

Dossiê Especial

Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas
educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 72

4 de maio de 2020

ISSN 1068-2341

O Povo Rikbatksa e a Busca pela Escola Fora da Aldeia

Miguel Julio Zadoreski Junior

Instituto Federal de Mato Grosso-Campus Juína



Suzana Feldens Schwertner

Universidade do Vale do Taquari (Univates)

Brasil

Citação: Zadoreski Junior, M. J., & Schwertner, S. F. (2020). O povo Rikbatksa e a busca pela escola fora da aldeia. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(72).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4641> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Angnes e Kaizo Iwakami Beltrao.

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Escola Municipal Rural Vinícius de Moraes, em Juína-MT, Brasil. A escola fica localizada na margem esquerda do Rio Juruena, margem oposta onde localizam-se algumas aldeias da etnia Rikbaktsa. Nas escolas das aldeias os professores são, na sua maioria, indígenas e seguem um currículo específico orientado por legislação nacional. Mesmo assim, alguns pais Rikbaktsa preferem que os estudos se efetivem na escola rural. A pesquisa pergunta: por que

alguns pais de estudantes Rikbaktsa procuram escolas não indígenas para seus filhos estudarem? O objetivo da investigação foi identificar os motivos dos pais Rikbaktsa optarem por uma escola não indígena para a formação de seus filhos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e organizados utilizando a análise de conteúdo. Os resultados demonstram que os pais dos alunos compreendem que a escola não indígena ajuda o jovem Rikbaktsa a entender a sociedade não indígena e os prepara para uma profissão. De acordo com a análise, a profissionalização pelo estudo é um caminho seguro, por meio da qual possam ter uma renda financeira para atender suas necessidades e, também, com novos conhecimentos, melhorar a vida da comunidade indígena.

Palavras-chave: educação escolar; Rikbaktsa; interculturalidade

The Rikbaktsa people and the search for the school outside the village

Abstract: This work presents part of the results of a master's thesis developed at the Vinícius de Moraes Rural Municipal School in Juína-MT, Brazil. The school is located on the left bank of the Juruena River, opposite bank where some villages of the Rikbaktsa ethnic group are located. In village schools, teachers are mostly indigenous and follow a specific curriculum guided by national legislation. Even so, some Rikbaktsa parents prefer studies to take place in the rural school. The research asks: Why do some parents of Rikbaktsa students look for non-indigenous schools for their children to study? The purpose of the investigation was to identify the reasons why Rikbaktsa parents chose a non-indigenous school for the education of their children. Data were collected through semi-structured interviews and organized using content analysis. The results show that students' parents understand that non-indigenous school helps young Rikbaktsa students to understand non-indigenous society and better prepares them for a profession. According to the analysis, professionalization by the study is a safe way through which they can have a financial income to meet their future needs and also, with new knowledge, improve the life in their indigenous community.

Keywords: school education; Rikbaktsa; interculturality

El pueblo Rikbaktsa y la búsqueda de la escuela fuera de la aldea

Resumen: Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación de maestría, desarrollada en la Escuela Municipal Rural Vinícius de Moraes, en Juína-MT, Brasil. La entidad académica está ubicada en el margen izquierdo del Río Juruena, margen opuesto a donde se ubican algunas aldeas de la etnia Rikbaktsa. En las escuelas de las aldeas los profesores son, en su mayoría, indígenas y siguen un currículo específico orientado por legislación nacional. Sin embargo, algunos padres Rikbaktsa prefieren que los estudios se efectúen en la escuela rural. La investigación pregunta: ¿por qué algunos padres de estudiantes Rikbaktsa buscan escuelas no indígenas para sus hijos? El objetivo de la investigación fue de identificar los motivos por los cuales los padres Rikbaktsa optan por escuelas no indígenas para la formación de sus hijos. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas semi-estructuradas y organizadas utilizando el análisis de contenido. Los resultados demuestran que los padres de los alumnos comprenden que la escuela no indígena ayuda al joven Rikbaktsa a entender la sociedad no indígena y los prepara para una profesión. De acuerdo con el análisis, la profesionalización a través del estudio presenta un camino seguro, por medio del cual podrán tener una renta financiera para atender sus necesidades y, también, con nuevos conocimientos, mejorar la vida de la comunidad indígena.

