem ataques de outros grupos indígenas entre eles, os Suruí (*Paiter*) e os Cinta Larga e serem hostilizados por fazendeiros, os *Ikolen* (Gavião) deslocaram-se para a área que atualmente ocupam nas cabeceiras do Igarapé Lourdes, na Serra da Providência.

Os primeiros registros de contato com os Gavião são de 1940, processo marcado por conflitos entre seringueiros e índios Arara, casamentos interétnicos, mas por fim, alianças políticas.

Assim, o pesquisador Leonel (2001, p. 240) descreve que em 1953, os Gavião-Ikolen, influenciado pelos Arara-Karo, sob liderança de Digüt, também se aproximaram dos seringalistas, tornaram-se seringueiros recebendo roupas e ferramentas em troca de seu trabalho”.

No livro “Couro dos Espíritos” organizado por Betty Mindlin³¹ encontra-se o registro desse contato do povo Gavião com o homem “branco” no seringal. O integrante do povo Gavião a estabelecer o primeiro contato com o homem “branco” foi Digüt Tsorabá, um índio Gavião que foi responsável também pelo contato com os Arara na região do Igarapé Lourdes. Digüt Tsorabá Gavião narra no livro importantes fatos da história do povo Gavião-Ikolen. Vejamos o contato segundo narração de Digüt Tsorabá:

Fiquei sabendo que os índios Arara haviam entrado em contato com o homem “branco”. Naquele tempo os Arara eram numerosos, não tinham doenças. Visitei os Arara, dizendo que também queria conhecer os estrangeiros, vê-los de perto. Os Arara concordaram: prometeram me levar ao seringalista chamado Barros, que seria o primeiro “branco” que eu ia conhecer. A expedição foi até a beira do rio Machado [...] Barros [proprietário do seringal Santa Maria] pegou seu barco e atravessou o rio Machado, sozinho, sem levar ninguém mais. Só ele que atravessava os índios Arara, por ser seu conhecido: temia que os Arara se assustassem se viesse algum estranho. [...] Muitos Gavião voltaram no mesmo dia para a aldeia, eu também. Só dois homens Gavião ainda ficaram dois dias com Barros, que não lhes deu presente algum. Só dava presente em troca de serviços, como roçar o campo, o pasto ou abrir seringal; retribuía com facões e machados [...] (DIGÜT, SEBIROP; MINDLIN, 2001, p. 210).

Em todas essas relações, segundo Paula (2008, p.43) seja com os colonos, seringueiros, ou mesmo com outros povos indígenas, alternaram períodos de paz, casamentos interétnicos inserção na economia regional com momentos de tensão e conflitos que, não raramente, terminaram em episódios sangrentos, dos quais as pessoas mais velhas conservam a memória.

³¹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 210).

Foi um período marcado, por altos índices de mortalidade, com doenças e epidemias de gripe, sarampo, pneumonia e malária transmitida pelos não índios (GABAS JÚNIOR, 2002). Houve grande mortandade entre os *Ikolen* em consequência ao crescimento da exploração da borracha em 1950 e início da mineração na região a partir de 1953. A partir desse período, os *Ikolen* se aproximaram definitivamente dos não índios, passando a trabalhar periodicamente como seringueiros em troca de mantimentos, a força de trabalho indígena continuou nos seringais, durante esse período, explorando o trabalho do nativo visando dele extrair o maior ganho possível.

O convívio com o entorno regional alterou significativamente as relações entre os *Ikolen* e os *Karo*, apesar de falarem línguas distintas, os *Arara* e *Gavião* já mantinham relações próximas entre si, no baixo curso do Igarapé Lourdes, antes mesmo do contato com não índios (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

Eles conviveram por décadas na região, sempre mantendo territórios exclusivos de uso. Os *Ikolen* dominavam as cabeceiras e os altos cursos dos rios, ao passo que os *Karo* prevaleciam nos baixos cursos. Contudo, as relações dos *Ikolen* com os *Karo* alteraram-se significativamente quando eles passaram a concorrer e competir pelos novos recursos introduzidos, sobretudo, artigos industrializados por recursos oriundos das relações com a sociedade envolvente, por intermédio de seringalistas e outros regionais (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 239).

Ao discutir sobre a trajetória histórica e das situações de contato dos *Arara* e *Gavião*, Neves (2009, p. 23) afirma que:

[...] são sobreviventes destes tempos, testemunhas das situações difíceis, confusas e violentas pelos quais passaram e que ainda são lembradas nas narrativas orais, ressalta que pelos registros escritos, o contato das sociedades indígenas com a frente colonizadora se deu por ocasião dos empreendimentos ou chamados ciclos de desenvolvimento econômicos (NEVES, 2009, p. 23).

Todo esse processo de expropriação dos territórios tradicionais, inserção forçada como trabalhadores, a própria condição indígena e o processo de colonização e ocupação forma um conjunto de fatores que implicou no confinamento dos *Arara* em uma pequena área de terras que é compartilhada juntamente com os *Gavião* um povo originário do Noroeste de Mato Grosso que tiveram seus territórios tomados e expulsos por fazendeiros em meados do século XX. Todo esse processo nos dá a dimensão da tensão e conflitos vividos pelos povos *Arara* e *Gavião*.

Com toda essa história os Arara e Gavião vivem hoje na TI Igarapé Lourdes em situação de contato com a sociedade envolvente. Diante da invasão crescente de seu território a partir de 1996 como consequência de atividades de madeireiras ilegal segundo Scaramuzza (2009):

[...] deu lugar a outras atividades desenvolvidas atualmente pelos Arara, como criação de gado, peixes, plantio de árvores frutíferas, café, extração (natural) de copaíba e palha para a confecção de móveis [...] São grandes os números de aldeias dessa etnia que vem sofrendo com as influências da sociedade envolvente, entre estas, localiza-se a Ikolen, onde os indígenas foram impulsionados a executarem os projetos como gado, peixe e produzirem uma monocultura voltada para a comercialização, o que representa um distanciamento da realidade dessa população étnica, tendo em vista que as tradições de cultivo junto a esta comunidade, por exemplo, tem revelado que os indígenas Gavião através de seus conhecimentos milenares, produziam um tipo de plantação de consórcio em pequenas roças [...] (SCARAMUZZA, 2009, p. 32).

O contato com os não-índios em Ji-Paraná e seu entorno traz alteração nos hábitos culturais dos Arara e dos Gavião. Porém, ainda com uma história de contato similar os Arara e Gavião lutam pela proteção de seus territórios, ressignificando sua cultura e os modos de vida tradicional numa constante busca pela manutenção e sobrevivência na comunidade, reivindicando direitos como saúde e educação. Exemplo disso são os próprios professores indígenas Arara e Gavião que vem protagonizando o movimento pela materialização de uma educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais, atuando por meio de organizações e consolidando o movimento indígena no estado de Rondônia.

1.6.4 A escola entre os Arara- *Karo* e Gavião-*Ikolen*

Em razão da luta pela proteção de suas terras, os índios Arara e Gavião ampliaram os contatos no cenário nacional e passaram a integrar o denominado *movimento indígena*. Suas principais bandeiras continuam sendo a melhoria na qualidade de vida, garantir ao acesso à saúde e educação, gestão territorial e busca de alternativas econômicas e de subsistência. Tal situação corresponde à realidade de muitas outras sociedades indígenas no Brasil.

No entanto, a busca por projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil.

Até recentemente, em Rondônia, a educação escolar indígena esteve sob responsabilidade das missões religiosas. Levando um modelo de educação formal para as sociedades indígenas com objetivos proselitistas e integracionistas (SILVA, 1994, p. 150). Ao tratar da influência missionária na cultura Gavião iniciada no século passado, o linguista Denny Moore (1978, p. 19) faz o seguinte relato:

Três anos atrás os Gavião tinham abandonado quase todas as crenças e rituais tradicionais. A última grande festa com muitos jacarés vivos, com chicha, etc., foi mais ou menos em 1970. As quatro décadas que o povo Gavião viveu sob a influência missionária provocaram mudanças em sua cultura, porém mesmo “sob pressões e ameaças de condenação espiritual” à que são submetidos é um povo que não perdeu a identidade própria e encampa constante luta para continuar a ser Gavião (MOORE, 1978, p. 19)

O professor Darcy Ribeiro (1995), no livro *O povo brasileiro*, sintetiza de forma magistral esse tentativa de destruir a alteridade e impor a unicidade capitalista, que leva sociedades inteiras a serem “devoradas”.

Devoradas literalmente, não uma devoração física, mas sim espiritual, onde também acontecia uma extrema violência: arrancar crianças de suas famílias, de sua ligação com a Terra-Mãe e a Ancestralidade, para lhes roubar sua identidade e impor submissão à ordem eurodescendente e ao individualismo capitalista (RIBEIRO, p.319).

No caso aqui estudado, a escola religiosa inseriu-se junto ao povo Gavião, antes mesmo da demarcação das terras. Os missionários protestantes da Missão Novas Tribos no Brasil - MNTB (New Tribes) uma entidade evangélica que se instalaram junto a esse grupo indígena, aprenderam a língua, fizeram sua análise estrutural e passaram a alfabetizar os *Ikolen* na sua língua materna. Concomitantemente, traduziram a Bíblia Sagrada e a ensinaram nas comunidades (PAULA, 2009).

Os trabalhos de alfabetização na língua materna estavam respaldados pelo polêmico convênio, celebrado no início dos anos de 1970 entre FUNAI e Summer Intitute of Linguistics – SIL³², uma instituição também de cunho religioso e que a MNTB beneficiava-se por ser uma entidade de trabalho semelhante ao SIL.

³² O Summer Intitute of Linguistics (SIL) é a face acadêmica da “Wycliffe Bible Translators”, instituição religiosa de origem norteamericana, cujo objetivo sempre foi converter os povos indígenas ao protestantismo, por intermédio da leitura de textos bíblicos, utilizando-se para isso um modelo bicultural de ensino linguístico (FERREIRA 2001, p. 45).

A presença de missões na região de Ji-Paraná data do ano de 1966. Os missionários da Igreja Batista e da MNTB teriam chegado à região no ano anterior, e seu trabalho teria aproximado os *Karo* e os *Ikolen*, o que resultou na coexistência de ambas as etnias no interior da Terra Indígena Igarapé Lourdes (KANINDÉ, 2006).

A partir da década de 1970, além da presença missionária nas áreas indígenas, a FUNAI deu início aos trabalhos de educação contratando professores não indígenas para atuarem nas aldeias. A estrutura, funcionamento e gerenciamento dessas escolas indígenas estavam a cargo da própria FUNAI. O ensino em língua portuguesa resultava no desestímulo dos alunos, além de agravar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A falta de recursos, de materiais didáticos e de orientação pedagógica completava o quadro de carência que caracterizou aquela experiência escolar.

O povo Arara teve contato com a escola com a chegada de missionário, que tentou ensiná-los a escrever na língua materna, porém sem muito sucesso. Os missionários foram retirados da área por sertanistas da FUNAI, ficando o povo, sem nenhuma representação de escola. Somente no final da década de 1980, após ser construída a aldeia I'Târap (na TI Igarapé Lourdes) foi organizada a primeira escola oficial do povo Arara, implantada pela FUNAI. Os professores alfabetizavam em língua portuguesa.

Mesmo após a transferência das responsabilidades formais das escolas às Secretarias de Educação (Decreto Presidencial nº. 26/91), o modelo de educação escolar indígena em Rondônia permaneceu semelhante ao das escolas rurais.

De acordo com Paula (2008) a qualidade dos trabalhos era extremamente deficitária; havia uma alta rotatividade de pessoal e as equipes técnicas não possuíam preparo teórico e pedagógico.

Somente em 1997 as escolas indígenas no município de Ji-Paraná foram transferidas para a administração da SEDUC. No mesmo ano, foi criada a CEEI - Coordenação de Educação Escolar Indígena na Representação de Ensino no município, ficando a Educação Escolar Indígena sob sua coordenação.

Atualmente, na T.I Igarapé Lourdes, existem oito escolas indígenas, sob Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEIs, que é vinculada à Representação de Ensino do Estado (RONDÔNIA, 1998).

Como observa Paula (2008), hoje existe naquele órgão um olhar mais atencioso para a educação escolar indígena. Os avanços, embora tímidos, são resultados de uma mudança de atitude, se comparados ao cenário estadual já descrito. Para a autora:

Nem por isso deixa de apresentar sérios problemas: o fato de a escola ficar sob a responsabilidade de um professor indígena gerou descrédito de parcela das comunidades com relação a seu trabalho; certa resistência em aceitar o estudo da grafia da língua materna e velado “ciúme” pelo professor ter seu trabalho remunerado. Estes conflitos não são encontrados apenas nas comunidades Arara e Gavião, é situação comum às demais comunidades indígenas de Rondônia e antagônica aos objetivos de luta que buscam o reconhecimento da diferença e autonomia própria. Em diversas situações é perceptível que tais manifestações se dão a partir de interferências provocadas por membros de instituições que prestam algum tipo de serviços às comunidades (PAULA, 2008, p. 47).

Apesar dos entraves, as populações indígenas não deixam de reivindicar uma escola intercultural geradora de processos emancipatórios. Há muito tempo os povos indígenas de Rondônia anseiam por programas educacionais específicos e diferenciados que venham a atender suas necessidades na área da subsistência, saúde e educação.

Como resultado das constantes reivindicações do movimento indígena e indigenista, o Estado assumiu sua responsabilidade no que se refere à formação de professores indígenas e deu início, em 1998, a um programa de formação de professores indígenas denominado “Projeto Açaí”³³. O projeto objetivou a formação inicial para o magistério indígena, contemplando todas as etnias do estado para atuarem como professores/as no ensino fundamental nas escolas de suas próprias comunidades.

Aproximadamente uma década após o início deste programa, foi inaugurado em 2009 na Universidade Federal de Rondônia, no campus de Ji-Paraná o curso superior de Licenciatura em Educação Básica Intercultural³⁴. Trata-se de um *curso específico* destinado à formação acadêmica de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias.

Foi com a implantação desse curso de formação que as diretrizes para essa modalidade de ensino começaram a se modificar, contribuindo com a construção de novos paradigmas para a educação escolar indígena, de acordo com a realidade de Rondônia à luz do Referencial Curricular Nacional.

A partir desse curso a educação escolar indígena adquiriu caráter mais consistente, a legislação começou a ser cumprida e os resultados escolares mais efetivos. Ou, dito pelas palavras de Tadeu da Silva (2012, p. 64):

³³ A primeira fase de formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004, dividida em onze etapas, sendo que uma destas etapas foi realizada na comunidade indígena - “Açaí nas Aldeias”. Este projeto habilitou aproximadamente 120 professores em Magistério Indígena para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

³⁴ Esse projeto foi contemplado no edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) no ano de 2009. Fonte: UNIR (2009).

[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje na mão dos próprios povos indígenas um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes.

Assim como ocorreu a diversos povos indígenas do Brasil, os Arara e Gavião foram vítimas do processo de exploração e expropriação de seu território original, de suas riquezas e de sua cultura. Quiçá a escola possa contribuir de alguma forma para reverter esse quadro e incentivar a busca de alternativas na construção dos seus projetos de vida e de sociedade.

Secchi (2007, p. 14) entende que é nesse cenário de interesses de resistências que as sociedades indígenas estão lutando pelos seus direitos constitucionais, pelo direito de preservar a identidade e a diferença, pelo direito de construir os seus projetos de futuro.

Em sua tese de doutorado, Secchi (2003) ao estudar a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso, e ao discutir autonomia e protagonismo indígena nas políticas, tece considerações válidas em torno de dois termos que se apresenta de forma pertinente em relação à discussão atual das sociedades indígenas no contexto brasileiro.

Os dois termos aqui discutidos por Secchi (2003, p. 15) são *dependências e autonomia* das sociedades indígenas em relação à sociedade nacional. Para o autor estas sociedades dependem de ‘recursos externos’ para viabilizar a sua autonomia, e neste sentido a escola se apresenta e se constitui enquanto um desses recursos externos. Porém, esta mesma instituição “pode viabilizar ou promover essa autonomia e seu desenvolvimento ou ser uma instituição geradora de dependência”.

Neste sentido Secchi (2003, p.3) compreende que a escola adequada “será aquela que lhes ensinará o controle crescente sobre si e sobre outros elementos culturais apropriados no convívio intersocietário”.

Secchi evidencia que termo *autonomia* considerado como sinônimo de supressão da dependência é inexistente nas relações intersocietária, por que segundo o autor:

Todas as sociedades têm a capacidade de agregar às suas culturas os elementos culturais externos que consideram necessários para o seu desenvolvimento, e que a manutenção da sua autonomia só é possível por ou através de dependências externas (SECCHI, 2003. p.8, grifo do autor).

Esses dois conceitos “dependência” e “autonomia”, descrito por Secchi (2003, p. 9), não são neste contexto abordado, ou considerados como termo ambivalentes, negativos ou opositivos, mas segundo o autor “ambos coexistem e são considerados numa estrutura em termos de relação”.

Com estas postulações, Secchi (2003) entende que a escola tornou-se e torna-se um recurso externo especificamente para essas sociedades no sentido de assegurar o acesso a inúmeros direitos que lhes foram negados historicamente e garantir o acesso aos bens sociais e humanos que de certa forma se restringe a certos grupos privilegiados. Nesta percepção a escola passa a ser considerada para essa minoria brasileira (indígenas) um recurso para reivindicar melhorias na implementação das políticas públicas (de cunho intercultural) e sociais e também um instrumento de luta, resistência e persistência ao pertencimento étnico e cultural.

Assim conclui-se que o processo de ocupação e colonização de Rondônia alterou não somente o contexto geográfico do estado, mas o contexto territorial, cultural e identitário das comunidades indígenas dessa região, causando prejuízos permanentes e irreversíveis para os grupos que ainda habitam e resistiu e ainda resistem o modo sorrateiro da colonização do “Outro”.

Em meio a tantas alterações no modo vida indígenas dos povos Arara e Gavião, observa-se a presença cada vez mais constante destas etnias na cidade de Ji-Paraná. Neste sentido iremos discutir no próximo capítulo a situação atual dos índios urbanos no Brasil contemporâneo e acerca dos processos migratórios e das dinâmicas de inserção de índios em cidades Brasileiras, afirmando que o tema índios urbanos se mostra hoje como um desafio.

Os estudos da cultura segundo Lúcia Patriota (2002), contribuem sobremaneira para o combate, e, até mesmo, eliminação do preconceito, para o entendimento dos processos de transformação pelos quais passam as sociedades contemporâneas, ajudando-nos a pensar a nossa própria realidade social e o processo de construção de nossas identidades culturais.

2 ÍNDIOS URBANOS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE INDÍGENAS NAS CIDADES

2.1 Quem são e quantos são os índios urbanos no Brasil

Neste capítulo propomos evidenciar primeiramente em termos estatístico a população indígena urbana³⁵ no país e refletir acerca dos processos migratórios e das dinâmicas de inserção de indígenas em cidades brasileiras em especial as cidades que compõem a Amazônia legal.

Embora seja considerado um fenômeno recente, o processo migratório caracteriza uma situação vivida por alguns grupos étnicos em diferentes contextos citadinos. Para discutir a temática, nos servimos de dados estatísticos sobre índios urbanos no Brasil, utilizando como fonte primária os dados do Censo demográfico sobre as populações indígenas realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE nos anos de 1991; 2000 e 2010.

Ainda que os cálculos globais da quantidade de indígena no país têm sido realizados por agência governamentais e não governamentais como o IBGE, FUNAI, FUNASA, CIMI e pelo Instituto Socioambiental (ISA), os dados geram controvérsias, pois comparam bases diferentes. O Censo de 1991 pelo IBGE foi feito somente entre os residentes em missões religiosas, em postos da FUNAI e em cidades. Em 2000, abrangeu todas as terras indígenas, além das áreas rurais e urbanas. O de 2010 incluiu o levantamento das etnias, pertencimento étnico, e a língua falada.

Baniwa (2006, p. 24) destaca a importância de discutir a situação atual dos índios urbanos no Brasil contemporâneo afirmando que o tema - índios urbanos - se mostra hoje como um desafio, por apresentar-se “um caminho novo e longo que precisa ser aprofundado e valorizado em todos os campos de ação do movimento indígena e indigenista”.

Segundo o IBGE (2010) o atual censo buscou solucionar problemas de subenumeração da população indígena, devida ao fato de não terem sido computados inicialmente os dados de pessoas que, mesmo não se declarando indígenas no quesito cor/raça, consideraram-se indígenas. E como não há um censo indígena no Brasil, é notável que houvesse por muito tempo certa divergência, discrepância em relação ao número de índios em âmbito nacional, neste sentido observa que não há dados convergentes em consideração o número de índios que vivem na cidade, uma vez que a FUNAI e FUNASA considera apenas os índios que

³⁵ Nesta dissertação, optamos por utilizar o termo “índios urbanos” para nos referirmos aos indígenas que estão fora das aldeias de origem, em grupos pequenos e geralmente de familiares, trabalhando e ou estudando nos centros urbanos, seja com venda de artesanato ou em empregos assalariados.

vivem em Terras Indígenas, desconsiderando aqueles que estão em contexto urbano, ou seja, fora das TIs.

Há no Brasil 896. 917 mil indígenas, segundo dados gerais do Censo de 2010, desse número, 817,9 mil se autodeclararam índios no quesito cor ou raça e 78,9 mil, embora se declarassem de outra cor ou raça, principalmente parda (67,5%), se consideram indígenas de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados (BRASIL, IBGE, 2010).

A pesquisa sobre os dados quantitativos de indígenas no Brasil, por vezes, segundo Azevedo (2011), apresenta um aprimoramento de critérios para a investigação sobre a população indígena utilizando não somente as categorias de cor ou raça, mas investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica. As informações que passaram a ser coletadas pelo IBGE desde 1991 referem-se tanto à “população residente nas terras (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas fora delas” (AZEVEDO, 2011, p. 20).

Ao realizar uma leitura da tabela abaixo observamos o crescimento da população indígena em todas as regiões brasileiras, isso se deve a alguns fatores, dentre elas cita a valorização das identidades étnicas, pois antes, inúmeros descendentes não se autodeclaravam como indígenas. Outro fator foi o crescimento vegetativo, em que as taxas de fecundidade permanecem altas em várias etnias (AZEVEDO, 2011).

Tabela 1. Evolução da população autodeclarada indígena nos censos 1991 a 2010, por Regiões e no estado de Rondônia.

Regiões	1991	2000	2010
Região Norte	124.613	213.445	305.873
Região Nordeste	55.849	170.389	208.691
Região Sudeste	42.714	161.189	97.960
Região Sul	30.334	84.748	74.945
Região Centro-Oeste	52.735	104.360	130.494
Rondônia	4.132	10.683	13.076

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010.

A tabela evidencia que o ambiente amazônico (Região Norte) mantém a supremacia ao longo dos censos do IBGE. Em Rondônia, nesse período (1991-2010), verifica-se um crescimento significativo de 4.134 (quatro mil cento e trinta e quatro) para 13.076 (doze mil e setenta e seis) indígenas, o que corresponde a quase três vezes mais comparado ao último período.

A população indígena urbana no Brasil vem crescendo nos últimos anos, do total de 896,9 mil indígenas recenseados em 2010 segundo o IBGE, um total de 379.534, ou seja, 42,3% vivem fora das terras indígenas. Dos que estavam fora de suas reservas, 78,7% viviam em cidades e 21,2% em áreas urbanas. Aos 298.871 índios que vivem em cidades longe de suas reservas se somam 25.963 cujas reservas ficam em áreas urbanas, com o que se chega a 324.834 índios, 36,2% do total, vivendo em cidades.

Neste censo foram levantados pela primeira vez informações, sobre etnia e línguas, atributos que permitiu cálculos por identidade específica. No país o IBGE contabilizou 305 etnias, que falam 274 línguas. Os dados revelam um crescimento de 205% na população indígena do país desde 1991 (IBGE, 2010).

Tabela 2: População indígena segundo a localização do domicílio – Brasil, 2010.

Localização do domicílio			
	Total	Urbana	Rural
Total	896. 917	324 834	72 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	91 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Ao analisar esse fenômeno de crescimento da população indígena urbana comparando os últimos censos, Azevedo (2011, p. 16) atribui esse fenômeno ao “processo de etnogênese” ou “re-etnização”, ou seja, quando “os povos indígenas reassumem e recriam suas tradições após terem sido forçados a escondê-las e a negar suas identidades tribais como estratégias de sobrevivência”.

De acordo com Gomes (2002, p. 42) aos poucos, “populações sertanejas que mantiveram um sentimento de sociabilidade interna e algum sentimento atávico de etnicidade compartilhada estão ressurgindo e declarando-se como povos indígenas”.

Todos os estados brasileiros acusam a presença de índios, segundo levantamento do IBGE (2010), quando antes não se sabia, por exemplo, de índios reconhecidos no Rio Grande do Norte (hoje com 2.597) e Piauí (2.994).

A tabela abaixo revela os dados quantitativos sobre as populações indígenas urbanas segundo IBGE (2010).

Tabela 3. População indígena urbana por regiões e UF's em 2010.

Regiões e UF's	Geral			Urbana		
	Total	Indígena	%	Total	Indígena	%
Brasil	190755 99	896.917	0,47%	60925792	324.834	0,20%
Norte	15864 54	305,873	1,93%	11664 09	90. 945	0,53%
Rondônia	1562 409	13 076	0,77%	1 149 180	2 906	0,25%
Acre	733 559	15 921	2,17%	532 279	2 595	0,49%
Amazonas	3483 985	168 80	4,84%	2 755 490	34 302	1,24%
Roraima	450 479	49 637	11,2%	344 859	8 212	2,38%
Pará	7581 051	39 081	0,52%	5 191 559	9 966	0,19%
Amapá	669 526	7 408	1,11%	601 036	1 360	0,23%
Tocantins	1383 445	13 131	0,95%	1 090 106	2 179	0,20%
Nordeste	53081950	208691	0,39%	38821246	106 150	0,27%
Maranhão	6 574 789	35 272	0,54%	4 147 149	6 911	0,17%
Piauí	3 118 360	2 944	0,09%	2 050 959	2 357	0,11%
Ceará	8 452 381	19 336	0,23%	6 346 557	12 598	0,20%
Rio Grande do Norte	3 168 027	2 597	0,08%	2 464 991	2 080	0,08%
Paraíba	3 766 528	19 149	0,51%	2 838 678	9 425	0,33%
Pernambuco	8 796 448	53 284	0,61%	7 052 210	25 780	0,37%
Alagoas	3 120 494	14 509	0,46%	2 297 860	6 233	0,27%
Sergipe	2 068 017	5 219	0,25%	1 520 366	4 446	0,29%
Bahia	14016906	56 381	0,40%	10102 76	36 320	0,36%
Sudeste	80364410	97 960	0,12%	74696178	79 263	0,11%
Minas Gerais	19597330	31 112	0,16%	16715216	19 843	0,12%
Espírito Santo	3 514 952	9 160	0,26%	2 931 472	6 349	0,22%
Rio de Janeiro	15989929	15 894	0,10%	15464239	15 156	0,10%
São Paulo	41262199	41 794	0,10%	39585 51	37 915	0,10%
Sul	27386891	74 945	0,27%	23260 96	34 009	0,15%
Paraná	10444526	25 915	0,25%	8 912 692	12 509	0,14%
Santa Catarina	6 248436	16 041	0,26%	5 247 913	7 680	0,15%
Rio Grande do Sul	1069329	32 989	0,31%	9 100 291	13 820	0,15%
Centro-Oeste	14058094	130 494	0,93%	12482 63	34 238	0,27%
Mato Grosso do	2 449 024	73 295	2,99%	2 097 238	14 457	0,69%

Sul						
Mato Grosso	3 035 122	42 538	1,40%	2 482 801	5 821	0,23%
Goiás	6 003 788	8 533	0,14%	5 420 714	8 019	0,15%
Distrito Federal	2 570 160	6 128	0,24%	482 210	5 941	0,24%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Observa-se na tabela acima, que dentre os indígenas que residem nas áreas urbanas, à maior participação, foi encontrada na Região Nordeste, enquanto nas áreas rurais, a Região Norte historicamente manteve a maior concentração. A região Norte³⁶ conta com 305.873 mil indígenas, deste cerca de 90 mil indígenas residem em zona urbana, os outros 251,9 mil residem na zona rural presumivelmente em terras indígenas (BRASIL, IBGE. 2012).

De acordo com Baniwa (2006) o espalhamento e a declaração da população indígena nas regiões foram significativos, pois atualmente há uma “reconstrução das comunidades indígenas” que supostamente não existiam mais, corroborando com processo da etnogênese, que constitui num processo de emergência/manifestação de novas identidades como reinvenção das etnias já conhecidas.

2.2 Os povos indígenas na cidade: da omissão à reinvenção das identidades étnicas

O êxodo para os centros urbanos é realidade em várias regiões do país, praticado por grupos familiares indígenas esse movimento migratório revela uma profunda dinamicidade entre a aldeia e a cidade. A migração não ocorre apenas em direção às cidades, há o retorno também aos territórios tradicionais.

Para compreendermos este movimento, Baniwa (2009) destaca que é necessário levar em consideração as perspectivas de vida distintas entre os índios urbanos e aldeados, ou seja, as perspectivas dos índios urbanos não são e não podem ser as mesmas dos índios aldeados e que, portanto essa distinção de modo algum significa exclusão. Baniwa explica que:

Os índios aldeados vivem dos recursos oferecidos pela natureza, enquanto os índios que moram em centros urbanos vivem geralmente de prestações de serviços e como mão-de-obra do mercado de trabalho. Disso resulta que a perspectiva dos índios aldeados estará mais focada para a valorização dos seus conhecimentos tradicionais de produção, consumo e distribuição de bens, enquanto os índios de centros urbanos estarão propensos a apostar na

³⁶A Região Norte do país compõe-se de sete estados, são eles: Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Fonte: IBGE (2010).

qualificação profissional e na capacidade de inserção no mercado local e global. *O fato demonstra, por exemplo, a necessidade de se pensarem projetos de escolas e de formação diferenciada para as duas realidades indígenas distintas* (BANIWA, 2006, p. 24, grifo nosso).

Ainda de acordo com Baniwa (2006, p. 24), a consideração em relação “a perspectiva distintas entre índios urbanos e aldeados não pode justificar o estabelecimento de fronteiras rígidas entre duas realidades”, segundo o autor, isto significaria uma “outra forma de exclusão e de discriminação”, porque ambas as perspectivas são parte de uma mesma referência sociocultural.

Portanto, continuamos ainda hoje a conviver com as contradições em relação aos povos indígenas, porque convivemos com as visões estereotipadas e deturpadas que ainda não foram superadas. Baniwa (2006, p. 34) faz uma observação no sentido de que a:

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global (BANIWA, 2006, p. 34, grifo nosso).

Diante da visão eivada de estereótipos, o indígena aparece como sendo um indivíduo único, moldado por essas percepções já predefinidas que acabam por desvirtuar sua identidade. Tadeu da Silva *et. al* (2006, p. 26) sintetiza ao afirmar que é:

No imaginário da sociedade se sobrepõe a imagem estereotipada que gera preconceito e exclusão. A palavra índio evoca imediatamente à imagem de homem que possui olho puxado, cabelo liso, corpos pintados – pele avermelhada –, anda nu, fala outra língua e vive na mata, portanto é inconcebível pensar em um índio morando na cidade. Sabemos, no entanto, que essas predefinições estão ausentes em muitos índios atualmente.

Bessa Freire (2009, p.81) ao discutir sobre as ideias equivocadas quando nos referimos aos índios e a cultura indígena no Brasil evidencia que a maioria da população trás e reproduz no senso comum uma primeira ideia sobre os índios a “[...] de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura. Isso é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supraétnicas”. Ou nas próprias palavras de Bessa Freire:

Enfiou na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como descrito

por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: *‘Ah! Este aí não é mais índio, já está civilizado’*. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós’ (BESSA FREIRE, 2009, p. 93, grifo do autor).

Segundo Espíndola *et. al* (2009, p. 9) em contato com o não índio, “[...] dependendo da situação, a relação é marcada por uma tensão principalmente pelo histórico de espoliação e pela discriminação enfrentada pelos índios”. A sociedade ainda acredita que índio é aquele que mantém sua forma originária, o “original” aquele ‘folclorizado’.

O que a sociedade não imagina sobre os indígenas é o que determina suas maneiras peculiares de se colocar frente à alteridade. E neste contexto, Nunes (2010) faz a seguinte colocação em relação ao índio urbano:

A ideia de “índios urbanos” parece, a esse imaginário, como uma contradição em termos. O selvagem fora da selva, (quase) camuflado entre prédios, é pensado como um indivíduo deslocado, fora de seu próprio mundo, em contradição com a essência de seu ser (NUNES, 2010, p. 16-17).

Rangel (2007, p. 1) por sua vez, rejeita a ideia de que as populações indígenas são necessariamente vinculadas ao mundo rural. Ao questionar os estereótipos e o imaginário de representação da sociedade sobre os índios em uma entrevista, ressalta que:

[...] não importa onde eles vivem, são indígenas de qualquer maneira, falando ou não a língua, tendo ou não religião, porque os laços de parentesco é que de fato conferem a eles vínculos de pertencimento (Rangel *Apud* Carvalho (2007), p. 1).

Para Baniwa (2006), essas populações já foram ‘duplamente penalizadas’ não se pode agora, manter uma situação histórica de exclusão e negação do acesso aos direitos específicos:

A presença indígena nos centros urbanos não é nova; nova é a visibilidade que essa população está ganhando. Até então eram populações invisíveis e totalmente excluídas e negadas do campo dos direitos indígenas, de modo que sofriam dupla discriminação: de serem parte dos segmentos empobrecidos das periferias das cidades e excluídos dos direitos indígenas oferecidos aos índios de aldeias. *Como processo de democratização do país os processos de reafirmação étnica e identitária vieram à tona e junto às políticas de ações afirmativas, essas populações começaram a ganhar espaços de visibilidade e o movimento indígena e as políticas públicas foram*

pressionadas a olhar para eles também como sujeitos de direitos específicos, o que é absolutamente legítimo (BANIWA, 2008).³⁷

Em relação ao processo de etnogênese, buscamos compreender a partir das explicações de Baniwa (2006) por oferecer uma significação mais apropriada ao termo, uma vez que compreende que no contexto das emergências e das reinvenções das etnias ou reetinição:

[...] povos indígenas que antes, 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 – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (BANIWA, 2006, p. 28).

E mais adiante pondera que este processo de “reetinição” ou etnogênese é:

Um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional (BANIWA, 2006, p. 39).

Abordar a temática dos povos indígenas urbanos e os grupos ressurgidos é uma novidade no Brasil, pois os estudos tendo como foco essa temática iniciou-se somente no final do século XX, como salienta Barboza (2012, p. 4):

Esse cenário é completamente inexplorado se falarmos em povos ressurgidos na Amazônia, pois a região se constituiu no imaginário nacional como espaço “vazio” recoberto por inúmeras dificuldades para a exploração e, por isso mesmo, um muro de proteção para os povos primitivos, portanto, ela ainda é um celeiro de índios supostamente verdadeiros, ou em outras palavras, com contato recente.

Ao estudar os processos pelos quais as etnogêneses de alguns grupos étnicos na América latina se definiram, o pesquisador e teórico Miguel Bartolomé (2006), destaca a partir de seus estudos³⁸ que a migração e a etnogênese faz parte do processo histórico de vida da sociedade nativa, segundo o autor, o conceito de etnogênese foi cunhado “para dar conta

³⁷ Gersen Baniwa em entrevista concedida ao Jornal O Globo em 18/04/2008.

³⁸ Para maiores aprofundamentos sobre o processo de etnogênese na América Latina e em especial este fenômeno no Brasil. Confira a obra de “As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político”. (BARTOLOMÉ, 2006).

do processo histórico de configuração de coletividade étnica como resultado das migrações, invasões, conquistas, fissões e fusões.” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39).

Neste sentido, Bartolomé (2006, p. 40) define o processo etnogênese como o “ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos, totalmente ‘miscigenados’ ou definitivamente aculturados” e que, reaparecem no cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos.

As migrações e o processo de etnogênese já fazem parte da história de vida de alguns grupos étnicos no estado de Rondônia, exemplo é o ressurgimento em plena região Amazônica ocidental de grupos étnicos protagonizado por alguns integrantes como é o caso da etnia Puruborá e Cassupá. (JANSEM, 2010).

A partir do estudo com índios urbanos remanescentes da etnia Cassupá e Karitiana na capital Porto Velho no estado de Rondônia, Jansem (2010) evidencia que alguns desses remanescentes vivem às margens da BR 364 e dispersos em diversos bairros da capital desprovidos de políticas públicas voltadas para aqueles que se encontram na cidade, vivem à margem de reconhecimento por parte de instituições e outros órgãos governamentais.

A pesquisa destaca ainda que a situação social desta população é de extrema pobreza, essa minoria sofre com a exclusão e são vítimas dos descasos e da violência pela omissão do poder público e a falta de políticas públicas direcionadas para populações indígenas urbanas. Jansem (2010, p.16) relata que os integrantes destes grupos étnicos que atualmente vivem na cidade estão em processo de etnogênese, na qual “[...] passam a reeditar suas regras de pertencimento e reivindicam sua identidade étnica”.

Barboza (2012) ao realizar um estudo sobre o ressurgimento de alguns integrantes da etnia Puruborá de Rondônia, evidencia que:

[...] de fundamental importância para o ressurgimento desse grupo, foi o fato de as famílias sempre comentarem, e por consequência, atualizarem sua memória enquanto indígenas, enquanto grupo étnico. Vários narradores de diferentes famílias nos afirmaram categoricamente que sempre souberam ser indígenas, ouvirem dos pais e mães muitas histórias sobre a origem do mundo, sobre o contato, como muitos foram dizimados pelo trabalho e pelas doenças (BARBOZA, 2012, p. 13).

Em Rondônia, as populações indígenas são marcadas por um processo de enfrentamento, no qual as perdas tanto territoriais e humanas são constantes. Nessa situação, os índios são constantemente desafiados a moldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolverem complexas estratégias, alternando momentos

de confrontos diretos, encontros permeados por enorme gama de violência, com negociações, trocas, resistência e alianças (NEVES, 2009).

Bartolomé (2006, p. 44) denominou de ‘etnogênese do presente’ ao estudar a situação atual dos grupos étnicos na América latina e sintetizou que:

A nova visibilidade política obtida pelos povos indígenas nas últimas décadas faz com que os processos pelos quais eles passam sejam objeto de reflexão, algo desconcertada (sic) dos responsáveis ao decretarem que a ‘modernidade’ era o fim da etnicidade, ou que esta era uma contradição ‘secundária’ das sociedades de classes. No entanto, *os povos nativos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do passado, mas sim como sujeitos e participantes da história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas* (BARTOLOMÉ 2006, p. 44, grifo nosso).

Em síntese Bartolomé (2006, p. 41) contribui ao afirmar que a etnogênese é parte constitutiva do próprio “processo histórico da humanidade e não só um dado do presente, como parecia depreender-se das reações de surpresa de alguns pesquisadores sociais em face de sua evidência contemporânea”. Na atualidade o termo ganhou novos nuances, sem dúvida muito mais complexa, espelhando a intrincada realidade sociocultural dos mais diversos grupos culturais em contato e interação num contexto de globalização.

O estudo de Amorin (2003) no alto sertão alagoano e baiano do Nordeste brasileiro documenta o ressurgimento e a construção da autoidentidade dos indígenas Tumbalalá, Kalankó, Catókin e Kóiuupanká, que ficaram conhecidos como “índios ressurgidos”. Esses povos conhecidos como os ‘ressurgidos ou emergentes’ mantiveram por muito tempo o anonimato, foram assim forçados a negar e omitir suas identidades étnicas, linguísticas e culturais em consequência da violência, perseguição e dos processos de discriminação no contexto urbano.

Para Oliveira (1998, p. 6) o fenômeno etnogênese implica na “criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora: [...] e a reelaboração da cultura e da relação com o passado”.

A partir dos estudos de Oliveira (1998) sobre os índios do nordeste brasileiro e o processo de etnogênese permitiu-nos compreender um pouco das dinâmicas culturais etnogênicas que vem ocorrendo com indígenas de outras regiões inclusive da região Amazônica. Contra uma espécie de etnologia das perdas, esse autor propõe outra maneira de conceber as “etnogêneses” e demais processos identitários. Oliveira (1998, p. 8) propõe perceber “a existência de um fato histórico, a presença colonial que instaura uma nova relação

da sociedade com o território deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural”.

Nesses termos Oliveira (1998) entende que as identidades étnicas e culturais estão em constante processo, passando a caracterizar como “performance etnogênica e identitária”, isto se caracterizou segundo o autor conforme o longo processo de contato em que as populações indígenas tiveram com a sociedade envolvente colonialista.

Já em relação aos índios citadinos e o processo de urbanização ressaltamos que as famílias não deixaram suas terras por opção, mas para tentar encontrar condições melhores de vida na cidade, suas histórias são marcadas pela violência, fogem das ameaças constantes, da escassez do atendimento dos serviços públicos na aldeia e do preconceito entre outras questões já evidenciadas neste trabalho.

Muller de Oliveira (2000) observou que a urbanização indígena tem promovido uma aproximação com os grupos urbanos, o que, a princípio, gera um aspecto de facilitação, mas, em “contrapartida, promove uma percepção de certo grau de igualdade, o que, essencialmente, não ocorre”. Portanto, a exclusão e falta de acesso aos bens e serviços são presentes também na cidade.

Tadeu da Silva *et. al* (2006, p.34) ao questionar e refletir sobre as condições históricas e as atuais necessidades das populações indígenas no contexto urbano do país ressalta que :

As políticas públicas que são voltadas para as populações indígenas sempre estiveram pautadas pela perspectiva “integracionista” e tutelar, que visa conduzir, dentro de parâmetros “evolutivos”, as sociedades e culturas indígenas para a condição de “civilizados”, desfigurados sob a ideologia de uma “comunhão nacional” homogênea (SILVA, 2006, p. 34).

Observa-se neste sentido que as medidas e ações eram com finalidade de gerar um processo de dependência a sociedade nacional. Compreendemos com Muller de Oliveira (2000, p. 1) que a interpretação do movimento migratório das minorias para as cidades, do novo lugar que ocupam no país e no mundo globalizado ou em globalização, permite compreender outro fenômeno – da alteração profunda na natureza das reivindicações dos povos indígenas no contexto nacional. A ocorrência da mudança política atualmente nos países da América Latina, segundo Muller de Oliveira (2000), teve alguns aspectos a ser considerados positivos nos últimos anos, embora faça acompanhar de uma mudança ainda que lenta na mentalidade da população nacional obrigue entre outras coisas:

Uma reconsideração sobre o estatuto da população indígena urbana: porque esta população não deixou de ser indígena porque está nas cidades. Os conceitos utilizados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para descrever aos indígenas fora das suas terras tradicionais - índios destribalizados ou desaldeados – já não bastam para a realidade do país. Tornam-se visíveis ‘aldeias urbanas’, onde povos indígenas específicos, com enormes dificuldades econômicas, conseguem manter suas redes de sociabilidade em meio a uma esmagadora maioria não indígena. Para além do novo conceito de índio urbano, introduziu-se também o conceito de índio cidadão para descrever aqueles que, embora não fixados de forma permanente nas cidades, como os urbanos, passam períodos mais ou menos longos na urbe, em uma transumância estável (OLIVEIRA, 2000. p. 2).

O processo de urbanização dessa minoria não é tão antigo, e essa parcela da população tem ganhado, ainda que timidamente, uma visibilidade social. Algumas pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos indicam essa trajetória. Citam-se, como exemplo, algumas cidades que vem apresentando uma crescente participação indígena no contexto urbano. Segundo o estudo "Brasil Indígena", publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a cidade brasileira com maior número de índios urbanos é São Paulo (11.918), seguida por São Gabriel da Cachoeira (11.016), município no Estado do Amazonas no qual convivem várias etnias. Cita-se outros exemplos como as cidades de Campo Grande (MS), Manaus (AM), Boa Vista (RR), Tangará da Serra e Parecis em (MT), Porto Velho (RO), Florianópolis (SC), entre outras.

Ao analisar os motivos que levam as famílias indígenas das diferentes regiões do país a migrarem da aldeia para a cidade nos deparamos com inúmeros fatores. Grande parte da população indígena, por exemplo, de São Paulo e Rio de Janeiro que vive fora das TIs é oriunda da região Nordeste: são comunidades indígenas dos povos Pankararu, Fulni-ô, Pankararé, Atikum, Karri-Xocó, Xucuru, Potiguara e Pataxó (ISA, 2012). De acordo com o estudo de Ricardo (2000) um dos principais fatores que gerou a migração de indígenas do Nordeste para São Paulo foi à contínua perda de seus territórios tradicionais.

Há casos como os Yaminawa, no Acre, que não moram nas cidades, mas que por assim dizer, estão em um vai e vem constante entre as cidades e suas aldeias (CALAVIA SÁEZ, 2006).

Alexandra Barbosa da Silva (2007) em uma pesquisa de cunho etnográfico sobre os Guarani do Mato Grosso do sul, evidenciou que atualmente as aldeias desse grupo estão situadas em uma área densamente povoada, ocupada por cidades e fazendas e costurada por rodovias. Grande parte dessas terras hoje ocupada pelos não índios é parte do território historicamente ocupado pelo grupo.

Estudando as causas das migrações indígenas e o processo de urbanização dos Tukano que são maioria na população do município em São Gabriel da Cachoeira em Manaus, Muller de Oliveira (2009, p. 4), revela em seu estudo que um dos fatores mais relevantes para esse movimento tem causa nos conflitos internos às aldeias, ainda que também a ‘busca de serviços básicos, como a educação escolar para além das quatro séries iniciais e o atendimento de saúde sejam razões fortes para a transmigração para as cidades.

Em Manaus, povos como os Sateré-Mawé, Ticuna, Baré, Baniwa, Mura e etnias do Alto Rio Negro (Tukano particularmente) migraram para a cidade motivada, principalmente, por melhor acesso à saúde e educação, e por vezes, incentivados por missões salesianos – como foi o caso de muitas mulheres do Alto Rio Negro (BESSA FREIRE, 2009; SOBRINHO 2009). A criação da Zona Franca de Manaus em 1967 também é apontada por pesquisas como um forte atrativo para a migração de indígenas e não indígenas entre os anos 1970 e 1990 (ISA, 2012).

Melatti (2004, p. 29) em um trabalho sobre a população indígena brasileira distingue algumas situações quanto à ‘população indígena urbana’ revelando que algumas Terras Indígenas assistiram cidades nascerem e crescerem em seu interior, provocando uma situação em que “os índios vivem próximo ou mesmo dentro da cidade”.

Nunes (2010, p. 21) referindo-se ao urbanismo como modo de vida, compreende que a urbanidade seria o “modo de existência que se origina na cidade, mas não se confina a ela”. Segundo Lasmar, (2005, p. 145):

[...] a cidade é visto como ‘símbolos do desenvolvimento do ocidente e da modernidade’, é onde estão as fábricas, internet [...] ou, na visão dos índios do noroeste amazônico em São Gabriel da Cachoeira, lá há “escola, hospital, telefone, estabelecimentos comerciais, moradores brancos” [...], ou como nas palavras de Viveiros de Castro (2002), a cidade é o lócus do conhecimento dos brancos. A cidade poder-se-ia dizer, é a perspectiva dos brancos.

Tanto os indígenas que vivem no contexto urbano como aqueles que vivem em territórios tradicionais, estão em constante fluxo entre a Terra Indígena e a cidade. Estabelecendo as fronteiras étnicas mais visíveis, marcada pelo entrecruzamento de etnias, estabelecendo fronteiras dinâmicas por meio de enfrentamentos e das interações no cotidiano.

Em síntese Barth (2009, p. 155), tece algumas considerações dizendo que no decorrer dos tempos as “fronteiras podem manter-se, apagar-se ou desaparecer [...] podem tornar-se mais flexíveis ou mais rígidas [...] elas não representam barreiras não são oclusivas, e, sim mais ou menos fluídas, moventes e permeáveis”.

Em Manaus a população indígena urbana varia entre 5.000 a 3.800 índios (BRASIL, IBGE, 2010). Campo Grande conta com cerca de 5.900 índios Terenas urbanos. Boa Vista tem uma população indígena de cerca de 6.100 índios, sobretudo Macuxi e Wapixana. Em Recife há 3.700, em Dourados (MS) há 6.830 índios. Em São Paulo vive 11.918 índios entre eles os Guarani, mas também Pankararu do Nordeste brasileiro. Rio de Janeiro conta com 6.764 índios. Além da população nas grandes cidades, é importante ainda considerar as comunidades indígenas que vivem em cidades pequenas e médias por todo o país.

Até o momento de acordo com Muller de Oliveira (2000, p. 5), a população não conta com políticas públicas atentas à sua especificidade. Enquanto o “estado brasileiro formula ou tenta formular políticas públicas”, com audiência das comunidades indígenas, para os índios que vivem em territórios indígenas, nenhuma política vem sendo formulada para os indígenas urbanos, já que eles ‘oficialmente’ não existem. Neste sentido o autor compreende que a urbanização da população indígena “foi interpretada na chave da integração: índio na cidade já não é mais índio” e a integração à nação esta completa. “A cidade é, assim, o espaço por excelência da nação” e, portanto, do não étnico (MULLER DE OLIVEIRA, 2000, p. 5).

O direito negado de reivindicar uma identidade, segundo Bauman (2005, p. 46) traduz em “um significado desta ‘subclasse’ que é a ausência de identificação, a negação do pertencimento, a abolição da individualidade, a exclusão do espaço discursivo de negociação”. Os indígenas que se refugiam ou se omitem enquanto tal são um dos exemplos mais contundente de como é possível negar o direito a presença física e simbólica de alguns grupos dentro de um espaço que deveria ser discursivo e dialético.

Isso significa que as identidades segundo Cardoso de Oliveira (1976, p.45), estão cada vez mais deslocadas no tempo e no espaço criando “novas formas de autoidentificações, mais emaranhadas”. Neste sentido os tradicionais sinais diacríticos que antes delimitavam as fronteiras territoriais (linguísticas, vestimentas, rituais etc.) perderam a força na modernidade. Concomitantemente, “a natureza da identidade é cada vez mais “contrastiva”, ou seja, não é um produto do isolamento”, mas se manifesta através da intensificação das interações.

Alguns integrantes das etnias que por algum motivo migram e fixam suas moradias na cidade, fazem esse percurso em busca de melhores condições de vida chegando à cidade se refazem constantemente e se reconstituem numa dinamicidade em busca de visibilidade social, cultural e política que por muito tempo lhes foram negados.

Segundo Baines (2001) são várias as situações que determinam o movimento migratório dos indígenas as cidades, vão desde aquelas em que os índios são expulsos de suas

terras, até outras situações em que optam pela vida nas cidades em decorrência da falta de oportunidades de educação e atendimento adequado de saúde nas suas aldeias.

Há, porém outras razões evidenciadas pelo antropólogo Pereira (2013, p. 3), pois o movimento de índios em direção as cidades, pode revelar o desejo e a “possibilidade de negociar e transitar neste novo espaço social onde muitas vezes eles são compelidos internamente a buscar novas conexões com essa exterioridade a partir de elementos da própria cosmologia”.

Em uma pesquisa sobre o processo de socialização das crianças das etnias Kaiowá e Guarani que vivem em Mato Grosso do Sul, o antropólogo e historiador Levi Marques Pereira evidencia que uma significativa parcela de populações indígenas naquele estado vive em ocupações sem regularização fundiária, em acampamentos em margens de rodovias, em fazendas ou em periferias de cidades da região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Levi lembra ainda que embora ocupem espaços variados, os Kaiowá e Guarani estabelecem forte identidade cultural com a região sul de Mato Grosso. Segundo ele, o motivo principal para este sentimento de identificação com a região se dá pelo fato de estar situada no interior dos territórios de ocupação tradicional dessas etnias, embora, várias cidades da região foram construídas sobre seus territórios (PEREIRA, 2011, p. 77).

Observa-se, que os motivos da migração para a cidade agregam além de outros fatores, o sentimento de pertença com o lugar, ou seja, da incorporação de percepções “cosmológicas”.

Segundo Teixeira *et, al.* (2009, p. 535) os condicionantes dessa migração agregam alguns elementos que são relevantes para o processo migratório em direção aos aglomerados urbanos, têm-se como aliados importantes:

O progresso e a universalização dos meios de comunicação de massa, bem como as facilidades crescentes de locomoção na área indígena e, dela, em direção à cidade, considerada, cada vez mais, como referência para satisfação de necessidades antigas e novas.

Recentemente alguns estudos no Brasil tem se destacado por discutir e abordar com ineditismo o processo de migração de grupos étnicos e nas proposições de implementação de políticas públicas voltada para essa parte da população. Cita-se como exemplo a pesquisa de Graziela Sant'ana (2004) com o estudo sobre o processo migratório dos índios Terena na capital em Mato Grosso do Sul; Paladino (2006) que pesquisou a migração entre os Tikuna no estado do Amazonas, os estudos de Teixeira, Brasil e Mainbourg no decorrer dos anos de

2008, 2009 e 2010 sobre a migração dos povos Sataré-Mawé, Tukano, Tikuna, Baré e Cokama para as cidades próximas as Terras indígenas e para a capital Manaus no estado do Amazonas. Neste contexto os índios buscam na cidade uma melhor qualidade de vida, principalmente a demanda da educação escolar para os filhos, trabalho, saúde, renda e no tocante aos laços de parentescos entre outros.

Grande parte desses índios localiza-se na periferia da cidade do país, e se encontra com inúmeras dificuldades nas relações de trabalho, principalmente, no que se refere à questão e fatores ligados a baixa escolaridade, as relações cotidianas com os não índios (exclusão social e étnica) e a dinâmica de organização social do grupo. Diante desses fatores, a permanência na cidade torna-se um jogo de estratégias que muitas vezes os levam a omitir ou negar suas identidades, numa forma de driblar o preconceito e a discriminação advinda do convívio intercultural e das relações e conflitos interétnicos.

Dessa forma observa-se que a busca do espaço urbano por um determinado grupo indígena pode ter vários motivos: a falta de terra e de incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões. Esse movimento para um novo espaço não lhe suprime sua identidade, ou seja, no espaço urbano, os Bakairi, Sateré-Mawé, Terena ou Kaingang não deixam de ser quem são (COMIN, 2008, p.15).

Neste sentido Brand (2008) afirma que as migrações “não são apenas escolhas individuais”. Elas fazem parte da própria dinâmica do contato entre as sociedades. Ao considerar a situação dos índios urbanos no estado do Mato Grosso do Sul, ressalta que as migrações são:

Consequências das políticas públicas integracionistas que falharam da criação de reservas pequenas e com uma visão de integração, da falta de demarcações de terras. Ao mesmo tempo em que o governo federal não demarca terras, as administrações locais fazem aldeias urbanas. Aos poucos, a administração pública passa a ter que atender os grupos na cidade (BRAND 2008, p. 1).

Porém, mesmo vivendo em espaços urbanos, não significa que os indígenas abram mão de sua identidade, não é pelo simples fato de estarem fora de seus territórios tradicionais, ou o fato de andar de automóvel, avião, ter celular, ter acesso aos meios de comunicação que torna mais ou menos índio, e que o pertencimento étnico seja definido, como o antropólogo

Aloir Pacini em entrevista ressalta “(...) ninguém deixa de ser índio porque usa celular ou anda na cidade”.

O pertencimento esta mais ligada às questões subjetivas, processo de construção de uma identificação compartilhada que não seja meramente objetiva e visível, ou seja, em outros termos, esta ligada a uma identificação compartilhada com base em uma tradição cultural com seus antepassados.

Paladino (2006. p. 272) chama a atenção para o fato que ao “afirmar-se como povo e assumir uma etnicidade política foi vista como fundamental para poder construir um espaço de poder na sociedade nacional e a educação escolar começou a ser percebida como ferramenta necessária a um projeto de autonomia”.

2.3 A dinamicidade entre a aldeia e a cidade e as políticas públicas no contexto de Rondônia

Segundo dados do IBGE (2010), o Norte do Brasil é a região que apresenta a maior quantidade de indígenas, concentrando grande diversidade étnica e linguística, compreende um total 342.836 entre declarados e não declarados, seguido do Nordeste com 232.739. Mais da metade da população indígena está localizado nestas duas regiões. Especialmente na região da Amazônia Legal³⁹ que apresenta uma população indígena de 433.363 mil índios.

O processo de migração não é um dado novo, ele já vem ocorrendo há décadas no Brasil, porém só recentemente, que pesquisadores vêm inaugurando esse novo campo de pesquisa das quais vem surgindo estudos mais aprofundados tendo como foco índios urbanos e ou citadinos.

Porém, os elementos básicos segundo Teixeira *et al.* (2009) de determinação dos deslocamentos da população indígena para as cidades amazônicas “devem ser procurados no contexto histórico em que se deram as transformações sociais e econômicas do país, a partir dos anos 50”. Uma vez que a presença indígena no contexto urbano amazônico constitui um fenômeno recente, como grande consequência dos ciclos econômicos implantados na região nas décadas de 70 a 90. Coimbra e Santos, (2000, p.3) compreende que este fenômeno ocorre em decorrência, entre outros fatores da “absorção do indígena nos mercados regionais, dos conflitos por terra e da insuficiente infraestrutura e disponibilidade de serviços essenciais nas TIs”.