Palabras-clave: educación escolar; Rikbaktsa; interculturalidad

Introdução

O primeiro contato do autor com o povo Rikbaktsa aconteceu ainda nos anos de 1980, quando apresentaram sua cultura na escola em que este estudava, então na 5ª série. Ficou fascinado pelas lendas, pinturas, artesanatos e danças que os Rikbaktsa apresentaram. Trinta anos depois, suas relações com os Rikbaktsa se estreitaram: em atividades relacionadas ao trabalho como professor conheceu várias aldeias deste povo e um pouco mais de sua belíssima cultura.

Durante uma capacitação para professores Rikbaktsa, feito em parceria com alguns professores e técnicos da instituição em que trabalha, o autor conheceu a aldeia Pé de Mutum, que se localiza a 90 km da cidade de Juína, no estado de Mato Grosso, onde reside. No intervalo de uma atividade, ao observar curiosamente um ancião construir um colar utilizando dentes de onça, este o chamou para observar mais de perto: “Senta, *kadire*”. Perguntando mais tarde aos professores Rikbaktsa descobriu que *kadire*, na língua Rikbaktsa, significa o “branco”, o “não indígena”.

O povo Rikbaktsa vive em três terras indígenas demarcadas na região noroeste do estado do Mato Grosso: a Terra Indígena (TI) Rikbaktsa (ou Ericbatsa), a TI Japuira e a TI Escondido (Figura XX), num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica, localizadas, respectivamente, nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu. São aproximadamente 1.500 pessoas, distribuídas em mais de 34 aldeias (Martins, 2018; Arruda, 2003).

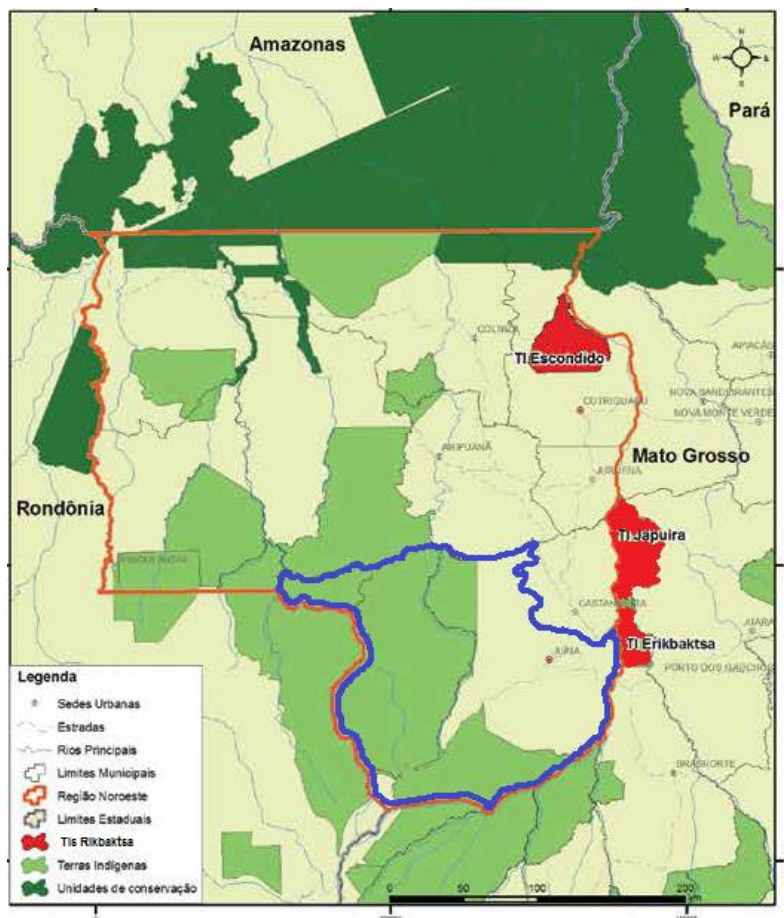


Figura 1. Mapa com localização das Terras Rikbaktsa (Rikbaktsa, 2014), adaptado pelo autor.