³⁹ A Amazônia Legal compõe-se dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte de Mato Grosso e do Maranhão (IBGE, 2010).

Em Rondônia, em decorrência da ocupação desordenada que ocorreu no período de 1960 a 1980, as populações que ali residiam foram ignoradas pelas autoridades, algumas foram dizimadas ou foram tratadas como invasores e expulsos de seu território tradicional. Milikan (1999, p 104) a esse respeito lembra-nos que:

Os maiores perdedores nos conflitos de terra na fronteira foram os povos indígenas, os seringueiros e outras populações locais. De grande importância é o fato de que as políticas do INCRA de distribuição de terras e de concessão de escrituras não só ignoraram a paisagem física da região, como a sua “paisagem cultural” preexistente. Os projetos de colonização foram criados e a terra dividida não obstante a presença de povos indígenas, seringueiros, populações ribeirinhas e outras.

Devido a este contato forçado entre indígenas e não indígenas, populações inteiras de índios de diversas etnias foram dizimadas tanto por conta de doenças como pelas armas de fogo. A situação de Rondônia é semelhante com a de outros estados do país. Aqui as marcas do passado recente denunciam as várias tentativas de anulação dos povos da floresta, os índios de Rondônia com muita resistência, lutam por espaços em que possam ser protagonistas, organizados através dos movimentos indígenas.

De acordo com o censo de 2010, no estado de Rondônia há um total de 13.076 (treze mil e setenta e seis) indígenas autodeclarados, organizados da seguinte forma, segundo Neves (2009, p. 22):

[...] 29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas, distribuídas em 23 (vinte e três) Terras Indígenas que representam um total de 20,82% da área do estado, representadas pelas etnias: Aikanã, Canoé, Cinta Larga, Jabuti, Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Latundé, Makurap, Pakaás-Novos, Tupari, Suruí, dentre outras, além dos grupos não contactados. Entre estas etnias, estão os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen localizados na T. I. Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Rondônia.

Os municípios com maior população indígena em Rondônia são: Guajará-Mirim (3.998), Porto Velho (1.411), Cacoal (1.316), Ji-Paraná (1.130), Vilhena (476), Alta Floresta D'Oeste (436), Espigão D'Oeste (391), São Francisco do Guaporé (379), Pimenta Bueno (331) e Nova Mamoré (310) (IBGE, 2010).

Percebe-se através dos dados acima que 10 (dez) dos 52 municípios possuem indígenas e que a proximidade destes das terras indígenas possibilita tornando mais fácil o ir e vir da aldeia a cidade.

Conforme dados já apresentados, a região amazônica em especial o Norte do país, a ocupação das TIs por não indígenas e a busca por serviços públicos básicos, considerando a redução de seus territórios tradicionais que foram ocupados com diversos vilarejos que hoje são os municípios dos estados que compõe esta região, inclusive Rondônia, fizeram com que os índios fossem obrigados a se deslocarem.

Durante esse processo de colonização no contexto da Amazônia, conforme afirma Dias (2013) houve a dizimação de centenas de povos que habitavam essas terras, e a própria da extinção passa a ser questionada, pois:

Nos últimos anos o pressuposto de desaparecimento dos índios simplesmente passou a ser revisto, de modo que hoje, talvez pela primeira vez na história do Brasil, o futuro dos povos indígenas está sendo visto sobre uma ótica otimista. A principal bandeira contestadora, enfática de negação da tese de extinção, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política, por meio da reorganização indigenista, reivindicam e reconquistam direitos históricos (SILVA, 2008, p.08).

Atualmente o município de Ji-Paraná, foco do presente estudo, possui uma superfície de 6.897 (seis mil e oitocentos e noventa e sete) quilômetros, com a segunda maior população do estado possuindo 116.610 (cento e dezesseis mil e seiscentos se dez) habitantes sendo que destes, 1.130 (um mil e cento e trinta) são indígenas. É o município do estado de Rondônia com maior número de indígenas. Este subdividido da seguinte maneira:

O município apresenta três grandes divisões: uma parte destinada a zona urbana e camponesa, com dois distritos – Nova Colina e Nova Londrina, além de entorno composto de plantações e fazendas; outra parte destina-se à T. I. Igarapé Lourdes, e a parte onde se localiza a Reserva Biológica do Jarú. (NEVES, 2009 p.78).

Residem na cidade de Ji-Paraná cerca de 200 (duzentos) indígenas segundo dados do censo 2010. De fato, é possível notar no espaço urbano uma visível presença indígena, especialmente dos grupos linguístico Tupi Mondé – representado pelas etnias Gavião, Zoró, Suruí e Cinta Larga e, do Tupi Rama Rama, representado pela etnia Arara, com preponderância para as etnias Gavião, Arara e Zoró.

Como se observa abaixo na tabela 4, a Região Norte apresenta um número significativo de indígenas em relação o numero total de índios no país. Entre os estados da Região Norte, Rondônia está entre o estado que possui uma parte significativa da população indígena. Localizada na fronteira com a Bolívia, possui segundo IBGE (2010), uma população

de 13.076 mil indígenas, deste total aproximadamente 4.000 indígenas estão em contexto urbano, assim distribuído entre os 52 municípios que compõem o estado.

Tabela 4: População Indígena, por localização do domicílio segundo as Regiões e as Unidades Federativas.

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Terras Indígenas	Fora de Terras Indígenas
Brasil	896.7	517.383	379.534
Norte	342.36	251.891	90.945
Rondônia	13.076	9.217	3.859
Acre	17.578	13.308	4.270
Amazonas	183.14	129.529	53.985
Roraima	55.922	46.505	9.417
Pará	51.217	35.816	15.401
Amapá	7.411	5.956	1.455
Tocantins	14.118	11.560	2.558

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

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

As referências às populações indígenas urbanas segundo Souza (2009), “estão relacionadas aos processos de democratização do país, a reafirmação da identidade étnica no contexto da legislação internacional e a consolidação do movimento indígena”. Tais movimentos se repetem em diferentes regiões como um fundamento importante sobre o qual se assentam os discursos e as manifestações de lideranças e estudantes indígenas pela transformação de direitos em políticas públicas que alcancem ‘igualmente’ os povos indígenas quer sejam urbanos ou aldeados.

O que é necessário, agora, é estender e consolidar políticas adequadas para eles, que não podem ser iguais às aquelas voltadas para as aldeias e as terras indígenas, uma vez que as demandas e perspectivas são diferentes em muitos aspectos (BANIWA, 2006, p. 4).

Parte dessas similaridades se evidencia com as etnias Arara e Gavião, com um crescente aumento de famílias que migram para as cidades e se acomodam, precariamente, em casas de parentes ou fixam novas moradias nas periferias urbanas. A maioria dos índios de Rondônia segue mantendo vínculos com seu território tradicional, suas aldeias e a elas

retornam sempre que têm oportunidade, especialmente, quando ocorrem festas importantes ou eventos que justifiquem a sua presença, como exemplo: funeral, finais de semana, feriados, férias, coletas coletivas (castanha etc.).

Os movimentos migratórios indígenas no contexto da busca pelos níveis mais altos de escolaridade revelam uma profunda dinamicidade entre a aldeia e a cidade.

Segundo Alves e Neves (2012)⁴⁰ mesmo havendo esta inversão – acaboclamento de identidade, a alteridade cultural foi preservada e ao mesmo tempo camuflada. Atualmente, com a necessidade destes indígenas inserirem as crianças no ambiente escolar, há um retorno da autodeclaração de pertencimento.

No caso dos índios Arara, Gavião e Zoró, isso é facilmente observado no modo como as famílias nas aldeias participam do processo e como as reuniões da comunidade apontam cada vez com maior frequência para a necessidade de formação como condição para que se assegurem direitos básicos como educação, saúde e projetos de desenvolvimento do povo em seus territórios. Assim, a cidade tornou-se um endereço permanente ou provisório de alguns integrantes que representam um contingente populacional dos índios urbanos.

Segundo Santos e Secchi (2013) a presença de famílias indígenas no contexto urbano configura-se como uma negociação dinâmica e complexa e 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 experimenta os sabores e dissabores da ‘sociedade moderna’.

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.

A migração e a presença de famílias indígenas na cidade não têm apenas ligação com as questões de ‘ordem prática’ como descrita no parágrafo anterior, mas com as questões internas e das relações de contato. E esse movimento de índios em direção ao meio urbano,

⁴⁰ Relatório Final do PIBIC – 2011-2012. Rozane Alonso Alves; Josélia Gomes Neves.

que passa a residir em cidades, revela o desejo de reunir informações sobre esse ‘Outro,’ (não indígena), como também de negociar o trânsito nesse novo espaço social (PEREIRA, 2013).

Abordar a questão dos índios urbanos no Brasil exige uma percepção mais elástica relacionada aos movimentos migratórios e aos processos de urbanização em que estão envolvidos os povos indígenas no contexto amazônico segundo (MUBARAC SOBRINHO, 2006; 2009).

Os índios das diversas regiões do Brasil fazem o trajeto da aldeia à cidade também a procura de melhorias e recursos. Vale citar, a título de exemplo, o caso dos índios Guarani, Kawiova e Terena no estado de Mato Grosso do Sul, os Pareci em Mato Grosso, os Kaingang no Rio Grande do Sul, os grupos Pankararu, Fulni-ô, Pankararé, entre outros do Nordeste que migram para cidades em busca de renda para uma população crescente. Muitos se fixaram em favelas e bairros periféricos de São Paulo e do Rio de Janeiro, como é evidenciado nos estudos de Teixeira *et. al* (2009). Situação semelhante também com o grupo indígena Sateré-Mawé em Manaus, que migram motivados pela procura de trabalho e por oportunidade de educação.

Para Souza (2009, p. 7) a cidade torna-se também um espaço didático. Um espaço privilegiado de aprendizagem, pois nos últimos anos no Brasil o protagonismo do movimento indígena e o “viés político e urbano dessa mediação vêm revelando que os estudantes indígenas e seus familiares de algum modo promovem uma reorganização no modo como pensam a identidade e a participação na vida e na tradição do seu povo”.

A mobilização dos povos indígenas no contexto da cidade, com reivindicações de reconhecimento do direito de autoidentificação das identidades étnicas reivindica por um lado certa visibilidade e a existência das problemáticas vividas por essa minoria. Ao chegarem à cidade trazem toda a sua história sociocultural, traços da cosmologia do contato e assim seus elementos e outros vão se constituindo em contexto diferente o que sugere possíveis trocas interculturais.

Estas e outras situações têm sido verificadas na presente pesquisa com integrantes da etnia Arara, Gavião e Zoró no município de Ji-Paraná. Fatores como a precariedade dos serviços e atendimentos oferecidos nas aldeias fazem com que algumas famílias têm migrado para a cidade em busca de melhores condições de vida e de atendimento educacional. Assim, as crianças acompanham seus familiares que migram para a cidade e vão constituindo os respectivos núcleos familiares. Ato contínuo, cada família procura uma escola urbana para matricular seus filhos.

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

É neste sentido que o presente estudo, conforme será abordado no capítulo a seguir, buscou verificar qual a situação atual de estudantes indígenas Arara e Gavião que estão inseridas no espaço escolar urbano e como expressam ou negociam sua (s) identidade (s) na escola.

A existência de conflitos latentes e não declarados podem marcar a presença dos estudantes indígenas nas escolas da cidade, caracterizando aquilo que Neves (2012) chamou de “a reedição do contato”. Ou seja, as relações nas escolas urbanas apontam relações de estranhamento entre os estudantes indígenas e os “Outros” - estudantes, docentes, gestores - que explicitam um desconhecimento sobre os povos indígenas, o que resultam mal entendidos, preconceitos e exclusões.

Segundo Neves (2012) o contexto das relações de tensão entre indígenas e não indígenas de Rondônia no passado recente indicam que alguns aspectos desses conflitos estão presentes no cotidiano escolar. Pretendemos, pois, ampliar as discussões que envolvem índios nas cidades de Rondônia, abordando o atual contexto das crianças indígenas das etnias Arara e Gavião nas escolas urbanas da cidade de Ji-Paraná, tema do capítulo a seguir.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO E A PESQUISA DE CAMPO: ESTUDANTES ARARA E GAVIÃO EM ESCOLAS URBANAS EM RONDÔNIA

3.1 Situando a pesquisa e o campo de estudo

No presente capítulo serão evidenciadas as análises dos dados obtidos no trabalho de campo realizado com os estudantes indígenas Arara e Gavião em duas escolas públicas urbanas em Ji-Paraná. A coleta de dados deu-se entre março e junho de 2013. A pesquisa se desenvolveu a partir da realização de observações e entrevistas com estudantes indígenas e seus familiares, bem como com professores e gestores escolares.

O formato da escrita deste capítulo privilegia o foco do estudo que compreendeu as expressões identitárias (pertencimento étnico) dos e das estudantes indígenas em contexto urbano, com apresentação dos dados e posteriormente com diálogo entre as fontes e estudiosos (pesquisadores) do tema. Assim, evidenciamos as contribuições dos teóricos extraíndo elementos que permitiu-nos de certo modo fundamentar e favorecer o diálogo.

A título de esclarecimento, apontamos que a trajetória do estudo acabou privilegiando, num primeiro momento, o trabalho de campo, com as descrições das observações e as narrativas dos colaboradores da pesquisa (crianças indígenas, familiares, gestores/as e professores/as).

O estudo contemplou seguintes sujeitos: estudantes indígenas, docentes, gestores e familiares dos estudantes. Investigando as diferentes perspectivas e estabelecendo alguns contornos os quais caracterizaram um pouco a realidade vivida pelos estudantes Arara e Gavião que frequentam a escola da cidade, verificamos alguns elementos e situações que podem ser lidas como possível omissão e/ou afirmação da identidade étnica na escola urbana, ou seja, quando estão em contexto de alteridade.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa consistiu em um estudo de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012), sendo realizada uma pesquisa de campo em duas escolas urbanas da rede estadual de ensino no município de Ji-Paraná. Neste sentido ao abordar as situações vivenciadas pelos estudantes Arara e Gavião nas duas escolas públicas urbanas, tomamos como referência as contribuições e os procedimentos da “pesquisa do tipo etnográfica” (ANDRÉ, 2012) que ganha um espaço cada vez maior nas pesquisas

educacionais, conforme André (2012, p. 17). Para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, segundo a autora, deve preencher antes de tudo os requisitos da etnografia que têm como premissas a “observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações” (ANDRÉ 2012, p. 17). Nela, o pesquisador se esforça em captar a visão que esses atores têm de si mesmos, como percebem o mundo e as experiências do dia-a-dia. Sendo que a principal “preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações [...] na tentativa de descrever sua cultura [...]” (ANDRÉ, 2012, p.30).

O que se faz “é uma adaptação da etnografia à educação”, entende ainda que um trabalho de pesquisa na educação possa ser caracterizado como etnográfico quando ele utiliza técnicas associadas à etnografia, neste caso:

[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2012, p. 28).

Esse tipo de pesquisa envolve um conjunto de técnicas para coletar “dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social especialmente a observação participante e a entrevista intensiva” (ANDRÉ, 2012 p. 27-28).

A observação participante exige a interação constante entre o pesquisador e a situação pesquisada, as entrevistas são utilizadas com a finalidade de esclarecerem ou aprofundarem aspectos da situação observada, e os documentos no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas. Estas técnicas permitem:

Documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruírem sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer (ANDRÉ, 2012, p. 9).

Para Erickson (2001, p. 5), o trabalho etnográfico, envolve a observação e a participação de um cenário que está sendo estudado. “A preocupação do pesquisador é com o significado e com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”.

Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo (ERICKSON, 2001, p 5-7).

Essa pesquisa fundamentou-se nesses procedimentos metodológicos e nas possíveis interpretações das situações vivenciadas em campo. Utilizamos para isso a observação participante (ANDRÉ, 2012), registro no diário de campo e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados e ancorada nos princípios da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1982). Este tipo de abordagem metodológica nos “permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo, pelo fato de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista.” (BOGDAN e BIKLEN, 1982, p. 49).

Neste sentido, a metodologia pôde melhorar o entendimento das relações entres estudantes indígenas no dia-a-dia, no contexto da sala de aula e em outros espaços da escola, buscando conferir maior relevância aos acontecimentos, na tentativa de compreender o significado do que ocorre neste espaço.

Segundo André (2012, p. 5) no contexto escolar esse tipo de pesquisa permite:

[...] que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e resistência no seu dia-a-dia, os mecanismos de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. E assim em seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social (ANDRÉ, 2012, p. 5).

Assim a realização de uma pesquisa do tipo etnográfica, segundo André (2012, p. 28) no contexto educacional “[...] permite fazer com que o familiar se torne estranho e o comum se torne problemático e, com isso, muitos dados se tornem visíveis e possíveis de serem sistematicamente documentados”. Além disso, a “ênfase ao significado local é essencial para definição da etnografia” que procura caracterizar o sentido do ponto de vista dos atores, dos participantes, daqueles que estão sendo pesquisados. (ERICKSON, 2001, p. 4).

Na pesquisa de campo realizadas nas duas escolas urbanas na cidade de Ji-paraná, procuramos evidenciar as características da fonte descritiva das situações vivenciadas,

alinhadas à abordagem interpretativa segundo recomendações de Bogdan e Biklen (1982). Para registro das observações em campo e das informações para explicitarem desde registros orais, expressões, atitudes e comportamentos utilizamo-nos do diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen, que propõe que os conteúdos da observação sejam compostos de uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Assim para Bogdan e Biklen (1982, p. 29) “[...] a etnografia para conhecer a cultura, mais que registrar os fatos deve analisar, interpretar e buscar os significados contidos nas performances humanas e não apenas descrevê-los.”

Seguindo essa proposta os dados precisam ser construídos segundo Erickson (1989, p. 4) através dos meios formais de análise, ou seja, o pesquisador vai percebendo “regularidades e padrões, que constituem as categorias de codificação ou os meios para sua classificação e/ou agrupamento e suas análises de cunho interpretativo”.

Com os dados obtidos nessa pesquisa é possível estabelecer alguns contornos que caracterizam um pouco da realidade vivida pelos estudantes indígenas em escolas urbanas no município de Ji-Paraná. O tratamento dos dados ora obtidos por si só evidencia e problematiza a atual situação desses estudantes em contexto de alteridade.

A possível invisibilidade das crianças indígenas Arara e Gavião, evidenciada nesta pesquisa no ambiente escolar urbano, aliada à escassez de estudos e de referenciais que abordem a questão dos estudantes indígenas nas escolas das cidades que compõem a Amazônia, constituíram-se em motivos para a realização desse estudo que, segundo Naglis (2000), há um grande esforço dada a dificuldade e o desafio de construir um referencial que articule e estabeleça ao mesmo tempo um caminho com equilíbrio metodológico e argumentos científicos na construção desse objeto de pesquisa, em razão do número reduzido de estudos que aborde e discute crianças indígenas em contexto urbano.

Apresentaremos, inicialmente, alguns dados que são trechos de entrevistas e relatos obtidos durante a execução do projeto de pesquisa⁴¹ no âmbito do GPEA/UNIR⁴². Tais dados foram relevantes para a pesquisa, uma vez que possibilitaram definir os objetivos do estudo em questão. A primeira parte do trabalho de campo foi realizada em abril de 2011, por ocasião do primeiro levantamento de dados sobre a presença de estudantes indígenas em escolas públicas no município de Ji-Paraná. O município contava, na ocasião, com vinte e

⁴¹ O projeto “Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças Indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia”, coordenado pela Prof^a. Dr.^a Josélia Gomes Neves objetivou estudar o processo de violência institucional que acontece nas escolas urbanas de Rondônia, numa perspectiva dos familiares e das crianças indígenas da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos municípios de Ji-Paraná e Porto Velho.

⁴² Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia - GPEA

quatro escolas da rede municipal, sendo quinze na área urbana e nove na zona rural⁴³. Neste período foram realizados diálogos com os gestores e gestoras das escolas das redes estadual e municipal que dispunham em seus registros matrículas de estudantes indígenas autodeclarados.

Durante o levantamento constatamos que havia um número bastante considerável de estudantes indígenas com idade entre 06 a 15 anos de idade. Verificamos que os estudantes matriculados nas escolas urbanas no município pertenciam em sua grande maioria a três etnias do estado, sendo elas Arara, Gavião e Zoró.

O critério básico para a escolha das escolas que se tornaram campo de pesquisa foi à 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 sendo indígenas e/ou quando seus pais não os declaravam como tal.

Foram realizadas visitas a um total de dez escolas urbanas entre a rede municipal e estadual de ensino na cidade de Ji-Paraná. Na ocasião da visita foi apresentado o projeto, seguido pelo Termo de Aceite autorizando a colaboração de gestores (as), coordenadores (as) pedagógicos e docentes. Posteriormente foi realizado o levantamento do número de estudantes, turmas, professores (as), familiares e endereços.

De posse destas informações foram feitos contatos com os familiares indígenas (pais, mães e tias) para apresentação do projeto e consentimento de participação na presente pesquisa. Assim foram realizadas 22 (vinte e duas) entrevistas envolvendo estudantes indígenas, docentes, gestores (as) e familiares dos estudantes.

Entre as instituições de ensino visitadas, 07 (sete) escolas afirmaram possuir estudantes indígenas matriculados no momento da pesquisa. Consta-se que ao total dessas 07 (sete) escolas, 03 (três) são da rede municipal de ensino e 04 (quatro) da rede estadual. Sendo elas:

- a. E.E.E.F.M Nova Brasília que declarou possuir estudantes indígenas da etnia Gavião;
- b. E.M.E.I.E.F Ruth Rocha que declarou possuir estudantes da etnia Gavião;
- c. E.M.E.I.E.F- Jamil Vilas Boas, que declarou possuir estudantes da etnia Gavião;

⁴³ Fonte: SEDUC. Disponível em < <http://www.ji-parana.ro.gov.br/noticia.php?id=676>> Acesso em: 25 de Julho de 2012.

- d. E.E.E.FM - Aluizio Ferreira, que declarou possuir estudantes da etnia Arara;
- e. E.E.E.F Cora Coralina, que declarou possuir estudantes indígenas da etnia Arara;
- f. E.E.E.F.M - Marcos Bispo, que declarou possuir estudantes da etnia Zoró;
- g. E.E.E.F.M.- Marechal Rondon, possui estudante da etnia Arara;

Em face da surpresa e do estranhamento por parte das escolas visitadas quando questionadas se haviam estudantes indígenas matriculados, quatro afirmaram a presença de estudantes; duas disseram no primeiro momento “suspeitar” que houvessem crianças indígenas matriculadas, e uma afirmou que “*se houver algum, talvez não seja índio puro*” (sic)⁴⁴.

As duas escolas que “suspeitavam” da existência de crianças indígenas matriculadas, mais tarde reconheceram que havia um estudante indígena matriculado, tal reconhecimento se deu por meio do biótipo e do sobrenome da mãe. (Os pais haviam omitido a informação e a escola não percebeu ou não quis verificar).

O que se percebeu naquele momento por parte das escolas visitadas foi à utilização de algumas expressões do tipo estereotipadas e a ideia de identidade estática ao se referir à criança indígena, especialmente relacionada ao seu fenótipo. Vejamos algumas: “*Talvez tenham 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? [...]*”. (Caderno de campo, abril de 2012)⁴⁵.

Alguns familiares indígenas que residem na cidade indicaram situações cotidianas que caracterizam violência, segregação, invisibilidade em relação aos seus filhos, filhas e sobrinhos que são estudantes de escolas urbanas.

Nem todos os familiares se sentiram à vontade ou motivados para fazerem a autodeclaração enquanto indígenas no ato de matrícula. Segundo nos informou a diretora de uma das escolas visitadas, a instituição no ato de matrícula 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 evidente omissão do pertencimento étnico será abordada mais adiante.

Vale destacar que durante este período de visitas deparamos algumas vezes com situações que revelam à complexidade e a necessidade urgente de problematizar a questão das diferenças étnico-racial e cultural tematizando a história e cultura indígena numa perspectiva intercultural no cotidiano dessas escolas.

⁴⁴ Caderno de Campo.

⁴⁵ Informação verbal, coletada na E.E.F.M Nova Brasília, Ji-Paraná em abril de 2012.

O que se percebe de acordo com Santiago (2013) é a necessidade urgente de se mudar o paradigma educacional quando se lida com a diferença cultural na escola. A alteração proposta é a passagem do processo de homogeneidade à heterogeneidade, considerando a diversidade em todos os espaços e dimensões pedagógicas da escola, adotando um paradigma da diversidade cultural como gerador de justiça social.

Tal questão implica necessariamente na mudança de como nos referimos às minorias étnicas e na complexa situação quando se está referindo às escolas urbanas que possuem entre seus alunos estudantes indígenas.

Porém, esta realidade nas escolas urbanas não se limita apenas às escolas do município de Ji-Paraná, ela ecoa de uma forma sutil neste e em outros espaços que recebem estudantes indígenas.

A questão identitária é complexa e somos convocados cada vez mais para o diálogo e enfrentamento do processo de exclusão, destas e de outras situações envolvendo índios na cidade, pois são situações latentes que revelam e que têm caracterizado segundo afirmação de Neves (2011) uma “reedição do contato”.

Posteriormente ao levantamento dos dados sobre os estudantes e após visitas às instituições, delimitamos a pesquisa em duas escolas da rede estadual onde ocorreu de forma mais sistemática o estudo de campo. As duas escolas participantes da pesquisa foram: Escola Estadual de Ensino Fundamental Cora Coralina e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nova Brasília.

A escola Cora Coralina⁴⁶ está situada no Bairro Nova Brasília no segundo Distrito, na Rua Ipê, 1694, CEP: 78.964-380, Ji-Paraná, RO. Foi fundada em 1990, e atende atualmente 635 (seiscentos e trinta e cinco) estudantes, e conta com 22 (vinte e dois) professore/as, uma supervisora e uma orientadora.

O segundo lócus da pesquisa refere-se à Escola de Ensino Fundamental e Médio Nova Brasília situada em um bairro de classe popular, conhecido como Mutirão, um bairro mais periférico que atende a população do seu entorno. Situada também no segundo Distrito, na Rua São Luis, nº 1.831. Foi fundada em 1992, atende atualmente 584 (quinhentos e oitenta e quatro) estudantes e o quadro de professores compõe-se de 19 (dezenove) profissionais, um orientador e uma supervisora.

⁴⁶ A escola é reconhecida pela conquista no IDEB, de acordo com o INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi considerada na avaliação de 2010, a 2ª melhor escola do município de Ji-Paraná com nota 5, 4 e em 2011, com a nota de 5,6 na avaliação.

Foram identificados na Escola Cora Coralina, 05 (cinco) estudantes indígenas da etnia Arara, sendo esta a instituição com maior número de estudantes indígenas das escolas visitadas. A pesquisa na escola Cora Coralina ocorreu no período vespertino entre os meses de março a maio de 2013 e na escola Nova Brasília ocorreu no decorrer do mês de junho de 2013, também no período vespertino.

Para compreensão da pesquisa foram destacados ao longo desta dissertação alguns trechos que se referem às transcrições de entrevistas e relatos de familiares, estudantes indígenas, docentes e gestores (as). Alguns relatos que também serão apresentados neste estudo foram coletados em situações informais com estudantes não indígenas no decorrer do período em que estivemos em campo.

É importante ressaltar também que alguns depoimentos ou situações apresentadas neste texto podem conter ruídos interpretativos próprios de pesquisas realizadas em situações de pouca reciprocidade lexical, quer pela limitação na língua portuguesa por parte dos indígenas, quer pelo desconhecimento total da língua *Tupi-Mondé* por parte de nós 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.

3.2 O contexto da realização do estudo

Os sujeitos da pesquisa são compostos por 07 (sete) estudantes indígenas, 05 (cinco) são da etnia Arara e 02 (dois) da etnia Gavião, sendo 03 (três) do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino.

Nesta pesquisa os estudantes, são identificados conforme relação nominal abaixo, isso é, pelo nome abreviado seguido do sobrenome por extenso, de modo que assim permite identificar a etnia da qual pertence.

R. Tigambó'ep Arara – 07 (sete) anos- Aluna da 1ª ano - E.E.E.F Cora Coralina;

L. ManvíNakabyun Arara - 07 (sete) anos - Aluna da 1ª ano - E.E.E.F Cora Coralina;

E. Nabaxem Arara – 12 (doze) anos - Aluna do 5ª ano- E.E.E.F Cora Coralina;

K. Tinhawambá Zúgúmahj da Silva Gavião – 10 (dez) anos – Aluna do 5ª ano- E.E.E.F.M Nova Brasília;

D. Zar Tere Paderé Atóh Gavião – 08 (oito) anos - Aluno do 1º ano - E.E.E.F Ruth Rocha;

G. Xapaea Paek Arara – 14 (quatortze) anos - Aluno do 4ª ano - E.E.E.F Cora Coralina;

R. *Yajaxã Arara* – 10 (dez) anos – Aluno do 3^a ano- E.E.E.F Cora Coralina;

Os dois estudantes Gavião *D. Z Gavião e K. T Gavião* são primos. Os pais⁴⁷ das duas crianças são indígenas desta etnia e suas mães não são indígenas. O primeiro morou durante 06 (seis) anos na aldeia, reside na cidade com a mãe, no entanto fomos informadas que recebe a visita do pai com regularidade, e de outros parentes da aldeia com frequência. A segunda estudante *K. T. Gavião* reside na cidade há 08 (oito) anos aproximadamente com seus pais e com seus 03 (três) irmãos. É comum aos 02 (dois) estudantes retomarem a vida na aldeia em ocasião de férias, além dos feriados prolongados e na ocasião das festas tradicionais, em que retornam a escola com marcas das pinturas corporais e algum tipo de artesanato – pulseira, anel ou colar da tradição indígena Gavião.

Os estudantes Arara matriculados na escola Cora Coralina possuem grau de parentesco entre si - são primos e primas e residem na mesma casa, que por ocasião moram de aluguel. Uma construção de madeira com pouco espaço e está situada no segundo Distrito do município de Ji-Paraná no bairro Nova Brasília, próxima a escola onde atualmente estudam. Convivem ainda com mais outros integrantes da família (duas tias e dois primos), sendo que esporadicamente esta residência serve de abrigo a outros parentes (pai, avó, avô, tios/as primos e primas entre outros) que se deslocam até a cidade, seja para consultas médicas, compras, vendas de artesanato entre outras, como foi observado durante o período da pesquisa e conforme relato dos próprios estudantes e seus familiares. Esses estudantes Arara também retomam a vida na aldeia com muita frequência nos finais de semana, na ocasião de férias, e de feriados prolongados ou festas tradicionais.

Para manterem-se na cidade, outros parentes da aldeia contribuem para suprir quanto aos custos com as despesas de água, luz, comida e aluguel.

Percebe-se que mesmo morando na cidade as famílias indígenas acabam vivenciando alguma prática tradicional de seu povo, como foi observado, por exemplo, a prática de produzir adereços, artesanatos indígenas em suas casas. Sempre quando têm oportunidades vendem seus adereços e peças artesanais em eventos, feiras da cidade, pastoral indigenista entre outras. Como verificado em nossas visitas à casa dos estudantes, as crianças indígenas (sujeitos da pesquisa) participam também da produção de artesanato e adereços. A matéria prima para a produção dos adereços indígenas como os cestos, colares e cocar são trazidos da própria aldeia por outros parentes quando estes veem até à cidade ou sempre quando se têm a oportunidade de irem até a aldeia.

⁴⁷ Os pais dos estudantes do povo Gavião são lideranças indígenas, atuantes e representantes no movimento indígena e várias etnias do estado de Rondônia.

Fig. 4: Estudantes Arara confeccionando artesanatos e adereços indígenas



Créditos: Vanúbia Sampaio dos Santos (2013)

Fig. 5: Cestos e colares indígenas produzidos com auxílio dos estudantes Arara.



Créditos: Vanúbia Sampaio dos Santos (2013)

Assim, as questões cotidianas que envolvem a vida desses estudantes indígenas transitam nesse espaço de fronteiras onde se encontram presentes elementos da tradição e da renovação da mesma, ora pela reprodução como observado na confecção de artesanato, ora pela ressignificação dos diversos saberes que envolvem e são envolvidos nesses dois contextos.

Em diferentes momentos de visitas a casa dos estudantes, observamos que outros parentes da aldeia que retornavam esporadicamente à cidade para visitar aqueles que residem na cidade ou para outras demandas traziam consigo alguns mantimentos tradicionais do povo, como por exemplo: farinha d'água, bebida indígena conhecida como chicha (em garrafas pets), algumas raízes de mandioca ou macaxeira, peixe, batata doce, temperos, entre outros alimentos.

Assim, como já dito anteriormente, essas famílias na cidade acabam vivenciando de certa forma mesmo estando longe da aldeia um pouco da sua cultura, seja na bebida, confecção de artesanato e na culinária tradicional da cultura do seu povo, conforme atesta

também outros estudos desenvolvidos entre os Sataré-Mawé, Tukano, Tikuna, Baré e Tikuna no estado do Amazonas⁴⁸.

De fato a precariedade e a falta de serviços públicos disponíveis na aldeia são indicadas como os principais fatores da migração de índios a cidade, a procura da escola urbana neste caso é motivada pela constante falta de professores na escola da aldeia, bem como a falta de oferta do ensino médio, segundo relatos de alguns familiares colaboradores da pesquisa. A seguir a tia dos estudantes Arara, evidencia os motivos da migração para a cidade ao relatar a seguinte situação:

[...] a gente até tentou uma vaga lá na linha, na escola da linha de Nova União (distrito) que fica mais perto da aldeia, a gente conseguiu, mas o pessoal da aldeia não queria que nos estudassem lá, os professores indígenas não queriam [...] Mas aí nós fomos atrás da escola, pois na aldeia só tem até a quinta série, a gente foi em busca da escola da linha porque lá tinha a série. A professora da escola da linha tinha até separado uma sala só pra nós indígenas [...] não deu certo porque nós precisávamos de um ônibus todos os dias para levar e buscar nós na aldeia até a escola da linha em Nova União. Aí tivemos que vir para cidade para estudar e as crianças vieram também **(Mãe da estudante L. M Arara)**.⁴⁹

De acordo com as observações e entrevistas foi possível verificar que os estudantes Arara e Gavião possuem pouco exercício de prática da língua escrita materna (indígena), cinco são falantes bilíngües orais e possui pouca prática de exercício oral e de escrita na língua portuguesa. Do total de sete estudantes apenas três destes iniciaram a escolarização na escola indígena (aldeia), os outros cinco estudantes tiveram início à escolarização na escola urbana.

Em diálogo com o Heliton Gavião, liderança indígena⁵⁰ e pai da estudante *K. T. Gavião*⁵¹ ficou evidente sua preocupação em relação à língua materna e ressaltou a importância da aprendizagem e do conhecimento por meio da língua do seu povo, esse importante instrumento identitário conforme seu relato abaixo

[...] os dois mais velhos sabem falar na língua tradicional, as duas meninas não entende a língua do povo Gavião, não falam na língua; gostaria que meus filhos e minhas filhas também estudassem na aldeia para aprender a

⁴⁸ Teixeira, Brasil e Mainbourg (2009) e Sobrinho (2009; 2012).

⁴⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora em abril de 2013.

⁵⁰ Heliton Tinhawambá Gavião faz parte da Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) atuando com representante das etnias indígenas do estado de Rondônia.

⁵¹ Delson Káv Sávpè Sebirop da Silva Gavião (pai do estudante D. Z Gavião) atua na Organização **Pandereéhj** (nós todos) entidade que representa os povos indígenas da terra Indígena Igarapé Lourdes e Terra Indígena Rio Branco em Rondônia.

língua tradicional, origem do povo, história e a cultura do nosso povo [...] gostaria sim, talvez ano que vem ou outro ano eu vou deixar ela com minha mãe, avó delas que mora na aldeia, pra elas começar a estudar a língua tradicional (**Pai da aluna K.T Gavião**).⁵²

Além disso, o pai da estudante *K.T Gavião* elenca os principais motivos que os levaram a vir morar na cidade ao explicar que:

[...] alguns migram para a cidade porque em diferentes situações foram acumulando períodos de migração e permanência na cidade em diferentes situações. Alguns, como no nosso caso, meu e do meu irmão, que somos representantes ligados a órgãos, temos que ficar mais aqui na cidade, nos saímos da aldeia com o objetivo de atuar diretamente dentro do movimento indígena pra ficar mais fácil de acompanhar a política pública do governo para com os povos indígenas [...]. (**Pai da aluna K.T Gavião**).

Em relação à rotina da escola da cidade, ela encontra-se organizada em uma sequência das quais os estudantes têm que se adaptar; entrada na escola, entrada para a sala de aula; aulas; intervalos (recreio e merenda); continuação das aulas, encerramento e saída. Segundo Both (2009), essa rotina ordena o trabalho, disciplina a circulação dos estudantes definindo tempo de interação com permissão de circulação nos espaços comuns; tempo de aula, sem permissão de circulação.

A rotina dos estudantes Arara e Gavião nas duas escolas iniciam-se as 13h00min. Os estudantes indígenas *R. T. Arara, L. M. Arara, E. N. Arara, G. X. Arara e R. Y. Arara*, por residirem todos em uma mesma residência, faz o trajeto de sua casa até a escola juntos. O estudante *D. Z. Gavião* e a *K.T Gavião* residem também próximo à escola, e geralmente vão acompanhados por algum parente.

Para estes estudantes indígenas de modo geral, o tempo de aula é tempo de disciplinar também os corpos; para o estudante índio é principalmente, para, além disso, um cerceamento da liberdade, tido como um bem precioso e culturalmente valorizado (BOTH, 2009). Na situação relatada abaixo é possível identificar tal situação quando o estudante indígena *D. Z. Gavião* se recusou a permanecer na sala de aula logo após o intervalo (recreio), essa atitude por parte do estudante é compreensível, se pensarmos de que a rotina da escola indígena da qual este aluno estava anteriormente matriculado é diferente da rotina da escola da cidade,

⁵² e ⁵² Entrevista com Heliton Tinhawambá Gavião realizada pelas pesquisadoras Patrícia Dias (GPEA/UNIR) e Vanúbia Sampaio dos Santos, em junho de 2013.

ainda que seus conteúdos curriculares sejam os mesmos, a questão do tempo e espaço tem outro significado é concebida de forma diferenciada no contexto escolar indígena.

A professora diz que ele não queria fazer a tarefa não, diz que ele queria estudar até as três horas, somente até a hora do recreio, quando ele retornava do recreio ele fechava o caderninho dele e falava: hoje eu não vou estudar mais não professora, só amanhã [...] (**Mãe do Estudante D.Z.Gavião**)⁵³.

Ainda em relação à organização do tempo-espaço na escola urbana verificamos que é igualmente orientada para o disciplinamento. A disposição das carteiras enfileiradas (em posição de fila indiana) em nenhum momento foi vista modificações e os e as estudantes em seus lugares pré-estabelecidos pelas professoras. Os e as estudantes indígenas estão sempre posicionados nas carteiras nas laterais da sala de aula, o que possivelmente desfavorece a socialização e possíveis trocas interculturais entre os estudantes indígenas e não indígenas na sala.

A partir das observações e das entrevistas realizadas identificamos que as salas de aulas das duas escolas (Cora Coralina, Nova Brasília e Ruth Rocha), podem ser caracterizadas como clássicas, significa dizer, que elas possuem uma organização espacial convencional (carteiras enfileiradas), a ação está centrada nas professoras (elas “dão” aulas expositivas quase o tempo todo), as técnicas e dinâmicas utilizadas raramente variam (os trabalhos em grupos ou duplas são exceções), o diálogo com as crianças indígenas está centrado, na maioria das vezes, em perguntas e respostas relacionadas ao “tema da aula” planejado pela professora, o quadro, livros didáticos são os recursos mais usados, há uma ênfase nos conteúdos curriculares (principais: matemática e português) e são muitos os momentos dedicados a testes, exercícios para notas, cópias no quadro e atividades mecânicas sem qualquer contextualização com o cotidiano da região, do município e dos estudantes.

Vale registrar, que o conteúdo priorizado pelas professoras no trabalho da sala de aula pouco ou quase nada estava relacionava com os acontecimentos do cotidiano e os interesses ou situações vividas pelos estudantes indígenas. Isso, entretanto, não quer dizer que não constatamos um esforço de uma das professoras no sentido de oportunizar pequenos momentos de discussões e trocas entre os conteúdos programáticos e a realidade indígena local. Como por exemplo, a professora (J1 do 3º ano) que ministrava a disciplina de Geografia, ao abordar o assunto em pauta que estava relacionado aos tipos de construções de

⁵³ Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos e Rozane Alonso Alves em março de 2012 no âmbito do GPEA.

casas e moradias nas diferentes sociedades; a professora procurou dar maior ênfase aos tipos de construções de moradias indígenas, e neste momento de discussão direcionou algumas perguntas para o estudante R.Y Arara, que além de participar da aula, pôde dialogar e socializar ainda que aparentemente receoso com os demais alunos da turma, como são construídas as moradias na aldeia do povo Arara. Percebemos que foi dada a ele a oportunidade de falar e expressar um pouco de sua cultura naquele momento.

A existência desses momentos (mesmo que raramente) de articulação com a cultura indígena traz para o contexto escolar possibilidades de maiores discussões, no sentido de materialização do Currículo intercultural, o que preconiza a Lei 11.645 de 2008, que diz respeito à obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. (BRASIL, 2008). O surgimento dessa Lei conforme Neves (2013, p.4) significa sem dúvida “uma resposta pública demandada pelas atuais práticas sociais discriminatórias observadas no cotidiano”, considerando as tensões e os conflitos manifestos, possíveis resquícios da mentalidade escravocrata e do apresamento de índios”, evidenciados ao longo da verdadeira história brasileira.

De modo geral, o envolvimento dos indígenas nestas discussões, favorece o protagonismo, permitindo assim conforme Candau (2005), de que não basta apenas favorecer o reconhecimento das diferenças no espaço escolar, mas, permitir que essas diferenças se expressem.

Os alunos e alunas indígenas na sala de aula são aqueles que não se movimentam pela mesma, como os demais alunos, permanecendo sempre a postos os seus lugares. Nos relatos da diretora e professora da escola Cora Coralina, houve referências sobre o ‘bom comportamento’ dos estudantes indígenas em diferentes espaços na escola, seja na formação da fila para a merenda ou na sala de aula. A observação permitiu-nos apreender alguns aspectos do que foi referido como sendo um “bom comportamento” no sentido de disciplina, de subordinação às regras, de passivo, como observado nesse relato da professora.

[...] todos os alunos que tive e que foram alunos indígenas nunca me deram trabalho, sempre dedicados e organizados [...] ah! Se todos os alunos fossem assim. O R.Y Arara mesmo, ele senta no seu lugar (na carteira) e não incomoda ninguém, não atrapalha a aula, não conversa [...] (Professora J1)⁵⁴.

⁵⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio, Escola Cora Coralina, abril de 2013.

Ao adentrar a escola os estudantes indígenas procuram ficar mais próximos de suas respectivas salas de aula. O *R.Y Arara*, *L. M Arara* e *R.T Arara*, são as crianças de menos idade; chegaram recentemente à cidade e a escola, apresentam pouca interação com os demais alunos e são mais reservados. Diferente dos outros estudantes *G. X Arara* e *E. N. Araras*, que são os que possuem mais idade e mais tempo na escola apresentam maior convívio com os estudantes não indígenas, possuem uma interação e diálogo maior com os demais colegas, circulam por entre as carteiras da sala, um hábito comum dos estudantes não indígenas.

Tal comportamento também foi observado com a estudante *K. T. Gavião*, apesar de não ter estudado na escola da aldeia, ela é uma estudante de comportamento reservado na escola Nova Brasília, e vale ressaltar que o lugar (carteira) que a ela foi designado pela professora possivelmente possa também favorecer esse tipo de comportamento; como o observado durante o período da pesquisa, a estudante *K.T Arara* sempre permanecia na primeira carteira da primeira fila, bem próxima à mesa da professora. Conforme atesta a própria estudante, [...] *se eu pudesse escolher eu escolhia lá nos fundos da sala, porque é melhor pra eu enxergar no quadro [...]*, diz ainda que sempre teve desejo de escolher onde gostaria de sentar na sala, porém a professora nunca permitiu, alegando que ela poderia se envolver em “bagunças” junto com os outros estudantes da sala.

As observações no contexto escolar ocorreram primeiramente na escola Cora Coralina, nas respectivas turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais): 1ª ano “D”, 3ª ano “D”, 4ª ano “D” e na sala do 5ª ano “D”.

Na sala do 1ª ano, há 28 (vinte oito) crianças, entre elas encontram-se as duas estudantes indígenas *L.M Arara* e *a R.T Arara* de 07 (sete) anos de idade, este ano constitui para ambas o primeiro ano de escola na cidade. A professora desta turma possui graduação em Pedagogia e tem 10 (dez) anos de atuação.

Na sala do 3ª ano, há um número de 30 (trinta) estudantes e entre eles encontra-se o estudante indígena *R.Y Arara*. A professora possui graduação em Pedagogia em tem 07 (sete) anos de atuação no magistério.

Na sala do 4ª ano, há 27 (vinte e sete) estudantes e entre eles encontra-se o estudante indígena *G. X. Arara*. A turma possui duas professoras titulares, sendo ambas graduadas em Pedagogia, a primeira possui 10 (dez) anos de atuação e a segunda, 27 (vinte e sete) anos de atuação no magistério.

Na sala do 5ª ano, há 24 (vinte e quatro) estudantes e entre eles encontra-se a estudante indígena *E.N. Arara*. A professora possui também graduação em Pedagogia em tem 12 (doze) anos de atuação no magistério.

As salas são organizadas de modo que as carteiras ficam mantidas em filas, cada aluno tem seu lugar fixo e estratégico para manter a sala em “perfeita ordem” segundo o desejo dos docentes.

As duas estudantes do 1ª ano sentam-se uma próxima a outra, a *L. M. Arara* está posicionada na carteira à frente da *R.T. Arara*. Cada estudante possui seu lugar reservado na sala, não podendo mudar sem a permissão e o consentimento da professora. Tal fato foi observado em quatro salas, das cinco que foram observadas durante a pesquisa.

Verificamos que no decorrer das aulas os estudantes Arara são de pouca conversa e interação com os demais estudantes. Destacamos aqui o caso das duas estudantes a *L. M. Arara* e *R. T. Arara*, raramente houve interação entre os alunos não indígenas com as alunas indígenas na sala de aula. As duas observavam atentamente as outras crianças, sempre em silêncio, comportamento reservado, raramente houve momento de interação entre as estudantes e os demais estudantes não indígenas, com exceção no decorrer das aulas de educação física e nos curtos intervalos entre os horários das refeições.

Na sala de aula dificilmente as duas mantêm o diálogo entre si ou com as demais crianças. Enquanto as outras crianças requisitam a professora, trocam de material com os demais coleguinhas, enfim seguem o curso normal de uma sala de aula de ensino fundamental, ambas permanecem o tempo quase que integral sentadas em suas respectivas carteiras, com exceção apenas quando pedem permissão à professora para irem ao banheiro ou para beberem água. A “participação” das estudantes na rotina da sala de aula acontece desta forma, como observado nesta pesquisa são praticamente invisibilizadas, ignoradas, e assim suas dificuldades por conta das limitações da escrita da língua portuguesa passam pelo silêncio e omissão da professora, constituindo assim uma rotina de negação.

3.3 A escola urbanocêntrica: o que dizem os familiares sobre as dificuldades, preconceito, limitações linguísticas e práticas discriminatórias.

3.3.1 Das dificuldades e do preconceito

Em relação às diversas dificuldades que os estudantes estão sujeitos, quando em contexto de alteridade tornam-se alvos de ‘piadinhas’ e ‘chacotas’ em diversas situações por parte dos demais estudantes não indígenas, conforme descrito nesta pesquisa algumas situações que caracterizam preconceito e estereótipos em relação os índios estão muito presentes no ambiente escolar, conforme atesta a mãe da estudante *L. N. Arara* quando relata:

[...] semana passada, um colega da nossa sala veio perguntar para mim se era verdade se nos recebíamos um salário do governo, se todos os gastos que nós temos são pagos pelo governo. A gente ouviu muito eles falarem que: ‘os índios estão na cidade porque o governo paga pra eles’, os índios já nascem ganhando um salário. Ela perguntou se era verdade. Perguntaram também se é verdade que quando o índio casa com uma “branca” (mulher não indígena) ele toma a filha da “branca” e também se era verdade que o índio mata criança deficiente. Eu respondi que não, isso é tudo mentira. Eles perguntam se a gente fica sem roupa na aldeia. Eu expliquei como é na aldeia, que a gente se caracteriza quando é pra participar de um evento ou um ritual na aldeia [...] (**Mãe da estudante L.M Arara**).

Situações que descrevem os estereótipos e preconceitos são facilmente reproduzidas no senso comum, permeia não somente o espaço escolar, mas outros espaços. Isso é claramente evidenciado na fala da mãe da estudante ao relatar que:

[...] outros parentes da minha vizinha que mora aqui do lado, falou para ela tomar cuidado com os índios, são perigoso!, Só porque ela mora próximo de nós [...] eu sinto que a gente é tipo isolado aqui na cidade, só temos a amizade com uma vizinha, os outros vizinhos não são de conversar com a gente, as crianças não brincam com os filhos do vizinho [...] (**Mãe do estudante K. T. Gavião**).⁵⁵

No entanto as dificuldades no contexto urbano em relação ao contato interétnico, as diferenças culturais, diferenças linguísticas e de crença, se revelam mais nitidamente na escola e com mais frequência ao estudante indígena recém-chegado ao contexto urbano.

Assim, a própria condição escolar com sua cultura urbanocêntrica lhe impõe-lhe uma condição de submissão e o desafio de enfrentar uma educação monoculturalista em que eles e o seu mundo simplesmente inexistem (BOTH, 2009).

O pai da estudante *K. T. Gavião* se diz muito insatisfeito em relação à cultura da escola da cidade, ao relatar que: “*essa escola do branco não fará muitas mudanças de cunho social da forma que se encontra [...]*”. Conforme sua experiência enquanto liderança indígena e como estudante egresso de escola urbana relatou situações de preconceito vivenciado nesse ambiente:

[...] a gente mudou pra cá e teve que matricular os filhos aqui na cidade, e isso não deu vantagem, eu tinha muito medo de deixar meu filho estudar aqui na escola da cidade, porque nós sabemos que têm muitos alunos, professores e muito preconceito ainda sobre os indígenas. Nós sabemos muito bem que as pessoas aproveitam a humildade, a simplicidade da pessoa

⁵⁵ Entrevista realizada maio de 2013.

pra jogar culpa. Alguns alunos amigos do meu filho mais novo bagunçaram e jogaram a culpa em cima dele. A minha filha também, tempos atrás as alunas, coleguinhas delas bagunçaram e a professora e a diretora achou que fosse ela que estava bagunçando, então sobrou só nela a culpa (**Pai da estudante K. T. Gavião**).

O genitor da estudante evidenciou ainda muita preocupação em relação à educação da escola da cidade, mostrou-se insatisfeito por esta instituição não problematizar, contextualizar e tematizar a cultura e história indígena. Vejamos:

Não estou tão satisfeito devido isso, muitas vezes a gente se pergunta, qual o papel da escola da cidade? Qual é? Qual é o papel do professor? Claro que o modo de viver do branco é totalmente diferente do que a vida da aldeia do índio. Que tem uma cultura diferente e costumes, a gente sabe muito bem que dentro da escola do branco ela é oferecida pro índio que tá na sala de aula como se fosse um cidadão da cidade. Dentro da escola do branco, dentro da grade curricular da escola do branco ela não garante nada, não garante o estudo sobre a cultura indígena. A origem na comunidade, daquele indígena que está na sala de aula da cidade não tem garantia nenhuma, não tem amparo; Vamos dizer assim: hoje nós vamos ensinar você diferente, sobre essa cultura tradicional, história do povo/origem e vamos também trabalhar a questão social de vocês, a organização social, aí vem a educação escolar indígena, tópico específico aí vem com certeza a saúde indígena específica tradicional, aí vem a questão da legislação que ampara os direitos dos povos indígenas perante a sociedade, perante o governo e também os poderes judiciários, aí vem outra questão [...] se tudo que eu falei pra você tivesse dentro da grade curricular na escola da cidade, nós poderíamos dizer assim que tem uma formação intercultural específica e diferenciada dentro da grade curricular da escola da cidade, e nós não podemos ficar preocupados com nossos filhos que sai da aldeia pra vir estudar na cidade, mas com certeza a gente tá buscando uma formação qualificada pra ele e vai ser e vai levar retorno pra nossa comunidade, tanto para a vida tradicional, para a cultura, sua crença, seu ritual [...] então isso é um grande desafio pra nós, a gente vê que a escola da cidade ensina o índio no mesmo caminho que todos os alunos, crianças e jovens que estuda na cidade (**Pai da Estudante K.T Gavião**).

É possível fazer uma leitura a partir do relato do pai da estudante, de que escola por sua vez, possui dificuldades para identificar todo o ‘mosaico’ étnico e cultural que caracteriza a população de Rondônia. Neste sentido não podemos pensar numa educação intercultural onde os conhecimentos produzidos e válidos são somente de uma cultura. Aliás, essa não é apenas uma dificuldade dessa instituição; os demais órgãos e serviços públicos tampouco estão preparados para reconhecerem e atenderem o “diferente”, o ‘outro’. Muitos deles, desprovidos de informações e de vontade política, ignoram a realidade e seguem adiante sem se ocuparem com 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.

Vale ressaltar que na Escola Cora Coralina no primeiro momento de conversa com as estudantes *L.K Arara e R.T Arara* identificamos possivelmente comportamentos que foram lidos como omissão do pertencimento étnico, quando a estudante omitiu seu nome (sobrenome) indígena, limitando-se a dizer apenas o primeiro nome. Porém, em outro dado momento, em conversa informal com as estudantes, fora do ambiente escolar, no contexto de sua casa, expressaram suas identidades ao revelarem os sobrenomes indígenas.

Neste caso tal atitude expressa por ambas às estudantes não caracterizou na ocasião a negação da identidade, mas uma estratégia adquirida e adotada para burlar os conflitos advindos das situações de preconceitos vivenciados no ambiente escolar urbano.

A seguir são evidenciados relatos obtido no início da pesquisa, vindo caracterizar certamente uma negação expressa. Tal depoimento nos surpreendeu pela forma 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 [...]⁵⁶.

Para Baines (2001), a identidade indígena 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

⁵⁶ Caderno de Campo, março 2012.

os estudantes indígenas a assumirem identidades menos estigmatizadas, como, por exemplo, a de boliviano, como constatada nesta pesquisa.

O relato a seguir, vem expressar de forma preocupante essa dificuldade de viver a diferença - isso é de ser índio - no meio urbano. No relato, a mãe de um estudante indígena procura explicar os motivos que levaram seu filho a omitir o seu pertencimento de forma expressa, porém, insustentável, dado o contexto em que ocorreu. Verifica-se no relato abaixo a situação com o estudante D.Z Gavião:

[...]outro dia nos estava no postinho e o homem perguntou para o D.Z Gavião: você é filho de índio ou boliviano? Ele (respondeu que era de boliviano, [...] eu disse que era filho de índio [...] 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, 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 (**Mãe do estudante D.Z. Gavião**).

Algumas famílias indígenas como evidenciado o caso deste estudante, em diversas circunstâncias são vítimas dos mais diversos estereótipos dada a sua condição de indígena. O combate à discriminação e ao racismo no cotidiano escolar requer segundo Candau (2003), estratégias específicas que, segundo a visão de profissionais da educação, podem ser capazes de desestabilizar atitudes de preconceito e discriminação.

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas.

Outra discriminação sofrida por parte dos alunos além da racial é a violência a sua condição humana. O tratamento diferenciado gera neste aluno o sentimento de inferioridade como explicitado por Chauí (1999) ao buscar uma definição mais próxima sobre violência

[...] as outras crianças na brincadeira, chamava o D. Z. Gavião de indinho, quando ele chegava na escola as outras crianças falava, oi indinho! Você chegou, mas era brincando, [...] mas agora esse menino, que ia matando o DZ Gavião enforcado, não gostava de índio mesmo. Eu até falei para a professora que o ano que vem ele não entra na mesma sala que esse menino, porque esse menino é complicadinho. Não pode matar uma pessoa só porque ele é índio, da onde saiu isso? E nossa eu fiquei muito preocupada, será que o D.Z. Gavião vai sofrer todo esse preconceito a vida inteira? Nossa eu chorei muito, fiquei muito preocupada, e ele também chorou muito. Ele tinha medo

de ir para a escola. Ele falava que não ia para a escola porque todo mundo vai ficar falando que sou índio. E ele sofre muito preconceito em relação a isso [...] os coleguinhas fica rindo, dele, de vez em quando chega em casa chorando, eu pergunto e ele responde: ‘é porque a mãe do menino falou pra ele que eu era índio e o índio é bicho. Esses dias ele começou a chorar muito e ficou estressado. Ele disse chorando que o coleguinha batia nele e falava pra ele que era porque ele era índio, porque índio tinha que ficar na aldeia, índio era bicho (Mãe do estudante D.Z. Gavião).⁵⁷

Como ficaram evidenciadas no relato da mãe, a noção de representação social que possuímos do índio na sociedade e a imagem preconcebida, construídas a partir de estereótipos com o processo recente de conflitos, que marcaram as disputas de terras no contexto amazônico, numa relação de subalternização, de negação, das tentativas de apagamento desses sujeitos continuam sendo reproduzidas na sociedade. Essas crianças (não indígenas) ao conviverem neste contexto reproduzem esse conflito, essa relação de assimetria com muita frequência no ambiente escolar, atribui-lhes uma condição de seres inferiores, atestando um passado presente.

Em recente pesquisa de Candau (2003) realizada com o objetivo de identificar as diferentes manifestações do preconceito e da discriminação nesses espaços, foram claramente evidenciados os sutis processos de discriminação que permeiam nossas práticas sociais e educacionais em suas diversas dimensões.

A situação relatada de que o estudante sofreu violência física por parte de outro estudante (não indígena) foi motivada por sua condição indígena; tal situação passou pela omissão e silêncio das professoras, segundo relatos da mãe.

No entanto é possível afirmar que houve também uma ‘violência institucional’ contra o estudante indígena no momento em que a escola foi omissa ante a situação de violência física. Conforme Chauí (1999) a violência institucional, ou seja, a violência da escola é aquela que gera a coisificação, negação do outro, desrespeito, aquela onde a escola permite e legitima atitudes de discriminação e preconceito, como no caso do estudante *D.Z. Gavião*.

Conforme Alonso e Santos (2012) esta violência está relacionada diretamente com as pessoas que estão nas instituições sejam elas, professores/as, estudantes, diretores/as, supervisores/as. No espaço escolar, tal violência é presenciada no contexto das diversidades envolvendo estudantes afrodescendentes, estudantes com necessidades especiais, estudantes que possuem baixo rendimento financeiro e segue-se por estudantes indígenas, dentre outros.

⁵⁷ Entrevista coletada pelas pesquisadoras Vanúbia Sampaio e Rozane Alonso Alves em janeiro de 2012.

Conforme Candau (2003) a discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto ao caráter étnico quanto ao caráter social. Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostraram, também, que a escola tem se constituído em um palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-lo, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – é ainda marcada por um caráter monocultural, como já anteriormente evidenciado no relato das professoras. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. (CANDAU, 2003).

A escola possui um papel fundamental na socialização do indivíduo, uma vez que entre os muros da instituição da mesma, as crianças são colocadas em contato com diferentes culturas e etnias, e os conflitos neste momento afloram o que atestam em partes os relatos evidenciados nesta pesquisa.

A inserção destes estudantes indígenas nas escolas públicas urbanas é cercada de estereótipos que segundo Silva e Grupioni (1995) vem revelando que o preconceito cometido na e pela escola urbana, com os povos indígenas tem provocado políticas públicas voltadas para programas de formação docente de caráter inicial e continuado.

Segundo Santiago (2013), o outro é a identidade negada e invisível no espaço escolar, é aquele que, submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado pela cultura escolar. O processo de discriminação institucional constrói progressivas barreiras que impedem a participação e a aprendizagem dos estudantes destituindo em determinados grupos o direito de aprender.

Esse preconceito que alunos não indígenas têm para com os índios, é tratado por Bhabha (1998, p. 117) 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 aos sujeitos colonizados, como os grupos indígenas, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento das diferenças.

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 para Magalhães (2010) 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” (MAGALHÃES, 2010, p. 205), encontra dificuldades

em ser cumprido. No caso dos estudantes indígenas nas escolas urbanas pesquisadas, 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.

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 omissão do pertencimento 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 do estudante D.Z Gavião:

[...] 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 D.Z. Gavião**).

É o momento de retomar a reflexão formulada de maneira provocativa pela professora Aracy Lopes da Silva (2000, p. 17):

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? [...] (LOPES DA SILVA, 2000, p. 17).

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

Como sugere Cardoso de Oliveira (1976), esse processo de omissão do pertencimento, relacionado à fuga de sua condição objetiva tem como desdobramento a negatividade, uma vez que:

[...] 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).

Segundo Hall (2002), as identidades 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 étnica, segundo Hall (2002) vai se reconstruindo e se configurando ao longo do processo histórico.

Nesta mesma reflexão Kreutz (1999, p. 82) ressalta que “na etnicidade os limites são múltiplos e instáveis” e concordando com Seyferth (1994), estes limites podem mudar com frequência porque “a etnicidade é situacional”. O autor compreende que a identidade étnico-cultural, mesmo onde aparece como marginalizada, como excluída, “não é uma realidade muda, simples objeto de interpretação, ela é fonte de sentido e de construção do real, os processos culturais são processos conflitivos” (KREUTZ, 1999, p. 22).

Os estudos da cultura segundo Lúcia Patriota (2002), contribuem sobremaneira para o combate, e, até mesmo, eliminação do preconceito ajudando-nos a pensar a nossa própria realidade social e o processo de construção de nossas identidades culturais.

Para Bauman (2005, p.17-18) a identidade é “líquida” [...] ela está em constante mutação, “dissolvendo-se e liquefazendo-se para se recompor e refazer em seguida sob aparência pouco ou muito diferente [...]”. O pertencimento e a identidade segundo Bauman (2005, p. 18) não são garantidos por toda a vida, “são negociáveis e revogáveis.”

Para Magalhães (2010, p. 205), nesse conflito de identidades em que os estudantes são confundidos, “existe uma mistura de papéis dentro da mesma moldura”. No âmbito da gestão escolar os papeis são ainda mais confusos dados 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 se verem envolvidos por algo totalmente diferente de tudo o que conheceram em suas aldeias.

Candau (2009) refere-se ao espaço escolar como espaço social, como um território de encontros, desencontros e conflitos, como um espaço de multiplicidades, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, e relações sociais circulam e se misturam fazendo do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeito.

A escola neste sentido passa a ser vista a partir de outro prisma, como possibilidade de ruptura da reprodução como defende Apple (1997) e Giroux (1988) McLaren (1997). Este espaço [escola] passa a ser considerado como ideal para a aquisição dos conhecimentos necessários para a reflexão e questionamentos, ou seja, um espaço para reinventá-la e ressignificá-la o que segundo Candau (2005) já foi iniciado.

Neste sentido Apple (1997) percebe a educação como “um conjunto de conflitos ideológicos, que proporciona grandes mudanças sociais.” Giroux (1988) e McLaren (1997) entendem também a escola como espaço de possibilidades (não é a única) para a ruptura de uma atual estrutura social.

A escola compreendida como espaço de construção e ressignificação das identidades deve fortalecer as identidades étnicas e culturais, respeitando e valorizando o pluralismo, preservando as especificidades culturais dos povos. De acordo com objetivos do ensino fundamental elencado nos PCNs, a educação deve:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCNS, 2008, p. 55).

De acordo com Candau e Russo (2009, p. 166) as propostas devem:

Questionar o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelar o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural.

Neste sentido a perspectiva intercultural no âmbito educativo “não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” segundo Candau e Russo (2009, p. 160).

Os relatos dos familiares dos estudantes indígenas evidenciaram que essa escola que temos parece ainda distante dos meios que possibilitem a materialização de uma educação verdadeiramente intercultural. O seu currículo e suas práticas ainda mantêm-se cristalizados e engessados.

No entanto, não podemos deixar de considerar que tais situações apresentam-se como um desafio para a atual escola, pois as grandes transformações ocorridas estão a toda hora desafiando os sujeitos, de certo modo atingindo diretamente as tradições mais cristalizadas de nossas escolas.

Neste caso acredita-se, que é de fundamental importância nas discussões e práticas educacionais a materialização e ampliação das questões étnico-culturais no cotidiano das escolas com especial atenção e contextualização da história dos povos indígenas da região de Rondônia.

3.3.2 Das limitações linguísticas no contexto escolar urbano

Outra dificuldade relatada pelos familiares e percebida durante o período da pesquisa diz respeito às limitações linguísticas; aos que são recém-chegados à cidade essa limitação é mais acentuada devido ao pouco uso da língua portuguesa; que além de comprometer o processo de ensino e aprendizagem, compromete também o processo de comunicação em contexto intercultural. Em relação às dificuldades encontradas na escola urbana, a tia dos estudantes Arara relata algumas situações de constrangimento que alguns dos estudantes indígenas já vivenciaram em contexto de alteridade.

Na primeira semana que o R.Y Arara começou a estudar na escola daqui [cidade], ele ficava muito isolado na escola, um dia estava na sala de aula

com vontade de fazer xixi (urinar), ele não sabia como pedir pra professora para ir ao banheiro, e ele tinha muita dificuldade na língua portuguesa também, e por isso ficou com vergonha de pedir para professora e acabou urinando na roupa dentro da sala de aula. Chegou em casa, reclamou pra mim, falou que ele não sabia falar em português, entendia só um pouco e queria voltar pra aldeia [...] (**Tia do estudante R. Y Arara**).⁵⁸

Por desconhecimento e despreparo a escola não percebe as dificuldades que estes estudantes possuem em relação à segunda língua. Alguns professores/as insistem e alegam que seja muito mais timidez, do que simplesmente dificuldades e limitação linguística.

A professora na sala fala rápido demais na língua portuguesa e a gente não entende muito bem, temos dificuldades para aprender e entender [...] se fosse à nossa língua, aprenderíamos mais rápido (**Mãe da estudante L. M. Arara**).

Os estudantes indígenas encontram muitas dificuldades ao enfrentarem uma escola do “branco”, segundo Both (2009), o problema da limitação linguística na escola urbana é foco de insegurança e desvantagens. Essa limitação por parte da maioria dos estudantes indígenas traduz em dificuldades de atender o “êxito”, de alcançar um “bom” desempenho escolar que os programas curriculares da escola da cidade exigem em detrimento das particularidades desses estudantes que trazem consigo sua cultura e conhecimentos próprios que não são menos importantes. A escola não observou que as limitações linguísticas somadas às infinitas dificuldades estão mais ligadas a fatores externos, considerando-as como um problema de aprendizagem e não com um possível problema de comunicação.

A compreensão de que esses estudantes estão na cidade em um contexto diferente da aldeia, que por residirem ali e por força das circunstâncias são “obrigados” a falarem e escreverem na língua portuguesa quando em contexto intercultural atendendo às exigências da cultura escolar urbanocêntrica, leva-nos a percebermos outros elementos que têm impedido essas crianças de externarem muitas vezes seu modo de ser indígena na escola. Evidentemente, além de todo o preconceito e constrangimento que sofrem por ocasião do histórico contato entre indígenas e não indígenas e das posturas anti-indígenas que parecem possivelmente persistirem ainda sobre nossas escolas.

O que seria um problema de comunicação e de diferenças linguísticas torna-se um problema inerente ao processo de ensino e aprendizagem apenas compreendido desta forma pela escola, professores (as) e gestores (as). É evidente que se torna mais fácil culpabilizar o

⁵⁸ Entrevista realizada com a D.T Arara, tia dos estudantes Arara, em abril de 2013.

“Outro”, sujeito, o estudante indígena, do que reconhecer que a escola não esteja preparada para lidar com as questões das diferenças, seja ela, linguística, étnica e cultural.

Vejam tal situação relatada pela mãe do estudante *D. Z. Gavião* sobre outra situação constrangedora que ocorreu com seu filho na escola estadual Ruth Rocha em razão dessa limitação que compromete o processo de ensino e aprendizagem e que por sua vez a escola com seu histórico de apagamento das diferenças, segundo Candau (2006), vêm negando as diferenças e promovendo impositivamente o apagamento da alteridade dos sujeitos por meio da homogeneização, ou seja, uma igualdade que tem ignorado as diferenças.

A professora falava rápido em português, e ele não fazia nada, ele não conseguia acompanhar. Um dia chegou em casa começou a chorar, não entendi, aí comecei a olhar o caderninho dele, as folhas do caderno estavam em branco, conversei com a professora, ela disse ‘mas ele não consegue aprender nada, talvez tenha problemas’. Mas eu falei pra ela que na outra escola que ele estudava ele não tinha problema, ele fazia as tarefas [...] (**Mãe do estudante D.Z Gavião**).

Discutindo o currículo intercultural e o processo de aplicação da Lei 11.645 de 2008 nas escolas públicas no contexto amazônico, em síntese Neves (2013) compreende a materialização da Lei como um possível mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação de caráter étnico e racial a partir da escola, com destaque para a questão indígena.

A efetiva implantação da Lei no contexto amazônico segundo Neves, “pode diminuir significativamente para minimizar equívocos e estereótipos sobre os índios, uma vez que vai exigir dos sistemas de educação – públicos e privados – processos continuados de formação docente”, uma estratégia adequada para enfrentar e combater os desafios postos no complexo jogo de aprendizagem da diferença.

E que a expressiva diversidade cultural traduzida na presença de 29 (vinte e nove) povos indígenas em Rondônia e os estereótipos evidenciados no comportamento da sociedade local demanda por políticas públicas efetivas nesta direção. (NEVES, 2013, p. 16).

Temos a compreensão que a proposição de estratégias de formação docente continuada pode contribuir para preparar e qualificar a ação docente no sentido de se produzir respostas mais adequadas ao tratamento da diversidade na escola, apontando novos elementos para construção de possíveis manifestações de práticas pedagógicas interculturais no Currículo decorrentes da Lei 11.645/2008 nas escolas da Amazônia. (NEVES, 2013, p. 16).

São tão urgente no contexto das nossas escolas os elementos de intervenção e transformação para que os velhos discursos seja derrubados quanto à necessidade no sentido

de reparar a injustiça social, a exclusão, racismo, dentre outros. Candau (2002) a interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos, não alude os conflitos, mas enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social.

Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “Outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural.

Nestes termos, segundo Fleuri (2003, p. 53), a interculturalidade deve ser assumida como um dos princípios orientadores da formação docente inicial e continuada, tendo em vista “desvelar o tão arraigado mito da democracia racial”. Neste sentido esse princípio tem o propósito segundo o autor de “evitar na educação o caráter discriminador, hierarquizador e de negação do outro” (FLEURI, 2003, p. 54), rompendo com as características de uma educação monocultural buscando promover processos educacionais para o reconhecimento do “outro”, o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas e seja parte desse patrimônio comum. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2002, p. 158).

3.4 Possíveis expressões identitárias das crianças indígenas Arara e Gavião em um contexto urbanocêntrico.

As observações dirigidas foram realizadas durante o período de março a junho de 2013 na escola Estadual de Ensino Fundamental Cora Coralina e Nova Brasília, na primeira observamos os 05 (cinco) estudantes Arara, sendo 02 (duas) alunas do 1^a ano, *R.T Arara e L.M Arara*; 01 (um) aluno do 3^a ano, *R.Y Arara*; 01 (um) aluno do 4^a ano, *G.X Arara* e 01 (uma) aluna do 5^a ano, *E.N Arara*, todos cursando o ensino fundamental. Na escola Estadual de Ensino Fundamental Nova Brasília, realizamos a observação da *K.T Gavião*, estudante indígena da etnia Gavião do 5^a ano também do ensino fundamental.

As observações foram realizadas num período que compreende entre o dia 17 de março de 2013 a 05 de junho de 2013, duraram em média 45 (quarenta e cinco dias) sendo que em cada sala a observação durou em média de 08 (oito) a 10 (dez) dias num total de 05 (cinco) salas observadas. Nas duas escolas as observações foram dirigidas a vários espaços; entrada e saída da escola, sala de aula, pátio, aula de Educação Física, intervalo e horário da merenda, em diferentes situações e atividades individuais e coletivas.

Aqui são evidenciadas algumas possíveis expressões identitárias percebidas e coletadas por meio de observações e entrevistas realizadas com os estudantes indígenas colaboradores da pesquisa; são expressões tanto verbais e não verbais expressas ou veladas, suas inquietações, silêncios, angústias, expectativas, dentre outras formas de comunicação e expressão como foi verificado nesta pesquisa.

Evidenciadas também situações como as crianças se mostram, por meio das conversas informais/entrevistas e observações, das pinturas corporais, das possíveis trocas interculturais percebidas na pesquisa e das percepções que estes estudantes têm sobre a escola, professores/as, colegas e a própria cidade.

Em entrevista, a estudante do 5^a ano da escola Cora Coralina ao falar das diferenças entre a escola da aldeia e a da cidade, expressa seu vínculo com o meio cultural do seu povo e com a escola da aldeia. Ao ser questionada se havia diferença entre as duas escolas, a estudante disse:

[...] eu acho que os professores [...] Aqui têm professores e lá não têm [referia-se a falta constante de professores na aldeia], lá não se comemora os dias das mães, e aqui têm, lá tem um livro na língua [indígena], eu acho que a tia trouxe ele, têm algumas histórias da aldeia nele, eu gosto de aprender. Lá na aldeia a escola não é tão grande, e não é fechada e não têm essas coisas tipo: quadra e nem muro, lá as merendeiras não precisa chamar para ir para fila [...] **a gente senta no chão para merendar** [...] Hum... É bom (Estudante *E. N. Arara*).⁵⁹

Neste contexto de diálogo observaram-se formas discretas com pouca exposição de comportamento de expressões identitárias – ‘o ser indígena’, no instante em que a aluna posiciona como é ser indígena na aldeia e na cidade, evidenciando o vínculo com o seu mundo cultural no momento em que descreve [...] *lá não precisa chamar pra ir pra fila [...] a gente senta no chão pra merendar [...]*, e mesmo estando na cidade possivelmente essas crianças acabam negociando o modo de ser indígena entre os contextos diferentes.

⁵⁹ Entrevista realizada na E.E.E.F - Cora Coralina, em abril de 2013.

Ainda em relação à percepção sobre a escola, a estudante expôs seu descontentamento com a escola da cidade e suas expectativas, ao relatar que mesmo estudante na cidade tem perspectivas de retorno ao dizer:

eu sinto saudades da aldeia. Mas eu imaginei que a escola aqui fosse mais legal, têm alguns professores chatos [...] meu pai é professor na aldeia, ele não queria que eu viesse. Na primeira vez que vim aqui pra escola eu chorei... Chorei... Sei lá, porque [...] deixei minhas irmãs, e meus pais na aldeia, vim com minha tia, é muito legal estudar e aprender, aprender com a professora, ensinar e aprender outras coisas sobre os povos antigamente, sei lá aprender outras coisas [...] (**Estudante E. N. Arara**).

Quando questionada se tinha vergonha de falar sobre a aldeia a estudante responde: “*Às vezes sim às vezes não.*” Ao ser questionada novamente, sobre a curiosidade dos demais estudantes em relação a aldeia, responde:

Se é legal na aldeia, porque eles estão querendo ir também. Eles falam assim pra mim, que eles querem ser índio também (risos) eles falam como você conseguiu pra ser índio [...] aí eu falei pra eles que eu nasci assim mesma... (risos), eles falaram assim que era um sonho nascer assim, porque os cabelos que eles têm [os não índio] são feios, o meu cabelo é bonito, eles falam assim, minhas amigas e outros meus amigos também, vê o cabelo do meu irmão e queria cabelo liso igual dele [...] (**Estudante E. N. Arara**).

A estudante *K. T. Gavião* expressa esse vínculo cultural com o contexto e mostra também assim bem como a estudante E.N Arara, suas perspectivas de retorno à aldeia:

Ela é diferente da escola da aldeia, porque a escola da aldeia é grande, a escola lá é aberta, ela pega o campo de futebol, eu posso ir na casa da minha tia e da minha avó que fica bem na frente da escola....eu fico brincando...eu tenho um pouco de vontade de estudar na escola da aldeia....nos vamos mudar pra lá, mas não deu (**Estudante K. T. Gavião**).⁶⁰

Em uma entrevista com o estudante indígena G.X Arara, este ao relatar como foram seus primeiros dias de aula na escola da cidade afirmou que não se sentiu muito confortável diante dos olhares curiosos por parte dos estudantes não indígenas; e diante de um possível comportamento de negação ou reprovação naquele contexto, relatou que

[...] no primeiro dia eu não queria entrar, eu tava com muita vergonha, porque eu pensava que os moleques que visse a gente fossem rir da gente, eles ficaram olhando, olhando. E aí conversam[...], eu falei que eu vim da aldeia e estudava lá na aldeia [...], no segundo dia eu não senti muita

⁶⁰Entrevista realizada com a estudante K.T Gavião, em junho de 2013.

vergonha [...]. outro dia os meninos perguntou se eu queria ser amigo deles, aí eu falei que sim [...] (**Estudante G.X Arara**).⁶¹

Em relação à temática indígena inserida nos conteúdos curriculares, a estudante *E. N Arara* relata que as professoras não perguntam sobre sua cultura, sobre a aldeia ou sobre algum outro conhecimento que poderia ser compartilhado dentro de sala com os demais colegas.

A estudante relata uma situação em que uma de suas professoras ficou brava, devido ela ter feito a leitura de um texto em voz baixa.

[...] ela pediu pra gente lê um texto de Geografia, ela ficou brava com a gente, sei lá, porque eu li muito baixo (risos)... Aí ela disse assim que eu não vou mais poder ler. [...] Aí ela mandou os outros meninos lê [...] (**Estudante E.N Arara**).

Outra situação é relatada pelo estudante G.X Arara:

Eu sento nos fundos porque a professora pediu pra sentar lá, porque ela disse que eu tava muito perto dos meninos bagunceiro [...] alguns já me chamaram de índio, a professora falou se os meninos da sala chamarem novamente de índio a professora falou que ia levar eles pra direção. Uma vez só que um menino me chamou de "indinho", eu falei que eu tinha nome [...] depois disso ele não me chamou mais (**Estudante G.X Arara**).

Este lado da escola se evidencia como um contexto completamente hostil, mas vale indagarmos no sentido de quais são os elementos que essas crianças indígenas possuem para compreender esse tipo de situação tão complexa que ela “lê” o tempo inteiro como rejeição? Como é que ela se coloca diante desses elementos que carregam estes ruídos de preconceito, isolamento, discriminação e os silêncios/omissões da escola?

Segundo relato da própria estudante *K. T. Gavião*, na sala de aula ela não teve a oportunidade de escolher qual lugar queria se sentar na sala, pois a professora já havia definido o seu espaço na sala de aula, evidenciando mais uma vez um contexto de negação do sujeito por parte da professora “[...] a Professora escolheu meu lugar pra sentar na sala, eu sento no canto, perto da professora porque ela disse que eu tenho dificuldade [...] se eu pudesse, eu escolheria outro lugar, não gosto [daquele] [...]”.⁶²

⁶¹ Entrevista coletada em abril de 2013.

⁶² Caderno de campo, julho de 2013.

Em relação à temporalidade e rotina da escola urbana e da aldeia (tempo e espaço) fica evidente nas narrativas dos estudantes, de que a escola da aldeia proporciona aos estudantes indígenas, maior contato com ambiente externo, segundo a Estudante *E.N Arara* [...] *“lá na aldeia o professor deixa o aluno sair quando ele quer, ele só fica saindo, vai brincar”*. *Aqui na cidade, a professora não deixa a gente sair quando quer [...] lá não tem essa aula depois do recreio igual aqui na cidade [...]*.

Porém, quando questionada se gostava da escola da cidade a estudante permaneceu em silêncio limitando-se apenas a dar um sorriso acanhado mantendo-se cabisbaixa. Quando a aluna foi questionada sobre o que a motivou estudar na cidade, ela respondeu claramente ao dizer: *“Pra ajudar meus pais, porque eu quero ser professora igual meu pai lá na aldeia”⁶³*. Na fala da estudante certamente de forma bem discreta a mesma explicitou a expressão identitária – o ser indígena, fazendo referências à perspectiva de retorno a terra indígena na menção aos projetos de futuro, atestando um vínculo com seu mundo cultural.

Em relação ao uso de adereços e pinturas corporais em conversa, conforme relato da estudante, ela afirmou que já foi à escola da cidade com pinturas indígenas feita no seu braço, no entanto, ninguém havia percebido porque tal pintura além de ser pequena, estava desenhada sobre a pele no antebraço localizada na parte de pouca visibilidade, ou seja, escondida propositalmente. Essa pintura foi feita na ocasião quando participou da festa do ‘Dia do índio’ na aldeia. Segundo a estudante ao chegar à escola com essa marca identitária:

[...] ninguém viu, nem perceberam (risos), eu acho que no 4º ano eu fiz uma aqui no braço aqui e aí eu mostrei pra professora e todo mundo queria ver, eu mostrei pra eles, os meninos (estudantes não índios) acharam bonito e queria fazer igual também. [...] Eu fiz em um menino com uma caneta, foi só uma vez. De vez em quando eu vejo o G. X Arara (primo) fazendo pinturas no braço dos meninos lá no pátio na hora do recreio [...] faz de canetinha **(Estudante E.N Arara)**.

Ainda sobre as expressões o *G.X.Arara* evidenciou qual foi a percepção dos colegas da escola em relação à pintura indígena ao relatar: *“Eu participei da festa lá na aldeia e vim com a pintura, quando cheguei na escola a Diretora queria que eu fizesse nela também, achou legal, os meninos na escola queria que eu fizesse neles, eles acharam muito legal”*.

O estudante retrata na entrevista suas expectativas de retorno à aldeia, e evidencia alguns dos motivos do vínculo com sua comunidade: [...] *“eu gosto mais dos amigos da aldeia, eles são legais, é diferente, a gente anda pra qualquer lado, brinca [...]*. Quando

⁶³ Caderno de Campo, junho de 2013.

perguntamos sobre ‘o que tem na aldeia que te faz melhor’, respondeu com muita clareza: “*Eu sinto melhor na aldeia, a gente toma banho no rio, todo mundo vai pro rio, joga bola, brinca lá fora [...] Aqui não tem isso.*” Em relação à cidade, a mesma estudante desabafou, dizendo: “*Eu não gosto quando os meninos começa a xingar a gente, fica chamando de índio viado (sic), eles ficam chamando a gente desse nomes [...].*” Em seguida perguntei se havia comunicado o ocorrido a sua professora, e o que teria sido feito para solucionar o problema, o estudante disse: “*Eu falei pra professora, mas aí ela falou pra gente ficar quietos e fingir que não está ouvindo, só isso [...].*”⁶⁴

Constatamos que chega a ser cruel o comportamento do estudante não indígena carregado de estereótipo e preconceito, bem como o comportamento dessa professora diante do fato. Evidentemente ficou mais do que explícito no relato, que tal postura de omissão e negação dessa professora diante do fato ocorrido, permitiu, não só legitimar, mas naturalizar essas e outras atitudes eivadas de preconceito e violência. Silenciando e negando que haja na escola as evidentes relações de assimetria. Legitimando alguns grupos em detrimento de outros, como verificado na fala do estudante indígena.

Em entrevista com o estudante D.Z Gavião da Escola Ruth Rocha, foi possível perceber em sua narrativa expressões, comportamentos e práticas que situam e evidenciam o próprio contexto de hostilidade que é o ambiente escolar, mas por outro lado as falas e o comportamento também evidenciaram expressões do que significa ser índio na cidade, neste contexto urbanocêntrico.

A estudante relatou sobre os momentos em que morava na aldeia, rememorando fortemente seu vínculo com a cultura e ao mesmo tempo demonstra um comportamento de possível omissão de identidade ao relatar que: “*Quando era pequeninha eu só andava com meu pai, se pintava todinha, quando era Dia do índio eu me pintava toda, aonde meu pai fosse eu ia atrás dele, hoje eu não faço mais pintura [...] uma vez eu fiz no meu braço, foi só essa [...] porque [a tinta] demora sair, fica 12 dias [...] ela fica estranha em mim [...] porque eu acho ela muito ‘coisada’ ..hum.. Porque um dia a índia foi me pintar e ela borrou, ela fez e ficou muito feia a pintura, eu não sou de pintar [...] mas um dia eu fui pra escola, eles acharam legal, perguntaram como eu fiz, eu falei que foi meu tio que fez [...].*”

Em relação aos adereços e o uso da língua materna, o estudante D.Z Gavião, relatou mais uma situação ocorrida:

⁶⁴ Entrevista realizada pela pesquisadora em junho de 2013.

[...] tenho uma pulseirinha indígena, tá lá em casa guardada, não, não gosto de usar a pulseira pra ir a escola, fui uma vez, meus amiguinhos não viram, só a professora que viu e achou legal, mas eu guardei na bolsa na hora do recreio porque ela cai. Se sei falar na língua? Sei, mas nunca falei com o Marcio na língua, nem ensinei a ele, porque tenho vergonha. Não sei o nome da minha aldeia. Não, não sei cantar na língua indígena. Eles riu de mim... Porque eles riram? Não sei. Eles tiraram sarro porque eu sou indígena. Eu não falei nada não (*Estudante D.Z Gavião*).⁶⁵

Na entrevista o que chama a atenção é o processo de suposta omissão da identidade por parte do estudante, que é de certo modo compreensível, ao questionarmos no sentido de: como esses estudantes indígenas percebem e a partir de quais elementos compreendem esse ambiente diante das inúmeras evidências de rejeição por parte da escola e sob o silêncio das professoras e professores?

Fica evidente que neste contexto e nas relações entre os pares (estudantes indígenas e não indígenas) a própria criança indígena percebe que se encontra no “espaço do outro”, e que esse ‘Outro’ (não indígena) tem percepções a partir de imagens e visão estereotipadas para com ela, como observado nos relatos do estudante D.Z Gavião, que por sua condição indígena foi chamado de bicho do mato; assim possivelmente essa criança usará de estratégias para escamotear as situações que poderiam afirmar e expressar sua identidade enquanto indígena. Sobretudo, neste caso o aluno passa a omitir e a não utilizar artesanato ou acessórios que lhe remeta ao ser indígena, nada que reforce essa “imagem” (bicho exótico), exemplo dessa omissão é a não utilização de adereços, indumentárias, pinturas corporais quando em contexto de alteridade, conforme algumas situações verificadas e evidenciadas nesta pesquisa a partir das observações e dos próprios relatos dos estudantes e de seus familiares.

No decorrer das observações e entrevistas é possível compreender que no ambiente escolar há mais jogo, estratégias e negociações da identidade do que propriamente uma negação da identidade no sentido de não querer mais usar adereços e falar na língua porque não gosta ou porque não quer; é preciso sobreviver neste ambiente onde mesmo havendo uma violência latente, relação de poder gerada historicamente e reproduzida em relação aos índios. É preferível neste caso esconder esta outra identidade – a indígena; e, sobretudo no sentido de quanto mais parecer com o “Outro” (não indígena), esse estudante percebe que será melhor e bem mais aceito naquele espaço. Isso evidencia que há muito mais pressão das relações assimétricas permeada no contexto das escolas urbanas.

⁶⁵ Entrevista coletada em janeiro de 2012, pelas pesquisadoras: Rozane Alonso Alves e Vanúbia Sampaio dos Santos.

Conforme relatos evidenciados acima, as crianças indígenas no ambiente escolar estariam atestando que a “fricção interétnica” denominada por Cardoso de Oliveira (1976), continua latente e que:

[...] essa “situação” de “fricção interétnica”, estando frequentemente em estado latente, manifesta-se por meio de estágios ou capítulos, isto porque os mecanismos que levaram a constituição do sistema interétnico continuam em plena vigência e operação. [...] Pode apresentar as mais variadas configurações [...]. Desse modo, de conformidade com a natureza sócia econômica, das frentes de expansão da sociedade brasileira, as situações de fricção apresentarão aspectos específicos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 86-87).

Todavia, como o observado na pesquisa em alguns momentos os estudantes indígenas expressam comportamento de afirmação enquanto indígenas e em outros fazem omissão a esta identidade; no entanto, esse tipo de comportamento depende das circunstâncias em que estão expostos. Isso, no entanto, vem atestar aquilo que Baines (2010, p. 31) sugere com sendo estratégias para escapar do preconceito ou deixar de serem vítimas de termos ‘pejorativos’ e ‘piadinhas’ que circundam o contexto urbano. Destacando-se a assimetria das relações de poder entre estudantes indígenas e não indígenas. No entanto esse comportamento vai depender do contexto e das relações que são estabelecidas naquele espaço.

Um exemplo claro do “jogo de lealdade” (OLIVEIRA, 1998) entre os dois contextos (aldeia e a cidade) é evidenciado na fala da estudante *L.N Arara* quando diz: “[...] eu queria estudar aqui, porque a tia falou que a gente ia aprender mais coisas e aprender a falar mais o Português, pra gente falar aqui na cidade... fazer amizade [...]”. Porém, na fala da estudante *E.N Arara* fica evidente em que circunstâncias esta faz o uso da língua materna, atestando assim a adequação aos contextos de fala, ao dizer: “*Eu só falo na língua quando estou em casa e estou na aldeia, lá na escola eu falo o português, a gente não fala muito*”⁶⁶.

Em visitas a casas dos estudantes para delinear os entrevistados, percebemos que durante o tempo em que estão no contexto de suas casas (longe do olhar e julgamento e negação do “Outro”) esses estudantes utilizam em seus corpos algum elemento da cultura (os anéis, colares, brincos e pulseiras feitas de tucumã ou pena de animais), comumente utilizado quando estão em suas aldeias. No entanto percebemos que essas crianças ao irem à escola cotidianamente retiram seus adereços, pensando que podem com isto evitar uma situação vexatória e discriminatória enquanto indígenas.

⁶⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora em junho de 2013.

Porém em outro momento em relação aos adornos, indumentárias e outros adereços indígenas, a estudante em conversa informal fala sobre os motivos do não uso dos adereços quando estão na escola, alegando que: “*Não usei pra ir para escola porque esqueci na aldeia, e por isso não uso eles quando estou aqui*”⁶⁷

Em conversa informal, os familiares dos estudantes Arara disseram ter observado que estas idas e vindas retomando a vida na aldeia esporadicamente, em finais de semanas ou feriados e nas férias são situações que têm acarretado nesses estudantes mudanças de comportamentos, expressões e práticas. Segundo familiares estas crianças quando retornam à aldeia, e em certos momentos recusam de algum modo, por exemplo, a fazer pintura corporal para participarem de algum evento ou ritual na aldeia e a utilizar adereços da cultura. Constata-se tal situação na narrativa da mãe da estudante *L.M. Arara* ao relatar:

:

Quando as crianças vão para algum evento ou festa na aldeia, eles não querem mais fazer pinturas como antigamente, e quando fazem é uma pintura bem pequena e que fica mais escondida [...] mas eles dizem que é por que o pessoal da escola fica curioso e ficam só perguntando, eu acho que é isso (**Mãe da estudante *L. M. Arara***).⁶⁸

A partir dessas e de outras situações compreende-se que essa forma de evitar o uso de indumentárias e/ou usá-las discretamente quando em contexto intercultural, sejam os adereços, pintura corporal indígena e até mesmo a utilização da língua materna indígena na escola urbana, pode ser lida também como uma forma de omissão ou um pacto de negociação do pertencimento étnico nesse espaço, atestando com Oliveira (1998, apud, DIAS; NEVES, 2013) as dificuldades de ser e viver “[...] entre duas lealdades contraditórias, as de sua terra de origem e as do lugar onde está atualmente, onde vive e constrói sua inserção social [...]”. Podendo afirmar com Oliveira (1998) que isso remete àquelas situações em que o indivíduo elabora sua identidade pessoal com base no sentimento de estar dividido entre duas lealdades contraditórias, da qual estejam vinculando ao mundo da cidade e ao mundo da aldeia.

Porém, a escola não deixa de ser um contexto hostil porque é lá que se exige dessas crianças comportamentos mais complexos que elas não compreendem o que exatamente este espaço requer; se deparam com os dois mundos (aldeia e cidade) devendo “lealdade” aos dois espaços de produção social; e vivenciam os desafios e a dificuldades de estarem entre dois

⁶⁷ Relato da Estudante *R T Arara*. Caderno de campo, em junho de 2013.

⁶⁸ Caderno de Campo, Ji-Paraná, em junho de 2013.

contextos, atestando aquilo que Bhabha (1998), nomeia como sendo um “entre-lugar”, ao conviverem e articularem “fronteiras étnicas”.

A narrativa a seguir vem atestar essa situação, quando a estudante K.T Gavião diz ter preferência aos dois espaços afirmando: *Eu gosto dos dois lugares, eu gosto da cidade porque têm coisas divertidas, mas lá na aldeia também têm, tem o campo de futebol grande, o rio e os amigos [...]*⁶⁹.

Sobre as dificuldades na língua, foi observado que os estudantes indígenas apresentam algumas dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, assim como as demais crianças quando se encontram no processo da aquisição da língua escrita. Porém, todo esse processo se torna bem mais complexo para essas crianças uma vez que a língua em que estão sendo alfabetizadas não corresponde à língua em que falam em detrimento ao modo que se expressam cotidianamente, ou seja, na língua materna indígena.

Os estudantes Arara e os estudantes Gavião recém-chegados da aldeia se deparam com as dificuldades próprias do contexto urbano e o processo de adaptação é complexo e doloroso para eles. As crianças encontram dificuldades enquanto falantes da língua materna, uma vez que o convívio com outras culturas, neste caso, a cultura branca, exige o uso e domínio da língua portuguesa, e assim a língua materna torna-se a segunda língua, e o uso social dessa língua somente se realiza quando estão na aldeia ou em casa com parentes.

Neste sentido, a casa torna-se então para essas crianças um território de prática sociolinguística, uma extensão da aldeia, como recurso de abrigo e morada, onde podem dialogar usando a língua tradicional com seus familiares, podendo assim expressar-se de forma mais livre e autêntica. Neste sentido a escola tornar-se um lugar pouco ou quase nada atrativo. Como é o caso do estudante R. Y Arara quando este afirma: “*Eu gosto de ir à escola, mas gosto de ficar na aldeia.*” Percebemos que a expressão do verbo “ficar” não expressa simplesmente uma condição de estar na aldeia, este lugar torna-se uma referência onde o estudante Arara ancora suas afirmações e certezas identitárias. No entanto, a partir dessas narrativas não compreendemos que escola e a aldeia sejam contradição, mas como uma possibilidade de diálogo intercultural e produção de culturas e papéis sociais entre os sujeitos.

Segundo a mãe do estudante R.Y. Arara, em dado momento que estava estudando na escola urbana, o estudante começou a reclamar e chorar diariamente, alegando que não estava satisfeito em residir na cidade. E isso se repetia constantemente, explica a mãe:

⁶⁹ Caderno de campo. Escola Nova Brasília, em junho de 2013.

[...] ele não queria ficar na escola, durante as aulas de educação física ele ficava nervoso e perturbava as outras crianças, e os outros estudantes (não indígenas) perturbava muito ele, foi assim no ano que ele estudou lá, não era só ele que bagunçava também [...] (**Mãe do estudante D.Z Gavião**).⁷⁰

Segundo relatos dos familiares tal situação relatada foi motivo da transferência do estudante *R. Y. Arara* para a aldeia no ano de 2012, depois de muitas reclamações da própria instituição alegando que o estudante estaria com mau comportamento na escola e que por este motivo a família teria que “solucionar” tal “problema”; a mãe do estudante *R. Y. Arara* não teve outra opção senão transferi-lo para a escola da aldeia. Ao retornar à aldeia o estudante permaneceu por um período de 12 meses na comunidade junto a seu povo. Em seguida retornou à cidade para dar continuidade ao processo escolar na escola urbana.

A própria mãe evidenciou o “motivo” (como forma de castigo) alegado pela escola para que o estudante fosse transferido, ao relatar: “*Ele foi enviado para a aldeia porque precisava ficar mais calmo, pensar no que ele estava fazendo*”⁷¹.

Há casos em que as famílias evitam ir à aldeia segundo relatos dos próprios familiares; em alguns momentos são delongadas as visitas às aldeias uma vez que quando têm que retornar à cidade, as crianças se recusam a fazerem o retorno sob a alegação de não mais quererem estudar na escola da cidade e terem preferências à aldeia, externando seu vínculo com a cultura e o povo. O caso dos estudantes *L. M. Arara*, *R. T. Arara* e do estudante *R. Y. Arara* expressa bem essa situação.

Em conversa, os familiares relatam:

As crianças quando vão para aldeia, não querem mais voltar a estudar na escola do branco, inclusive as duas meninas pequenas choram quando têm que retornar pra cidade, elas ficam tristes, mas fazer o quê? tem que estudar, não querem nem vir buscar a transferência, eles gostam da aldeia. Lá tem espaço, tem o rio, tem bastante coisa [...] Eu não deixo a minha filha (*L. M. Arara*) ir muito à aldeia, porque quando é pra retornar ela não quer vir mais para cidade, ela fica chorando, e assim, eu não deixo muito ela ir pra lá, teve várias vezes que o *R. Arara* e *R. Arara* quando foram para a aldeia deram um “trabalhão” para poder ele virem para cidade estudar [...] Esse tempo mesmo na greve a *Raissa Arara* pediu para ir para aldeia, e quando foi pra voltar não quis ficou chorando para o pai dela deixar ela ficar na aldeia. Quando ela está aqui na cidade ela fica triste não come direito, não conversa. Inclusive o pai mandou o irmãozinho dela para fazer companhia para ela aqui em casa para ver se ela fica menos triste, mas não adiantou ela continua triste [...] O *R.Y Arara* foi o mesmo caso quando ele foi mandado para a aldeia ano passado [...] (**Mãe da estudante *L. M Arara***).

⁷⁰ Caderno de Campo, em maio de 2013.

⁷¹ Caderno de Campo, em abril de 2013.

Os estudantes indígenas estão em contato diário com a cultura dominante na escola e na sociedade, são compelidos a aceitarem essa dominação e a se submeter às intimações da vida urbana, porém, ainda que o espaço da diversidade esteja definido formalmente, na prática ela não se concretiza, é muito mais verbalização do que ação no contexto da escola do “branco”.

Evidentemente diante de todas essas situações as crianças indígenas evidenciam expressões identitárias discretas com pouca exposição, como verificado nas falas dos próprios estudantes e a partir das observações em campo. No entanto a escola deve estar atenta a essas formas de expressões etnocultural pelos estudantes indígenas, como uma formar também de ver e compreender as trocas interculturais que são estabelecidas em diferentes circunstâncias no ambiente escolar entre os pares (estudantes indígenas e não indígenas). Por este viés, reforçamos a ideia de que essa realidade diversa culturalmente, onde convivem e se enfrentam expressões culturais, já híbridas no espaço escolar, potencializa segundo Candau (2009, p. 22):

As intervenções que devem carregar propostas pedagógicas, de produção de saberes, com a marca de uma visão política que propõe a transformação da realidade, tomando a escola como um instrumento/espço que pode e deve contribuir para essa transformação e materialização da educação intercultural.

Para Bhabha (1998), a articulação de elementos culturais produz momentos e processos que devem ser pensados para além das narrativas subjetivas originárias. Pois é sob essa conformação híbrida que “surgem novos lugares de enunciação da identidade, torna-se espaço de intervenção que emerge dos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência.” (BHABHA, 1998, p. 29).

3.5 As relações entre os estudantes indígenas e não indígenas nos vários espaços da escola

Os períodos de intervalos entre uma aula e outra, no recreio e nas aulas práticas de Educação Física foram os momentos onde as interações e as relações ora amistosas ora conflituosas entre os estudantes indígenas e não indígenas se traduziam com mais evidências. De modo que possibilitou observarmos as possíveis trocas interculturais entre os estudantes,

algumas expressões identitárias por parte dos alunos indígenas, descrevendo as relações e as percepções dos estudantes não indígenas em relação aos estudantes indígenas..

Em conversas, alguns estudantes não indígenas se manifestaram surpresos e com estranhamento ao serem indagados sobre a presença de estudantes indígenas na escola, e em suas falas observamos sempre presente marcas e discursos estereotipados, como foi o caso de duas estudantes não indígenas da mesma sala que estudam a *L. M Arara* e *R. T Arara*; quando souberam da condição indígena das duas colegas, com muita surpresa disseram: “*fala sério tia, tá doido ela é índia? eu não sabia [...] deve ser legal ser índio né?*” Ao serem indagadas porque deveria ser legal, uma delas replicou: *ah! “Porque pra construir flecha, atirar, matar” [...]*. Em outra conversa informal, um estudante questionou ao referir-se a estudante *L.M Arara*: “*Ela é indiana tia? [...] Hum... Eu sei que ela é índia porque pelo rosto dela e porque ela disse um dia que era índia [...]*”⁷². Outra criança disse sem mais surpresa: “[...] *mas a única coisa que ela tem e eu não tenho é a franja (cabelo liso) [...]*”.

Destacamos aqui outra situação observada a qual se refere à percepção dos estudantes não indígenas sobre os estudantes indígenas. Em conversas informais com os estudantes não indígenas durante a pesquisa observamos que estes não tinham sequer conhecimento sobre o pertencimento étnico do seu colega (estudante indígena). Diante de tamanha curiosidade, um dos estudantes foi até a colega de sala, a estudante *L.N Arara*, e lhe perguntou que etnia ela pertencia, e em seguida retornou e disse: “*agora eu sei, ele é da Arara*”.

Outro estudante ao ser questionado sobre a presença de estudantes indígenas naquela escola nos surpreendeu pela forma como agiu para explicar, vale dizer responder ao nosso questionamento. Tal aluno ora questionado saiu em busca da estudante indígena pelo pátio da escola, e ao encontrá-la pegou-a pelo braço forçosamente e a trouxe até nós e disse: “*olha aí, ela não é igual uma índia, ela tem a cara de índio, olha cabelo dela, é todo lisinho*”. Outra aluna que se aproximou disse com um olhar de estranhamento: “*eu não sabia tia, eu achei que ela era japonesa, porque ela tem olhos puxadinhos*”.

Noutro momento em conversa informal o estudante não indígena da sala do *R Y Arara*, declarou: “*Eu conheço que ela é índio, por que ela [...] nossa! é índio mesmo?* Em conversa, outra estudante durante a aula de Educação Física, falou “*Eu sei que ela é índia porque eu vi ela com o tio dela, e eles estavam conversando na língua de índio aqui na escola, eu não entendi nada [...]*”⁷³.

⁷² Caderno de campo, maio de 2013.

⁷³ Caderno de Campo, em maio de 2013.

Ainda diante de todos os comportamentos e atitudes de possíveis omissões e invisibilidades indígenas retratadas em alguns momentos nesta pesquisa, sendo possível perceber durante o trabalho de campo que houve na relação entre os pares -- estudantes indígenas e não indígenas -- evidências de trocas interculturais, de ambas as culturas ali representadas. Essas trocas interculturais presenciadas entre estudantes indígenas e não indígenas, foram evidenciadas durante o decorrer do recreio. Em alguns momentos enquanto estávamos observando e dialogando informalmente com outros estudantes no pátio da escola, avistamos o estudante *G.X Arara* e o *R.Y Arara* fazendo desenhos indígenas, ou seja, pintura corporal tradicional de seu povo no braço de alguns de seus colegas de sala, os desenhos eram feitos com a canetinha escolar (usadas para colorir os traços do desenho). Durante esse momento de trocas, indagamos para o estudante que tipo de desenho ele fazia naquele momento, os colegas do *G.X Arara* de prontidão responderam: “*É que o G.X Arara está fazendo pulseiras*”, referindo à pintura corporal. Questionado se o estudante *G.X Arara* fazia com frequência esse tipo de pintura, relataram: “*Não muito, mas G.X Arara ele sempre faz esses desenhos na gente*”, Naquele momento o estudante *G.X Arara* logo interveio para explicar o seguinte: “*Não é só eu que faço, eu ensinei os outros a desenharem, aí eles fazem no caderno e no braço.*”⁷⁴

Tais evidências de trocas interculturais através dos desenhos entre os estudantes foram confirmadas pela professora (*R1*)⁷⁵ do estudante *G.X Arara* ao relatar: “*Ele [G X. Arara] sempre ensina os alunos na sala a fazer a pintura no braço, na mão, agora a estudante E .X. Arara nunca trouxe pintura, ela não gosta, ela sempre se esquivava, ela é diferente dos outros primos dela.[...]*”⁷⁶

Como base nas observações percebemos que em alguns momentos na Educação Física em especial na hora de escalar os integrantes para formarem os times de futebol, os estudantes indígenas *R. Y. Arara* e *G. X Arara* eram disputados pelos outros estudantes, pois todos queriam que eles fizessem parte do seu time. “*São alunos bom de bola*” como afirmou a professora de Educação Física: “*toda vez é essa briga para ter o estudante no seu time*”⁷⁷

Todavia, essa situação de disputa pelo estudante indígena, se assemelhou a um momento onde ali as “diferenças” se “igualavam”, e o estudante que na sala de aula e durante o recreio e intervalos era ignorado, invisibilizado, ou seja, segundo expressão do tipo: “*não*

⁷⁴ Caderno de Campo, Escola Cora Coralina, em junho de 2013.

⁷⁵ Nesta pesquisa identificamos e nomeamos intencionalmente os docentes e gestores pela letra inicial do nome seguido de numeração para distingui-los.

⁷⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio, *Escola Cora Coralina, maio de 2013.*

⁷⁷ Caderno de Campo, Escola Cora Coralina, em junho de 2013.

pode fazer parte do meu grupo [...] não pode ficar perto de mim, pois índio não é bem visto”, entre outras interpretadas como rejeição, no entanto durante a aula de Educação Física passa a ser o momento em que menos se evidencia situações de preconceitos e estereótipos, o estudante indígena é disputado, deixa de ser “indígena” para tornar-se um “crak” no futebol, um “bom de bola”, como bem afirmou a professora.

Para melhor entendimento, trazemos aqui as contribuições de Grandó (2010) resultados de seus estudos junto ao povo *Bororo* em Mato Grosso, no qual buscou compreender o sentido e significado do jogo como uma produção e práticas corporais que tem configurado como espaço de “fronteira étnica e cultural” daquela etnia nos contexto intercultural.

Segundo Grandó (2010) na escola, o jogo acontece como aula de Educação Física e tem por objetivo, proporcionar aos alunos e alunas um momento de socialização e ludicidade. Porém, o futebol acaba sendo uma estratégia da afirmação, quando por serem habilidosos no futebol, são convocados e até disputados entre os estudantes para representarem o melhor time da turma, como foi observado na escola Cora Coralina com os estudantes *G.X Gavião e R.Y Arara*, que nas aulas de Educação Física eram sempre preferências para compor o time. De acordo com Grandó (2010)

[...] o futebol possibilita o jogo de conhecer o outro e dar-se a conhecer pelo outro, numa relação em que ambos entram em cena ‘em pé de igualdade’, [...] assim o sentido do futebol muda, conforme o contexto e o que “entra em jogo” nas relações entre os participantes. Quando o futebol é jogado como ‘campeonato’ os ânimos são exaltados e expõem as paixões e as contradições vividas no cotidiano, denunciando-as e possibilitando uma nova acomodação com novas relações que se estabelecem quando o futebol acaba e a vida continua o jogo (GRANDÓ, 2010, p. 117-118).

Neste sentido compreende-se que o corpo deste aluno ganha forma e produz outro significado, podendo ser identificado como um jogo que possibilita a fabricação do corpo forte, resistente, equilibrado e ágil. Segundo Grandó (2010, p. 119) o jogo configura como espaço de “fronteira étnica e cultural” em que entram numa relação de igual com o não índio. Nessas relações entre os estudantes indígenas e não índios, as diferenças se ocultam e o estudante indígena é ali naquele instante considerado um “crak” e não mais um “índio selvagem”, “passivo” “não civilizado”.

Grandó (2010, p. 118) compreende que o “futebol pode ser identificado pelo sentido lúdico e educativo do jogo permeando as práticas corporais, e possibilitando às crianças relações entre si”.

Faz-se necessário aqui trazermos alguns questionamentos sobre a interação entre os estudantes indígenas e não indígenas na escola, no sentido de entender que “a escola torna”-se um “corredor cultural”, e que a partir dela os grupos que circulam nesse espaço podem firmar relações de poder entre si que sustentam os processo discriminatório de identidade ou construir um processo inverso, que contribua para ressignificar certas atitudes (VIEIRA 2008, p. 92).

Quando a escola é questionada sobre essa relação entre os estudantes, a compreensão que ela possui é no sentido de generalizar e naturalizar as diversas situações que rotineiramente são vivenciadas por estes alunos na escola urbana. E a não compreensão e entendimento de que este espaço reflete os conflitos e situações vividas de preconceitos e estereótipos presentes nas relações na sociedade, vem tornar a escola ainda mais cristalizada, avessa a outros saberes e diálogos.

3.6 A relação entre docentes e estudantes indígenas

No que diz respeito à relação professore/as, gestores/a, supervisores/as e os e as estudantes indígenas, foram observadas raramente situações de atenção dispensada às crianças indígenas. Os estudantes buscavam de alguma forma um entendimento para aquilo que a professora explicava enquanto conteúdo na sala de aula, e as infinitas tarefas e atividades a serem realizadas sem muito sentido e significado para estes. A escola exige coisas que as crianças muitas vezes não compreendem o que se quer, dadas às limitações linguísticas, e o próprio contexto de isolamento e constrangimentos.

Tal interpretação dessas e de outras circunstâncias foi na medida do possível entendida no instante e em que as duas estudantes *R.T Arara e L.M Arara*, do 1º ano fixavam seus olhares para o caderno, e em seguida para a professora, esse olhar anunciava e denunciava entre outras coisas: o medo, a tensão, muitas dúvidas e pouquíssimo entendimento.

No decorrer das aulas, no contexto da sala, os demais estudantes (não indígenas) solicitavam sempre a presença das professoras, ou se deslocavam até a mesa, questionavam, tiravam suas dúvidas, solicitavam sua ajuda, enfim, esses estudantes eram preferencialmente atendidos, e as crianças indígenas sempre em situação de isolamento.

Porém, essa relação professor/aluno indígena nos permite afirmar que há neste contexto relações de estranhamento e de isolamento explícito, e um desconhecimento por parte das professoras sobre história e cultura indígena. Tal situação observada potencializa e

agrava ainda mais o preconceito e a exclusão dos estudantes indígenas, tornando-os mais invisibilizados.

A escola com esta postura não percebe que estas mesmas crianças participam e são produtoras de cultura e conhecimento e que em diversos espaços da escola e em alguns determinados momentos elas negociam e estabelecem trocas interculturais com os demais estudantes.

Alguns gestores/as e professores/as percebem os estudantes pelo seu comportamento e a forma de como as crianças se relacionam entre os pares.

Em entrevista a supervisora da escola Cora Coralina relatou que os pais e os parentes desses estudantes são mais próximos da escola em comparação aos pais dos estudantes não indígenas, expressam preocupação com os filhos e filhas. *Visitam a escola com mais frequência e são assíduos às reuniões*⁷⁸.

Nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominou relatos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, como homogeneização, padronização, orientando à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Segundo Candau (2009, p. 1) “nesta perspectiva, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural”. A escola em si, não viabiliza a educação intercultural, negando em determinado momento a esta criança o direito de ter a sua educação (CANDAU 2009).

Quanto ao termo diferença, nas narrativas dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Em relatos as professoras disseram considerar e ter uma boa relação com os estudantes indígenas. No que se refere do ponto de vista pedagógico, as dificuldades que eram expressas pelos estudantes, eram percebidas e consideradas apenas como sendo inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem e não como uma diferença cultural e linguística.

O que ficou evidente é que este espaço adota um padrão da igualdade e não da diferença, tornando-se tão comum em nossas escolas. Evidentemente por esse viés, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm que enfrentar e esta situação vêm se agravando e a escola ainda não sabe lidar com ela.

A seguir a narrativa atesta tal situação:

[...] eu não vejo diferença, entre um e outro na sala, eu trato ela normal, mais ela é bastante tímida na sala de aula, às vezes ela se recusa ir à frente apresentar trabalho ou responder. Para ela ler lá na frente ela também se

⁷⁸ Caderno de campo, em junho de 2013.

recusa, quando ela está com muita dúvida ela não se manifesta no grupo, ela vem pessoalmente em mim, em outro momento e pergunta, mas isso dificilmente acontece, ela pede ajuda pra colega. Mas não vejo que a timidez dela seja por causa da etnia, é mais pelo fato da idade dela mesmo [...] ela tem muita dificuldade em matemática, mas ela procurar superar essa dificuldade, ela é até esforçada [...] **(Professora C1)**.⁷⁹

Tal situação descrita na narrativa dessa professora vem atestar para aquilo que Candau (2009) compreende como “apagamento das diferenças”, a escola adota esse padrão hegemônico de cultura que a impede de enxergar e reconhecer o as diferenças, e que esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as “mesmos/as”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Esta articulação segundo Candau (2009, p. 3-4) “não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas”. É necessário reconhecermos que somos diferentes, não partirmos da igualdade, ter um olhar atencioso às crianças que mostram maiores necessidades, estarmos sensíveis ao que acontece ao que emerge.

Candau (2009, p. 2) ao se referir às estratégias de construção de práticas pedagógicas que procurem “articular igualdade e diferença”, salienta que se trata de uma mudança de ótica: ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças.

Certamente trata-se de outra maneira de olhar a prática pedagógica que não é fácil e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização configuradora da cultura escolar. É na promoção do diálogo entre os diferentes que se constrói e afirma a igualdade (CANDAU, 2009, p.2).

Vejamus nesse relato quando a professora E2 é questionada sobre a participação e desempenho do estudante indígena:

É a primeira vez que eu trabalho com um indiozinho (riso)... [...] ele é bom, assim, às vezes ele incomoda um pouco mais ele é bem participativo, a participação dele é dessa forma: ele não é um aluno ótimo, mas eu coloco como um aluno bom, ele não é de ficar perguntando e tirando suas dúvidas, ele é um aluno de pouca conversa. Eu trato ele como um aluno normal, eu não faço uma identificação [...] **(Professora E2)**.⁸⁰

Noutro relato a professora da Estudante K.T Gavião disse

⁷⁹ Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos, Escola Cora Coralina, em junho de 2013.

⁸⁰ Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos E.E.E.F Cora Coralina, maio de 2013.

Já tive alguns estudantes indígenas que os níveis de aprendizagem não eram considerados tão bons, mas eram assim nos níveis das turmas, têm aqueles alunos que são ótimos, outros mais ou menos e aqueles que só avançam se você estiver ao lado, ele era um aluno normal, completava todas as tarefas, questionava quando necessário, assim; eles não são de falar, falam pouco em sala de aula, de todos que eu trabalhei [esses eles são alunos que não costumam perguntar...] Não são de falar muito, eles ficam no cantinho deles ele não são de tomar iniciativas pra perguntar, na maioria das vezes você que tem que ir até eles ao invés deles virem até você é o que a gente percebe assim [...] apesar da nossa quantidade de alunos de raça diferente ser muito maior, mas eles assim de todos os alunos que eu já trabalhei eles não costumam vir até a gente (**Professora F1**).⁸¹

O que é normal para a cultura escolar ocidental pode não ser normal para as culturas indígenas. Portanto, apesar das boas intenções das nossas professoras como ficou evidente nessas narrativas, ao adotar essa postura de padrão de igualdade, a escola não se permitiu conhecer e tampouco perceber as trocas interculturais que acontecem no interior das escolas pesquisadas.

Em outro momento presenciamos uma situação que denunciava atitudes carregadas de estereótipos e preconceitos em relação ao índio. Tal situação ocorreu durante a aula de educação Física. “Um colega de sala disse a estudante indígena: “*vamos brincar dona índia*”? referindo-se a estudante *L. M. Arara*. Neste momento o estudante saiu correndo em direção contrária a estudante indígena proferindo em gritos a seguinte frase: “*não me mata, não me mata índia*” [...]”⁸².

Essa situação entre a estudante indígena e o estudante não indígena nos remete a questionamentos a partir da seguinte compreensão: Que relação esse diálogo (entre os estudantes) expressa sobre o passado recente de conflitos, da disputa de territórios na Amazônia, das construções que ainda povoam a mente das pessoas, em específico das crianças que convivem nesse contexto e de que maneira estas construções são reproduzidas na escola? O que isso sugere? Até que ponto as relações do passado recente de conflitos ocasionado pelo processo de colonização tal como descrito no capítulo 1 tem algo a nos dizer sobre isso? E a própria ideia do selvagem, do bravo?

A partir dessa situação há evidentemente uma relação muito forte com outras situações do passado recente de conflitos. E que as tensões produzidas naquele contexto de contatos e colonização, os deslocamentos e conflitos que foram vivenciados refletem na escola, atestando o que Neves (2013) chama de “a reedição do contato”. E os estudantes indígenas Arara e Gavião encontram-se sob essa situação quando no ambiente das escolas urbanas.

⁸¹Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos E.E.E.F Nova Brasília, junho de 2013.

⁸²Caderno de Campo, Escola Cora Coralina, em março de 2013.

Tal situação foi presenciada pela professora e demais colegas, porém nada foi feito; a professora não quis interferir, achou natural tal situação, “eles estão apenas brincando é normal”, disse. A estudante indígena por sua vez não quis mais brincar, preferiu sentar ao chão do pátio próximo a outras crianças que no momento montavam um quebra-cabeça. E a capacidade perceptiva dessa professora reforça ainda mais essa lógica, na reprodução de comportamentos preconceituosos.

É possível verificar a postura da escola diante dessas e outras situações que ocorrem. A escola constitui-se num território de enfrentamentos ora invisíveis e visíveis, onde o discurso e os conflitos trazem à luz das discussões os problemas das relações étnico-raciais. Evidentemente, porque a normalidade está articulada com estratégias eficazes de referir-se ao outro, sem que este outro seja efetivamente visto, o que vem acontecendo com as crianças indígenas colaboradoras dessa pesquisa.

3.7 A percepção da escola acerca dos estudantes indígenas

Nossa preocupação neste subtópico é descrever e refletir sobre os dizeres e falas das docentes e gestoras das duas escolas colaboradoras da pesquisa. Evidenciar como estes atores da escola percebem estes estudantes indígenas, suas experiências e suas percepções. No que tange à discussão sobre as diferenças étnico-raciais no contexto escolar, entendemos que a diferença entre os alunos dessas duas escolas pesquisadas ainda é um desafio para os docentes. Este entendimento possibilita-nos problematizar como diante da inegável realidade plural/intercultural podemos negar as diferenças étnicas presentes em sala de aula?

Ao analisarmos as falas dos/as entrevistados/as, esta se voltou primeiramente para discussão sobre as implicações do cotidiano dos estudantes indígenas na escola urbana.

Destacamos a fala da supervisora da E2, nela podemos perceber que o conhecimento sobre as questões étnico-racial parece não fazer muita diferença. Quando questionada sobre o que pensa sobre os estudantes indígenas que vêm para a cidade estudar, respondeu:

Essas crianças que estão aqui na cidade eles vão se afastando das suas raízes, vieram em busca do currículo e da proposta nacional, se eles vieram em busca é porque eles querem ir pra faculdade, querem sair pra balada, quando crescerem eles querem é isso, eles não querem um ritual de passagem. Eles preferem vir para cidade a ficar na aldeia (**Supervisora E2**).⁸³

⁸³Entrevista realizada na E.E.E.F – Cora Coralina, em junho de 2013.

Percebemos que a maioria das falas dos entrevistados vai ao encontro do que pensa a supervisora E2.

A professora E1 ficou surpresa ao ser indagada sobre a lei 11.645 de 2008: “*Olha! fui saber aqui hoje, escutando as falas das colegas ali na sala antes de nos reunirmos, mas sobre este assunto eu não tenho conhecimento nenhum até o momento.*” Isso indica certo descompasso do que preconizam as leis e as práticas na escola, pois para a maioria dos entrevistados tal questão permanece ainda desconhecida, levando-nos a entender que sem uma formação continuada, não haverá mudanças no âmbito de nossas escolas.

Quando questionada sobre o preconceito existente na escola em relação aos estudantes indígenas, a professora C1, negou veemente, ao dizer:

não há preconceito entre as crianças, elas não carregam a carga de estereótipos, a vantagem das crianças é que elas não são preconceituosas; preconceituosas são os adultos [...] elas não têm essa restrição pelo fato de ser índio, pelo fato de ser qualquer coisa diferente, qualquer raça diferente, dificilmente demonstram algum tipo de preconceito. Na maioria das vezes elas acolhem para o grupo e agem normalmente e agem na maior naturalidade (**Professora C1**)⁸⁴

É perceptível que a relação vivenciada pela estudante não deixa de ser uma relação de poder, assimétrica e etnocêntrica reproduzida no chão da escola.

Constata-se, no entanto que a partir dessa situação vivenciada pela criança indígena, há um enorme distanciamento entre a escola e seus objetivos; os professores/as, que por desconhecem e se fazem indiferentes ante a realidade e o contexto dos povos indígenas, permitem não só legitimar, mas naturalizar essas e outras atitudes eivadas de preconceito e estereótipos.

Porém, não é o que foi observado na escola, quando a professora C1 se contradisse ao narrar uma situação evidentemente eivada de preconceito que envolvia um estudante indígena. No entanto tal situação foi “lida” e administrada pela professora C1 como um fato simplesmente banal, ao relatar que:

[...] a única situação que presenciei e que lembro foi aquele menino brigando, mas menino briga na escola por qualquer detalhe, se o outro chamar que o outro é de um jeito e não da forma que ele acha que é eles brigam, aquele dia provavelmente os meninos irritaram-no aquele dia, ele não gostou de ser chamado de índio, “óhh indinho” e ele não gostou (**Professora C1**).

⁸⁴Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos, Escola Cora Coralina, junho de 2013.

A escola acaba se constituindo como um dos focos principais para associação de situações relacionadas à discriminação racial, quando questionadas sobre essas manifestações no cotidiano às professoras apresentaram dificuldades em localizar na memória alguma situação que pudessem relatar.

Não há preocupação por parte da escola observada em promover situações de trocas entre as duas culturas, não há um trabalho que possibilite o conhecimento da cultura indígena Arara e Gavião.

Acreditamos, no entanto, ser possível fazer uma leitura mais atualizada para o contexto social.

Já em relação às situações que evidenciam expressões da identidade indígena, a professora E1 relatou uma situação ocorrida na sala de aula com o estudante *G.X Arara*, conforme o relato é possível perceber que houve a negação de sua origem pelo nome, houve a omissão do nome indígena diante da possível situação vexatória. Percebemos aqui o quanto é difícil ser indígena na cidade, diante de todas as situações que há nesse contexto que se apresenta hostil, onde o índio não é bem aceito. Diante desse comportamento o estudante revela a tentativa de se resguardar, de burlar, de evitar que seus colegas façam “piadinhas”, chacotas com seu nome associando-o ao nome de um animal.

Na nossa cultura não é comum vermos nomes de pessoas associados a nome de animais, e perante essa situação questionamos: Se soubéssemos que este “nome” foi dado ao “Outro” numa relação de subalternização, em circunstâncias de conflito e negação num passado recente, até que ponto estes estudantes não indígenas teriam comportamentos diferenciados para com os estudantes indígenas? E até que ponto o preconceito e os estereótipos são reproduzidos em função da ignorância?

Ele tem muita vergonha do nome dele, porque o nome dele tem nome de bicho, tem Arara (risos), ele me chamou a atenção disse que era pra eu não o chamar pelo sobrenome quando fizesse a chamada. Ele fica chateado se chamar. Eu acho que ele tem vergonha do sobrenome por causa dos coleguinhas, era pra chamar somente pelo primeiro nome (**Professora E1**).⁸⁵

A grande maioria dos docentes e gestores entrevistados nas duas escolas estaduais no município de Ji-Paraná, afirmou não possuir maiores conhecimentos sobre a Lei nº 11.645 de 2008, alguns já ouviram falar algo sobre a Lei, porém bem superficial. Diz respeito à

⁸⁵Entrevista realizada pela pesquisadora, em junho de 2013.

obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. (BRASIL, 2008).

Tais escolas têm trabalhado de forma superficial, utilizando apenas livros didáticos e repetições que nada trazem de novo, são ações muitas vezes isoladas e esporádicas, que não permitem maiores reflexões.

De alguma forma a reprodução das imagens do índio estereotipadas e dualistas do livro didático não demonstra somente uma situação do passado. Confirmando isso trago as contribuições da pesquisadora Izabel Gobbi (2006) que ao analisar livros didáticos (5^a ao 8^a ano) publicados de 1999 a 2005, verificou que são comuns as referências aos indígenas como primitivos, reproduzindo mais uma vez as visões etnocêntrica e evolucionista da história, e o que é mais grave, negando o papel de sujeitos históricos a esses agentes sociais massacrados pela conquista colonial.

Ao que se percebe são que nossas escolas ao deixarem de discutir a temática indígena, não direcionando o debate acerca da inclusão da temática no currículo no sentido de materializar o currículo intercultural, e analisar quais os problemas encontrados no âmbito escolar no que tange à aplicabilidade da Lei 11.645, “permite” de se certa forma a perpetuação de práticas eivadas de preconceitos, discriminação e na negação do outro.

Neste sentido compreendemos com Neves (2013, p. 2) a urgência da materialização da referida Lei que diz respeito à obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Esta Lei segundo Neves (2013) “aponta para a articulação entre legislação, currículo, educação diferenciada, políticas públicas e cidadania”.

O meio escolar engendra no cotidiano diferentes processos de dominação. A relação de poder é visualizada, por exemplo, nas idas e vindas em filas na hora do recreio, onde os mais “espertos” levam vantagens sobre os mais tímidos ficando estes sempre por último. No caso dos estudantes Arara e Gavião a timidez não é a única explicação.

De acordo com Both (2009), essas e outras experiências revelam a exclusão social que muitos enfrentam atualmente, em qualquer sociedade hegemônica. A partir de uma colocação dessas sobre a vida, instaura-se uma tarefa pedagógica, possibilitando ao educador nela assentar a de formação da consciência, o desenvolvimento da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura e o contexto do contato.

Em conversa, com os docentes e gestores, ao se referirem aos alunos indígenas e algumas situações que ocorreram na escola envolvendo estudantes indígenas, percebemos que dadas situações eram de certa forma naturalizadas, como no exemplo da situação relatada pela professora em uma entrevista:

Eu tinha um aluno que ele não gostava de ser chamado de índio ele falava que morava aqui e ele não vivia com todo mundo e não podia ser chamado de índio, porque índio era quem estava morando na aldeia, mas eu não recordo qual a etnia o Luciano pertencia se era Arara ou Gavião. Eles brigavam, um dia peguei ele brigando, aí ele falou ahhh Professora! Estou brigando porque ele ta me chamando de índio, aí eu intervi falando ‘mas você é índio mesmo menino!!’... aí ele falou ...eu não sou índio não professora. Eu moro aqui, índio é quem mora lá na aldeia (**Professora J2**).⁸⁶

Diante disso questionamos o seguinte: ser indígena pressupõe estar na aldeia? Os povos que deixaram seu lócus de origem deixaram de ser indígena? Uma criança Arara e ou Gavião produz uma cultura infantil indígena? Qual o papel da escola no processo de sustentação/ e ou negação da condição étnica desses povos?. Neste caso embora diante da possível omissão, ainda assim isto nos revela entre outras coisas o próprio ambiente hostil que é a escola. Aqui se reflete de forma muito efetiva o sentido da etnicidade que os envolve, pois apesar de estarem na cidade e conviverem com diversos elementos da cultura que os rodeia, eles mantêm vivo o sentimento de pertença ao seu grupo de origem.

Vejamos nessa outra fala o desconhecimento absurdo, e eivado de preconceito generalizado por parte da diretora da escola evidenciando a percepção da escola em relação aos estudantes indígenas na cidade, vejamos:

[...] mas por que não faz o dia do branco? Sabe que hoje em dia essa questão do índio é muito mais [...] Até mesmo porque eles estão bem urbanizados como dizem os outros... Tem índio que tem celular, igual a nós, que nem nós... É que nem nós brancos, eles mexem muito bem... Eu acho assim, que para eles serem tratados assim, como eles têm direitos a muita coisa, é a questão da escolarizado esses direitos que eles têm todos aí, eles deveriam ficar enfiados dentro da terra, produzir, fazendo a terra produzir, cultivando aquelas raízes, sua cultura [...].hoje não!!!! Quando vou almoçar no restaurante é índio almoçando em restaurante... Uai não plantam mais, não colhem mais, não pescam mais e ainda tem um monte de direito. Os índios não estão produzindo, não fazem mais nada [...] (**Diretora V1**).⁸⁷

Como verificada na fala da diretora V1, percebe que de alguma forma, hoje, podemos falar na atualização dos preconceitos facilmente presenciada no dia a dia e nos vários meios ou veículos de comunicação. A isto está associado o desconhecimento acerca do conceito de cultura, segundo André, (2009, p. 10) aliado à ideia do indígena como um “sujeito étnico de caráter transitório, muito comum quando se atribui ao indígena que não corresponde aos

⁸⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora Vanúbia Sampaio dos Santos em maio de 2013.

⁸⁷ Entrevista realizada pela pesquisadora, em junho de 2013.

estereótipos de bom selvagem, ou de primitivo (por que usa celular, dirige carro ou outros atributos do mundo urbano) a ponto de “esse não ser mais índio”.

Essas concepções segundo Bhabha (1998, p. 16), “produzem visões congeladas e cristalizadas das identidades dos sujeitos, instituindo-os como sujeitos patológicos, deficitários, inferiores, selvagens, canibais, horrendos”.

Segundo Skliar (2003, p. 111), as representações estereotipadas também produzem “[...] traumas sobre traumas, violências sobre violências, negação sobre negação do outro”.

Em uma conversa com a professora do *G. X Arara*, percebemos o desconhecimento em relação ao estudante; ao ser indagado sobre que etnia o estudante pertencia, no entanto a professora não soube responder, por desconhecer totalmente a história do estudante e seu pertencimento étnico, alegando que não tivera tempo para conversar em particular com o estudante indígena *G. X. Arara*.

Na situação da professora acima temos um caso típico da negação do sujeito por parte da mesma, neste caso o aluno sequer teve a oportunidade de dizer quem era de onde veio e porque veio. Sua história e cultura continuam sendo ocultadas ou negadas na escola. Nesses termos Candau (2010) salienta: “não basta reconhecer a diferença, mas é preciso deixá-la protagonizar e manifestar essa diferença.”.

Para Backes (2011, p. 3), não conseguimos compreender a diferença sem remetê-la à identidade, “[...] e estas estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente diferenças”. Segundo o autor:

Isto não significa dizer que nas relações culturais, todos são afetados da mesma forma, significa dizer que não há imunidade cultural de nenhum sujeito, suas identidades são sempre re-significadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas pelas relações de poder. (BACKES, 2011, p.43).

Da parte dos estudantes Gavião e Arara - sujeitos do presente estudo - embora lhes sejam impostas tamanhas dificuldades, ainda assim, procuram encontrar alento e razões para prosseguirem, para participarem, para apreenderem os conteúdos que a escola lhes oferece. É nesse aspecto em particular que percebemos a amplitude e o significado atribuídos à instituição escolar. Para estes 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.

Atualmente, os povos indígenas do Brasil são os mais credenciados para exigirem o direito à cidadania, expressando pelo direito à diferença. E no âmbito escolar, esse direito deve se materializar no acesso a uma educação intercultural em todos os níveis de ensino. (SANTOS, 2011). Só assim os estudantes Gavião e Arara, 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 relatos e as observações registradas e apresentadas nesta parte da pesquisa, podem ser lidos como uma tentativa de estabelecer um diálogo intercultural, ainda que precário, com um interlocutor estratégico. E como sugere Enguita (1995) à 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”. (ENGUITA, 1995, p. 32)

Trazendo essa percepção para o contexto das escolas urbanas de Ji-Paraná, percebemos o quão improvável seria esperar que os estudantes indígenas - ou os seus pais - afirmassem, público e solenemente, a sua identidade contrastiva. Ao contrário, o convívio intercultural nos termos lá estabelecidos, não poderia ter outro contorno senão induzí-los muitas vezes a omissão do seu pertencimento étnico, tal comportamento tem alguma relação com o processo histórico de colonização e a disputa por territórios em Rondônia.

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.

Ainda assim, nessa contradição, a escola se constitui em um espaço de lutas e de conquistas, no sentido em que revela Paulo Freire (2007, p.9):

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, 2007, p.9).

No tocante às políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural, 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 grandes atividades 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).

De fato, o empenho do poder público para formar os quadros docentes para o atendimento da Lei é ainda muito tímido. Ainda são poucos os professores/as e gestores/as que se preocupam com ‘essas novidades’, especialmente porque elas supõem um esforço de formação profissional e a mudanças de condutas pessoais. Ante a presença cada vez mais recorrente de estudantes indígenas em escolas urbanas, urge que se reverta essa situação no curto prazo.

Os resultados desta pesquisa apontam demandas para o poder público no que diz respeito ao atendimento de particularidades tanto dessas populações quanto das crianças indígenas que estão presentes no cotidiano das escolas nos termos e situações em que a pesquisa evidenciou, as quais ainda não são reconhecidas sua condição de indígenas urbanos pelo Estado, decorrendo daí um quadro conforme pontua Dias (2013) de invisibilidade, negação, precariedade e exclusão em seus direitos básicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que as dificuldades encontradas pelas escolas para atender aos estudantes indígenas no contexto urbano estão relacionadas a fatores intra e extraescolares. Dentre eles estão às diferenças linguísticas e culturais; o modo peculiar de convívio e relacionamento; as atitudes preconceituosas e discriminatórias, a omissão da escola que afeta diretamente o cotidiano escolar e dificulta o aprendizado e a visibilidade dos estudantes indígenas.

As observações e as narrativas nos permitem a afirmação de que, mesmo com o histórico de preconceito, violência, isolamento, constrangimento, dificuldades comunicativas, percepção de que a “cidade não é lugar de índio”, o pacto de silêncio envolvendo índios e a escola, a invisibilidade indígena na escola, a própria ideia fixa e representação dos índios como tendo muitos direitos (excesso de direitos), dentre outros elementos; os estudantes evidenciam suas expressões identitárias e o seu modo de ser indígena, ainda que discretamente, por meio de atitudes e comportamentos com pouca exposição verbal e não verbal. Seja por meio do uso da língua materna para se comunicarem com os outros estudantes indígenas na escola urbana [uma situação vista raramente]; seja pela confecção e uso de adereços; utilização de adornos e pinturas indígenas; ou pelas perspectivas de retorno à aldeia expressando saudades em relação à vida e a escola da aldeia (vínculo ao mundo cultural) e projetos de futuros. Em outros momentos evidenciam comportamentos de possível omissão da identidade, em razão do próprio ambiente escolar apresentar-se hostil e “anti-indígena”, atestando um “passado presente” como evidenciado em muitas passagens deste trabalho.

O comportamento da escola diante das situações e ruídos negativos ficou bem evidente na própria fala dos pais, tias e dos estudantes; a instituição não percebe ou têm dificuldades de fazer uma leitura de que há uma conexão entre os preconceitos dos alunos não indígenas e os preconceitos que circulam na cidade; de que há “espaços reservados” para aqueles que não são indígenas, na sala, no pátio e nos jogos; de que há inúmeras situações de isolamentos, constrangimentos a que estes estão sendo submetidos, por parte dos próprios colegas da escola e que passam sob o silêncio dos professores/as, gestores/as.

Ante aos ruídos de incompreensão, preconceitos e rejeição, eles são atraídos para a cidade. Há um preço a pagar (vale um preço!); a cidade atrai; a televisão, as luzes atraem, e o certo conforto que a cidade proporciona atrai entre outros motivos já elencados nesta

pesquisa. Há, no entanto, certo entendimento de que o espaço urbano proporciona alguns supostos benefícios para esses estudantes e seus familiares.

Em função disso esse trabalho mobiliza uma série de implicações pedagógicas, acadêmicas e políticas. No que tange primeiramente: a) necessidade de efetivação de políticas públicas com formação continuada docente a partir da Lei 11.645/2008 a qual preconiza à obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena no currículo das escolas; b) construção do Currículo intercultural nas escolas públicas estaduais e municipais; c) Práticas efetivas nas escolas decorrendo de suas implicações e construção de políticas públicas interculturais no contexto das escolas públicas de Ji-Paraná.

Faz-se necessário a formação continuada para o preparo dos professores e professoras que estão em sala de aula para lidarem com questões ligadas ao preconceito e a discriminação que ocorrem nesse espaço. Sobre essa condição Fleuri (2003, p. 65), compreende que as questões acerca da formação docente e do papel da escola ganham centralidade na agenda educacional brasileira. Uma vez que:

[...] a escola por ser uma instituição cultural e os professores e as professoras são, sem dúvida, não únicos, mas um dos principais autores/autoras deste lugar. Em vez de preservar uma tradição homogeneizadora e monocultural, a Escola e as pessoas nela envolvidas, estão sendo chamadas a lidar com a pluralidade de culturas e reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, e a abrir espaço para a manifestação e valorização das diferenças (FLEURI, 2003, p. 64).

Nota-se que o ambiente escolar ainda é dominado pela visão curricular tradicional; daí que uma Lei com forte impacto de revisão cultural pode tencionar esse ambiente e provocar rupturas e mudanças. Essa pesquisa vem ao encontro da Lei contribuindo no sentido de responder que conhecimentos possuem professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede Estadual e Municipal de Ji-Paraná.

Esta pesquisa apresenta, entre outros aspectos, que o cumprimento desta Lei pode apontar para a construção do currículo intercultural (APPLE, 1997), uma vez que possibilita ampliar compreensões de mundo junto aos estudantes, tendo em vista a formação cidadã. Os resultados demonstram que a formação continuada docente, como apresentamos, pode contribuir para preparar e qualificar segundo Neves (2009), a ação docente no sentido de se produzir respostas mais adequadas ao tratamento das diversidades na escola com práticas pedagógicas interculturais no Currículo decorrentes da Lei no que se refere ao estudo da História e Cultura Indígena nas escolas da Amazônia. Os gestores/as e professores/as

colaboradores dessa pesquisa não receberam nenhum tipo de formação que os orientassem para a inserção da questão indígena nos conteúdos de componentes curriculares que são ministrados por eles. Deste modo, acabaram seguindo a abordagem dos livros didáticos que por sua vez apresentam e reproduzem as populações indígenas de forma estereotipada em perspectiva contrária a Lei 11.645/2008.

As escolas evidenciadas nesta pesquisa precisam rever os seus projetos políticos pedagógicos, devendo considerar em sua construção a comunidade escolar, considerando que existem diferenças, que existem crianças, que existem aprendizes que não resumem em apenas números, indicadores ou índices.

Os resultados da pesquisa sugerem que os esforços para a mudança deste quadro de aparente invisibilidade indígena na escola; da percepção de que “cidade não é lugar de índio”; dos preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas e suas possíveis relações com passado tão presente nas escolas pesquisadas não podem centrar-se nos educadores/as e gestores/as envolvidos, mas em parcerias com as instituições formadoras, com o poder público em todos os níveis (Estado e Município), e com o próprio Movimento Indigenista, uma vez que há vários indígenas que são lideranças atuando como representantes e como membros nas organizações indigenistas locais, estaduais e nacional. Vale destacar que em sua maioria estes/as são professores/as indígenas e possuem motivos e compromissos maiores em relação às políticas públicas interculturais.

A título de proposições pontuamos como sendo importante a articulação entre o poder público, as Secretarias de Educação, o próprio Movimento Indígena, instituições formadora no caso específico cito a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a própria Escola, em trabalharem no sentido de apontar possíveis ações em conjunto, propondo por meio dos programas de formação continuada, políticas públicas interculturais voltadas para o contexto das escolas no contexto amazônico, mobilizando discussões e debates local e regional.

No espaço escolar também são produzidas e reproduzidas às 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 no contexto amazônico.

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 à 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 ofereça mais recursos, oportunidades e saberes.

No entanto, a questão está dada e exige providências efetivas no campo das políticas públicas, as quais 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, devem também responder mais eficazmente às demandas de estudantes indígenas nas escolas urbanas, capacitando-as para a práxis educativa intercultural.

Segundo Neves (2012) há necessidade de aprofundamento de estudos sobre a forma como os professores e professoras enxergam as diferenças culturais na sala de aula e como essas diferenças no âmbito da temática étnica e racial podem se transformar em conteúdos de aprendizagem escolar, gesto que pode simbolizar a contribuição da escola rumo à superação das práticas de discriminação, racismo e preconceito.

Compreendemos que as instituições necessitam ampliar as abordagens sobre índios na cidade, por meio dos seus programas de formação docente. Damos aqui um destaque a UNIR, Campus Ji-Paraná, a qual tem dado mais atenção a esse aspecto. O próprio Movimento indígena e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Rondônia possuem igual responsabilidade tanto quanto os executores das políticas públicas. Faz-se necessário a estas atentarem-se e reverem cada um seu papel enquanto instituições que defendem e atuam em prol do compromisso social, político e cultural da sociedade no sentido de reverterem esse quadro de invisibilidade, preconceito e exclusão em que os estudantes indígenas da etnia Arara e Gavião estão expostos.

Em relação aos programas de formação da UNIR, por meio do Departamento de Educação Básica Intercultural (DEINTER) voltado para a formação docente indígena e o Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), a partir do Curso de Pedagogia conclamamos com mais veemência que possam no âmbito do currículo contribuir na formação continuada, articulando em parceria com outras instituições formadoras e os sistemas de ensino no que tange a elaboração de programas permanentes de formação continuada.

Porém, vale destacar aqui as contribuições do GPEA – UNIR, Campus de Ji-Paraná, o qual tem assumido e articulado desde 2011, estudos e discussões sobre a presença de índios

na cidade de Ji-Paraná, e de certo modo mobilizado várias ações e atividade pedagógicas no sentido de implementar o primeiro curso de formação continuada contemplando a temática: “as diferenças étnicas e as relações étnica e racial no contexto das escolas da Amazônia, numa perspectiva da Lei 11.654/2008.”

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 (2012), 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 à temática em questão, falta de fiscalização sobre produção e distribuições dos subsídios didáticos, principalmente o livro didático que atualmente no processo da sua produção contínua 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 (SILVA, 2012, p.5).

Santiago (2013), ao discutir as diferença (s) e identidades (s) no cotidiano escolar pondera que a escola tem um papel fundamental no processo da constituição identitária dos estudantes, na medida em que os processos de identidade e diferenças se traduzem em operações de inclusão e de exclusão, em relações de pertencimento ou não pertencimento.

Assim sendo a escola exerce um papel mais que fundamental na produção e no tratamento das múltiplas identidades que povoam o seu cotidiano, buscando estabelecer relações entre conceitos de identidade, diferenças e igualdade na escola.

O desafio que se coloca hoje de acordo com Fleuri (2003 p. 45) é o de “saber como promover diferentes processos de desenvolvimento, partindo de distintos lugares subjectivos culturais, geracionais e sociais, e conseguir chegar sempre à diferença.” Nesta mesma visão Fleuri (2003) acrescenta que a tarefa do educador, mais do que transmitir um modelo de cultura de conhecimento científico é, no entanto, aquele que:

[...] passa por promover e criar um processo de mediação para que as pessoas possam interagir, enfrentar os conflitos e os problemas comuns, procurando a partir dos seus respectivos referenciais culturais, das suas experiências, das suas histórias de vida as formas e os elementos para compreender e para resolver os problemas. Nessa medida, o educador deve ter como fonte de recursos teóricos, de conhecimento, não apenas a cultura escrita, letrada, mas as culturas vivas que são patrimônio de todas as pessoas e comunidades (FLEURI, 2003, p. 46).

Neste sentido a Lei possibilita mobilizar tal parceria com as instituições formadoras e os sistemas de ensino no que tange a elaboração de programas permanentes de formação continuada na elaboração de atividades pedagógicas específicas voltadas à formação e acompanhamento continuado dos profissionais da educação da rede pública municipal – docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) (ensino).

Este trabalho sugere ainda possibilidades de desdobramentos para estudos futuros, no que diz respeito, por exemplo, à forma como a escola percebe a presença dos estudantes indígenas; que relações há entre estes fatos e o passado recente da história do contato entre indígenas e não indígenas em Rondônia? As posturas anti-indígenas explicitadas sugerem resquícios deste passado/presente? Ou, se a escola é uma extensão da aldeia evidenciada neste trabalho, que respostas podem ser produzidas a partir de um estudo comparativo a partir de observações sistemáticas destes dois espaços: a aldeia e a escola?

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 e também que as populações de todas as origens encontrem 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 e todas.

REFERÊNCIAS E FONTES

ANDRÉ, Marli E D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRÉ R. F. R. **Séculos indígenas no Brasil**: Fórum de atualizações sobre culturas indígenas. Equipe Educativa, Brasília: 2009.

ALBERT Bruce; RAMOS Alcida (Orgs). **Pacificando o branco**: Cosmologias do contato no Norte Amazônico. São Paulo: UNESP, 2002.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial e educação democrática numa era conservadora**. Porto Alegre: Vozes, 1997.

ARRUTI, José M. **Mocambo**. Antropologia e História do processo de formação quilombola, EDUSC, Bauru-SP, 2006.

ALVES. Rozane; NEVES. Josélia G. **Relatório Final PIBIC/2012**. Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia. Agosto de 2012.

ALVES, Rozane A; SANTOS, Jonatha D. **Violência institucional escolar**: uma análise frente à prática docente dos educadores e educadoras atuantes nas escolas públicas urbanas no município de Ji-Paraná – RO. In: Seminário de Educação: Interculturalidade na escola: da diferença ao diferente – impasses, alternativas e caminhos. Rolim de Moura. Anais. Rolim de Moura: Universidade Federal de Rondônia: Rondônia, 2012.1 CD-ROM.

AZEVEDO. Marta M. **O censo de 2010 e os povos indígenas**. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>> Acesso em: Fev. 2013.

ARAUJO, L. **História**: Sociedade da borracha. 2010. <http://historianailhadomiriti.blogspot.com.br/2010/04/sociedade-da-orracha.html>. Acesso em: 13 de Ag. 2013.

BARTOLOMÉ, Alberto M. **As etnogêneses**: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. In: Revista Mana, volume 12, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006.

BARBOZA, José. J. Puruborá: narrativas de um povo ressurgido na Amazônia. In: XI Encontro Nacional de História Oral. 10., 2012. Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. ISSN 2316-5219. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em <http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1339991713_ARQUIVO_PuruboraNarrativasdeumPovoRessurgidonaAmazonia.pdf> Acesso em: 14 de mar. 2013.

BRASIL, IBGE. **Brasil tem quase 900 mil índios de 305 etnias e 274 idiomas**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/08/10/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomias>> acesso em: 14 de abr. 2013.

_____. IBGE. **Estudos especiais: O Brasil Indígena.** Disponível em http://www.ibge.gov.br/indigenas/graficos.html#POP_RES. Acesso em: 25 de mar. de 2013.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras Considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. IBGE. **Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat> > Acesso em 13 de Jul. de 2013.

_____. IBGE: **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2005. 139p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 16). Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/indigenas.pdf> Acesso em: 03 Dez. 2013.

_____. **Lei 11.645/2008.** Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>Acesso 13 Set de 2013.

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

_____. **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2013.

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

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas.** Lisboa: Ministério da Educação, 2010.

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.

BRAND, Antonio Jacó. **Considerações sobre Território para os Kaiowá e Guarani.** Tellus, Campo Grande, ano 8, n. 15, jul./dez. 2008.

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

BANIWA, Gersen. S. dos. **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 – SECAD. LACED, 2006. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1).

BESSA FREIRE, José R. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. In: Educação, Cultura e Relações Interétnicas. Rio de Janeiro. Editora da UFRRJ. 2009.

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

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

BECKER, B. K. Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005.

_____. Reflexões sobre a geopolítica e a logística da soja na Amazônia. In: COSTA, W.M.; BECKER, B.K.; ALVES, D.S. (Org.). *Dimensões humanas da biosfera-atmosfera na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 13-38. [[Links](#)]

BOTH, Sergio J. **Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT**. (Dissertação de Mestrado de Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1982.

CALAVIA SÁEZ, Oscar. **O nome e o tempo dos Yaminawa**. São Paulo: Editora da UNESP/ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

CARVALHO, Paulo D. **Viver na cidade grande não é abrir mão de ser indígena**. 2007 <<http://reporterbrasil.org.br/2007/04/viver-na-cidade-grande-nao-e-abrir-mao-de-ser-indigena>> Reportagem Edição especial para a Repórter Brasil. acessado em: 20 de abr. 2013.

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

_____. **Pedagogia colonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, p. 15-40 abr. 2010.

_____. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Indagações sobre Currículo. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D, NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs). MEC, Brasília, 2008.

_____. RUSSO. K. **Interculturalidade e educação na América**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2009.

CANDAU, Vera M e MOREIRA, Antonio F. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Disponível em:http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/Cursos-AnoBase_2013. Acesso em: 14 de agosto de 2013.

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

CEPAMI – Centro de Estudos e de Pastoral do Migrante (Orgs). **Simpósio: Migração em Rondônia**. Ji-Paraná- RO. 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertand Brasil, 1999.

CUNHA, Elequim. **Os projetos de colonização em Rondônia**. Revista Zona de Impacto. ISSN 1982-9108, vol. 16, janeiro/junho, ano XIII, 2011. Disponível em <http://www.albertolinscaldas.unir.br/eliaquimdacunha_vol_16.html> Acesso em: 24 de maio de 2013.

COMIM – Conselho de Missão entre índios. **Povos indígenas em espaços urbanos**. 2008. Org. por Markus, C. Disponível em <http://www.comin.org.br>>L. Acesso em: 05 de dez. 2012.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. “**Concepção e prática da educação escolar indígena**”. Cadernos do Cimi 2. Brasília, 2006.

DIAS, Patrícia. **Índios urbanos: razões da migração e repercussões das etnias Gavião, Arara e Zoró nas escolas públicas da cidade de Ji-Paraná-RO**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2012.

EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal de. **Dados das escolas da rede municipal**. Disponível em <http://www.ji-parana.ro.gov.br/noticia.php?id=676>>. Acesso em: 25 de Julho de 2012.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ESPÍNDOLA, Mariette S. *et. al.* **Mobilidade territorial de famílias seringueiras na zona de fronteira do Acre (Brasil) e Pando (Bolívia)**. Revista Geográfica de América Central, Número Especial. 2011. Disponível em <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2429>>Acesso em 26 maio de 2013.

_____. **Construção social do imaginário: quem são os índios para a sociedade sul-mato-grossense na atualidade**. In. **Anais eletrônicos do XII Congresso Association Internationale pour la Recherche Interculturelle**. ISBN 9788587103369. n°. 12; Florianópolis-SC;2009.

FÍGOLI, Leonardo H. G. **Migração indígena a Manaus**. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 3., 1982, Vitória. **Anais eletrônicos** São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 1982. p. 397-398.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, Manoel R. **A Ferrovia do Diabo**. São Paulo. Melhoramentos. 2005.

FLEURI, Reinaldo. M. **Intercultura e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez, ANPED. n. 23, Mai/jun/jul/agosto de 2003.

_____. **Desafios Epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas**. Anais eletrônicos 32ª Reunião ANPEd. 2009; Caxambu: UFMG. Minas Gerais. 2009.

FONSECA, Dante R. & TEIXEIRA, Marco A. D. **História Regional (Rondônia)**. 2.ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

FUNAI. Decreto nº. 88.609 em 1983. **Homologação da Terra Indígena Igarapé Lourdes**. Brasília, 1983.

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

GRANDO, Beleni. **O jogo da educação do corpo e a identidade Bororo em espaços de fronteiras étnicas e culturais**. In: Eu e o Outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. GRANDO, Beleni; PASSOS, Luiz A (Orgs). Cuiabá. EdUFMT, 2010.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 2006.

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

ISA. **Povos indígenas no Brasil: 2006/2010**. Ed Beto e Fany Ricardo. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011.

_____. **Povos indígenas no Brasil: 1996/2000**. Ed Beto e Fany Ricardo. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011.

INCRA. **A Contribuição do INCRA dentro do processo de ocupação do território de Rondônia**. Coordenador: Reinaldo Gavião Modesto. INCRA/RO, 1981.

KANINDÉ, Associação de Defesa Etnoambiental, **Diagnóstico Etnoambiental e Participativo e Plano de Gestão da Terra Indígena Igarapé Lourdes**. Rondônia, 2006.

_____. **Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil**: IKOLEN. 2008. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ikolen>, acessado em: 05/07/2013.

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

LEONEL, M. **Relatório de avaliação da situação dos Gavião (Digüt) – P.I. Lourdes**. São Paulo: FIPE/USP, 1983.

_____. **O segundo retorno de Alamã: tradições, conflitos, degradação ambiental e mudanças**. In: MINDLIN, B; DIGUT, T; SEBIROP, C. e outros narradores Gavião Ikolen. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia**. São Paulo: Senac, 2001.

_____. **Relatório complementar de avaliação das invasões no Posto Indígena Lourdes-PIL dos índios Gavião e Arara (Karo)**. São Paulo: FIPE/USP, 1984.

LIMA, Fabiana. **“O pessoal aqui é danado na copaíba”: uma experiência etnográfica com os índios Gavião (Ikolen) de Rondônia**. 2010. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais. Universidade De Brasília – UnB, Brasília, 2010.

MAINBOURG, Evelyne. M.T *et al.* **Populações indígenas na cidade de Manaus. Inserção na cidade e ligação com a cultura**. In: **Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, 2005.

MARTINELLO, Pedro A. **A batalha da borracha na Segunda Guerra Mundial e suas consequências para o vale amazônico**. Rio Branco: Editora UFAC, 1988.

MAPA do Brasil. **SEDAM**. Disponível em: <http://www.dalelujo.com/>. Acesso em: 29 de set. de 2013.

MAGALHÃES, Marly A. L. **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.

MEIRELES, Denise M. **Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. Cuiabá. 1983. 223 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1983.

MELATTI, Julio Cezar. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Rev. Antropol. [online]. 2003, vol.46, n.1, pp. 259-269. ISSN 0034-7701.

_____. Julio Cezar. **População indígena**. Brasília: DAN/UnB, 2004. (Série Antropologia 345).

MULLER DE OLIVEIRA, G. **Índios urbanos no Brasil a políticas linguísticas: Considerações demográficas, educacionais e político-linguísticas**. Revista de Educação, 23(5): 12-28, 2000. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=510>> Acesso: 27 de março de 2013.

MINDLIN, B; DIGUT, T; SEBIROP, C. e outros narradores Gaviões Ikolen. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia**. São Paulo: Senac, 2001.

MILLIKAN, Brent; DIEGUES, Antonio Carlos. (org.). **A experiência contemporânea da fronteira agrícola e o desmatamento em Rondônia** (in). Desmatamento e modos de vida na Amazônia, São Paulo, 1999.

MOORE, Denny. **Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes da Oitava Delegacia Regional, segundo diretrizes de levantamentos de dados para elaboração de projetos**. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

NASCIMENTO, Adir C. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização**. In: Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representação cultural. NASCIMENTO, Adir C. (Org.). Campo Grande: Fundcet. 2012.

NEVES, Josélia G. **Cultura escrita em contexto Indígena**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara– SP, 2009.

_____. **Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia**. Revista Partes. ISSN 1678-8419. 2013. São Paulo. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>> Acesso em: 22 de agosto de 2013.

NUNES, Eduardo. S. **Aldeias urbanas ou cidades indígenas?** Reflexões sobre índios e cidades. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun.2010.

OLIVEIRA, João P. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana. Estudos de Antropologia Social. 1998

OLIVEIRA, Ovídio A. **História desenvolvimento e colonização do Estado de Rondônia**. 1 ed. Porto Velho. Geográfica, 2001.

_____. **Integrar para não entregar. Políticas públicas e Amazônia**. Editora Papirus: S. Paulo, 2006.

PAES, Laura. **Mais sobre a Estrada de Ferro**. 2011. Disponível em <<http://trilhosdenovamamore.blogspot.com.br/>> Acesso em: 17 Ago. 2013.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre os “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação), PPGAS, Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2006.

PAULA, Jânia M. **KARO e IKÓLÓÉHJ: escola e seus modos de vida**. Dissertação (Mestrado em Geografia): Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR, Porto Velho. 2008.

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

PERDIGÃO, Francisca & BASSÉGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos - Rondônia: trajetória da ilusão**. São Paulo: Loyola, 1992.

PEREIRA, José V. C. **Regatões - Região Amazônica do Brasil**. 2009. Disponível em <<http://www.consciencia.org/regatoes-regiao-amazonica-do-brasil>> Acesso em 15 de Ago. 2013.

PEREIRA, Levi Marques. **A socialização da criança Kaiowá e Guaraní: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida**. In: NASCIMENTO, Adir, C; URQUIZA, Antônio, H; VIEIRA, Carlos, M. (Org.). **Criança Indígena: Diversidade Cultural, Educação e Representações Sociais**. Campo Grande: Liber Livro. 2011

PEREIRA, Levi Marques. **Relatório de qualificação de Mestrado**. Cuiabá: IE/PPGE-UFMT. 2013.

REZENDE, Gerson C. **A relação entre indígenas e não indígenas nas escolas urbanas: Um estudo de caso de Campinópolis – MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Campus Cuiabá. Cuiabá – MT, 2004.

RICARDO, C. A. (Org.). **Povos indígenas no Brasil 2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.

REIS, Arthur C. F. **Seringal e o seringueiro** – 2.ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RONDÔNIA, Governo do Estado de. **Imprensa Oficial: Rondônia – um estado atípico**. Disponível em <<http://www.diof.ro.gov.br/diarios/historia>>. Acesso em: 26 de Jun. 2013.

SCARAMUZZA, Genivaldo F. **Os espíritos perdem o couro**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Núcleo de Ciências e Tecnologia Mestrado em Geografia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

SANTOS, Vanúbia S; SECCHI, Darci. **Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.52-75, jan./jun.2013.

SANTIAGO, Silviano. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, F. A. B.; ARAÚJO, H. E. ; SOUSA, A. L. **Diagnóstico da situação das populações indígenas no Brasil**. IPEA, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: mar. 2013.

SILVA, Amizael. G. da. **No rastro dos pioneiros: um pouco da história rondoniana**. Porto Velho: SEDUC, 1984.

_____. **Conhecer Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 1999.

SILVA, Aparecida A. **Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimentos matemáticos**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2008.

SILVA, Cristiano T. **Texto atual sobre as comunidades indígenas Arara e Gavião**. 2007. Disponível em: <http://cris3indio.zip.net/arch2007-03-11_2007-03-17.html> Acesso em: 02 Jun. de 2013.

SILVA, Márcio F. **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto. nº 63, 1994.

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

SILVA, Alexandra B. **Mais além da aldeia: território e redes sociais os Guarani de Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutoramento) em Antropologia - Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Hellen C. **Entre a aldeia e a cidade: Educação escolar Paresi**. (Dissertação Mestrado), Cuiabá: Universidade de Mato Grosso, UFMT, 1997.

SOUZA, Murilo M; PESSÔA, Vera L. **A contra-reforma agrária em Rondônia: colonização agrícola, expropriação e violência**. 2009. **Anais do V encontro de grupo de pesquisa**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/1/Murilo%20Mendonca_NEAT-UFU.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2013.

SOBRINHO. Roberto S. M. **Crianças indígenas “urbanas”**: aproximações a uma historiografia na Amazônia. EcoS- Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467- 488. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590211>> acesso em: 23 de Jan. de 2013

TEIS, Denize T.; TEIS, Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de Pesquisa**. [s.d]. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>> Acesso em: 09 de Set. 2013.

TEIXEIRA, Pery et.al. **Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos na Amazônia.** Cadernos CRH, Salvador, v. 22, n.57, p.531-546, Set/Dez. 2009.

UNIR. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.** 2009. Disponível em: <http://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-unir.pdf> Acesso em: 25 de jun. de 2013.

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). Campo Grande, 2008.

_____. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS.** In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação da Anped - CO, 2012, Mato Grosso do Sul. **Anais.** MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.1CD-ROM.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia.** São Paulo: Cosac; 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad.** Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala. 2005.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ANEXO II - TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE ENTREVISTA

ANEXO III - TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE ENTREVISTA E FOTOGRAFIAS

ANEXO IV - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (APROVAÇÃO DA PESQUISA)

ANEXO V - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA E.E.E.F - CORA CORALINA

ANEXO VI - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA E.E.E.F- NOVA BRASÍLIA

ANEXO VII - FICHA DE MATRÍCULA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RONDÔNIA



Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Cuiabá
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho (a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa “**Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia**”.

O documento abaixo contém todas as informações que você precisa saber sobre essa pesquisa que estamos fazendo. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas, se você não quiser permitir, ou se quiser desistir depois que assinar, isso não vai trazer nenhum problema para você ou seu (sua) filho(a).

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que recebe assistência.

O objetivo deste estudo é compreender a situação atual de estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia. Busca-se compreender como esses estudantes vivem neste espaço e como se dá as relações entre alunos indígenas e a comunidade escolar (alunos não indígena, professor, diretor, coordenador, supervisor e demais atores da escola). Busca-se também, compreender a percepção da comunidade escolar têm sobre os alunos indígenas.

Será realizada observações do cotidiano escolar destes estudantes em diferentes situações, como: em sala de aula, pátio, corredor, refeitório etc. A participação de seu filho nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado/a e observado pela pesquisadora na escola.

Não existem riscos relacionados com sua participação ou do seu filho na pesquisa, apenas o incômodo da entrevista que será realizada na escola.

Os benefícios para você são diretos, pois a pesquisa trata-se de uma problemática presente no contexto das escolas que atendem estudantes indígenas. O que tem evidenciado é que a escola pouco discute a temática indígena, uma vez que a lei 11.645/08 prevê a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena no currículo escolar das instituições de ensino público e privado. Ex: a melhoria do atendimento educacional aos indígenas em contexto urbano, discussão dos meios para a efetivação das propostas pedagógicas incluindo a história e a cultura indígena como componente curricular e o acesso aos materiais didáticos específicos da cultura indígena.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer tempo. Seu nome é Vanubia Sampaio dos Santos, é mestranda, estuda na Universidade Federal de Mato Grosso na cidade de Cuiabá – MT. Atualmente reside na Rua Antônio Adriano 467, Bairro Jardim dos Migrantes, Rondônia - RO. Seu telefone é (69) 9292-5157 e-mail: vanubia.sampaio@gmail.com.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller-UFMT- pelo telefone (65) 3615- 8254, com a Prof. Shirley F. Pereira (coordenadora).

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Em caso de divulgação por foto e/ou vídeo **AUTORIZO** a publicação. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ji-Paraná, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE ENTREVISTA

Eu, _____, portador da carteira de identidade sob o nº _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada: Expressões Identitárias: Um estudo com estudantes indígenas em escolas urbanas de Ji-Paraná/RO de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, assim **autorizo** o uso de minha entrevista integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para fins acadêmicos para o referido estudo.

Ji-Paraná, ____ de _____ de _____

Assinatura



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE ENTREVISTA E FOTOGRAFIAS

Eu, _____, inscrito no CPF nº _____ portador da carteira de identidade sob o nº _____, autorizo a gravação de entrevistas em áudio e/ou vídeo de meu filho chamado _____, para a pesquisadora Vanubia Sampaio dos Santos, usá-la integralmente ou em partes para fins acadêmicos na pesquisa de Mestrado em Educação intitulada: Expressões Identitárias: Um estudo com crianças indígenas em escolas urbanas de Ji-Paraná/RO.

Ji-Paraná, ____ de _____ de _____

Assinatura do responsável



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA.

Pesquisador: Vanubia Sampaio dos Santos

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 12861813.8.0000.5541

Instituição Proponente: Instituto de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 246.798

Data da Relatoria: 25/04/2013

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a situação atual de estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia, por meio de observações dirigidas no contexto das escolas participantes da pesquisa, e por meio de entrevistas busca-se compreender como esses estudantes vivem ou sobrevivem neste espaço especialmente no que se refere a situação identitária, situações de afirmação, negação e omissão da identidade no contexto de alteridade, considerando que o contexto regional é adverso e permeando as instituições e as relações interculturais. A presença de famílias indígenas no contexto urbano traz como consequência a procura de escolaridade para as crianças, porém, as famílias matriculam seus filhos em diferentes escolas da cidade e elas vivenciam o desafio de enfrentar uma educação monoculturalista. Opta-se pela abordagem qualitativa e pelas contribuições metodológica do estudo do tipo etnográfico. Elaboramos um plano esquemático de pesquisa, subdividido em três níveis. No primeiro nível, abordaremos a pesquisa de campo por meio de levantamentos das escolas urbanas do município que possuam estudantes indígenas matriculados, visitas, observações e entrevistas nas duas escolas que serão colaboradoras da pesquisa. No segundo nível realizaremos entrevistas com as famílias dos estudantes indígenas inseridos neste processo e o terceiro nível deste estudo implicará a análise dos dados, tendo em vista compreender as manifestações e/ou

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

UF: MT

Município: CUIABA

CEP: 78.060-900

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



expressões identitárias dos estudantes indígenas das escolas públicas urbanas de Ji-Paraná A pesquisa no espaço escolar será guiada pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação sistemática aliada à entrevista aberta e semiestruturada e pesquisa documental. Para registro das observações *in loco* e das informações para explicitar desde registros orais, expressões, atitudes e comportamentos utilizaremos o diário de campo. Previsto 5 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar a situação de estudantes indígenas no que trata da sua afirmação e negação identitária nas escolas públicas urbanas do município de Ji-Paraná/RO, ante ao contexto adverso presente na região.

Objetivo Secundário:

Caracterizar e discutir a situação das sociedades indígenas Arara e Gavião de Rondônia, contextualizando ante ao processo de ocupação e colonização da região norte verificando os impactos sócio-econômico e cultural e suas condições de vida atual. Verificar e descrever a situação atual de estudantes indígenas de escolas públicas urbanas, evidenciando por meio de observações e entrevistas como esses estudantes vivem ou sobrevivem neste espaço e especialmente no que trata da sua afirmação ou negação identitária no contexto de alteridade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Essa pesquisa não apresenta riscos aos estudantes indígenas sujeitos participante da pesquisa. O que ocorrer é apenas o incômodo da entrevista que sera realizada na escola.

Benefícios: A pesquisa pretende contribuir para implementação da lei 11.645/08 nas práticas escolares da rede municipal de ensino de Ji-Paraná, e igualmente no bojo das discussões problematizar o campo das relações étnico-raciais que nos exige pensar sobre a questão da igualdade, diferença, alteridade e Pluralidade cultural que são temáticas que deve estar no panorama educativo. Cita orientações aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de relevância para a área.

Por não ser desenvolvida dentro de área indígena, não necessita aprovação da CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: adequada, com compromisso do gestor da pós-graduação do IE-UFMT
- TCLE: adequado direcionado para os pais dos participantes.
- Incluiu autorização da instituição onde será realizada a pesquisa e da FUNAI.

Recomendações:

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JÚLIO MULLER-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Propomos a aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado em relação à análise ética.

CUIABA, 16 de Abril de 2013

Assinador por:
SHIRLEY FERREIRA PEREIRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

UF: MT

Município: CUIABA

CEP: 78.060-900

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: shirleyfp@bol.com.br

AUTORIZAÇÃO

A direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cora Coralina por meio desta, **autoriza** a aluna Vanubia Sampaio dos Santos do PPGE/UFMT realizar pesquisa e coleta de dados para fins acadêmicos nesta instituição para o estudo: Expressões Identitárias: um estudo com estudantes indígenas em escolas urbanas de Ji-Paraná/RO.

Ji-Paraná, 18 de março de 2013



Assinatura
Jardilene Carla da Costa e Silva
Diretora da E.E.E.F. Cora Coralina
Port. nº 158/12/GAB/SEDC de 12/01/12



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

Cuiabá, 24 de Agosto de 2012.

UFMT/PPGE/IE N°249

Senhor(a) Diretor(a) do(a): UEEF Cora Cordeiro


Solicito autorização para a mestranda Vanúbia Sampaio dos Santos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação do Instituto de Educação da UFMT (matrícula nº 8633), sob a orientação do prof. Dr. Darci Secchi, desenvolver atividades de pesquisa para dissertação de mestrado nesta instituição.

Para o levantamento de dados da pesquisa, cujo tema é: "Expressões Identitárias: um estudo com estudantes indígenas de escolas urbanas em Ji-Paraná/RO", pretende-se realizar observação dirigida e pesquisa documental, tais como: ficha de matrículas dos alunos indígenas e, também, através de entrevistas com os alunos, direção, coordenação e corpo docente.

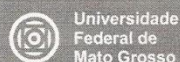
A mestranda se compromete a dar retorno do resultado da pesquisa para a Secretaria de Ensino e para a escola pesquisada.

Na certeza de sua valiosa cooperação, agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,


Prof.^a Dra. Tânia M.^a Lima Beraldo
Coordenadora do PPGE
IE UFMT


05/08/12



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

Cuiabá/MT, 18 de Fevereiro de 2013

UFMT/PPGE/IE N°249

Senhor (a) Diretor (a) do (a) Escola EEEF. NOVA BRASÍLIA

Solicito a V. Sa. a autorização para aluna Vanubia Sampaio dos Santos, discente regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação do Instituto de Educação da UFMT, desenvolver atividades de coleta dados nessa instituição, com a finalidade de realizar pesquisa para a dissertação de mestrado em Educação, intitulada: "Expressões Identitárias: Um estudo com crianças indígenas em escolas urbanas de Ji-Paraná/RO". A pesquisa tem como objetivo compreender a situação atual de estudantes indígenas de escolas públicas urbanas do município, analisar como esses estudantes indígenas vivem neste espaço, as relações entre alunos indígenas e a comunidade escolar (alunos não indígena, professores, diretor, coordenador, supervisor e demais sujeitos da escola), e compreender a percepção da comunidade escolar têm sobre os alunos indígenas.

Os dados serão coletados mediante observação dos estudantes indígenas aliada à entrevista aberta e semiestruturada e pesquisa documental na instituição escolar.

A mestranda se compromete a dar retorno do resultado da pesquisa a secretaria de Ensino e a escola pesquisada.

Na certeza de sua valiosa cooperação, agradecemos a atenção dispensada

Atenciosamente,


Prof. Dra. Tânia Mª Lima Beraldo
Coordenadora do PPGE
IE UFMT


Maria Inez Ortega Rodolini
Vice-Diretora
EEEF Nova Brasília
Portaria nº 167 / 2012 / GAB / SEDUC