Os Rikbaktsa só tiveram contato com a sociedade não indígena a partir da década de 1940 (França & Reis, 2012), primeiramente com violência de ambas as partes. Com o trabalho de Jesuítas, de 1956 a 1962 (Dornstauder, 1975), os conflitos cessaram. Com o contato, surgem novas necessidades, pois o modo de vida tradicional dos Rikbaktsa foi se modificando no decurso do tempo, de acordo com a nova realidade.

Na atualidade, os rios não têm mais tantos peixes, nem as matas têm caça abundante como outrora. Assim, para alguns indígenas, aprender novos conhecimentos da sociedade não indígena pode ser a saída para a sobrevivência de seu povo. Nesse sentido, a escola tem grande importância, pois é o elo que intermedia os dois mundos, da sociedade indígena e da não indígena.

A escola para os povos indígenas veio junto com os primeiros colonizadores, a partir de 1549, com a chegada da primeira missão dos padres da Companhia de Jesus, enviada de Portugal por D. João III (Henriques, Gesteira, Grillo & Chamusca, 2007). Segundo M. F. Silva (1994), os projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena implantados eram fundamentalmente etnocêntricos e encaravam as culturas dos povos nativos como “selvagens” e “atrasados”, a serem combatidas pela piedosa atividade civilizatória.

A intenção era integrar os indígenas à sociedade nacional e esse pensamento só começa a mudar no início da década de 1980. No final da Ditadura Militar e com a redemocratização no Brasil, uma grande movimentação dos povos indígenas e entidades afins promoveram mudanças na legislação que criaram direitos a uma educação escolar que respeite as diferenças e especificidades das 305 etnias de nosso país. Segundo Menezes, Bergamaschi e Pereira (2015, p. 04), a educação escolar indígena no Brasil foi, durante décadas, considerada um instrumento de opressão, tanto pelos povos originários que tiveram “muitas perdas”, como eles próprios dizem, mas também por parte do Estado, que nas suas diferentes configurações usou a escola para colonizar, territorializar, catequisar e integrar individual e coletivamente os indígenas à sociedade nacional.

Nos últimos anos os povos indígenas do Brasil têm lutado pela efetivação desses direitos educacionais, postos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que lhes representou o surgimento de uma nova concepção da escola indígena, caracterizada por uma educação intercultural e bilíngue.

A presença de indígenas em espaços urbanos é crescente em todo o território brasileiro, e está relacionada com a migração para a cidade, em busca de melhores condições de vida. Essa migração traz o indígena para a escola da cidade, um espaço que nem sempre valoriza e respeita a diversidade cultural de seus estudantes (Both, 2006; Freire, 2006; Rezende, 2009; Santos & Secchi, 2013; Silva, 2013; Souza, 2008).

Um fenômeno interessante acontece na Escola Municipal Rural Vinícius de Moraes, localizada no distrito de Fontanillas, distante 60 km da cidade de Juína, onde estudam uma grande quantidade de estudantes Rikbaktsa. Nas duas turmas do ensino Fundamental II, nas quais concentra-se esta pesquisa, o quantitativo de estudantes Rikbaktsa é de 52% do total. Esta escola serviu como base de investigação para a presente pesquisa. A escola em questão fica na margem esquerda do Rio Juruena e as aldeias, ficam na margem direita. O Rio Juruena separa a aldeia indígena dos Rikbaktsa da comunidade do distrito de Fontanillas. O trajeto da aldeia para a escola Vinícius de Moraes acontece por meio da travessia do Rio Juruena (figura 2), com 60 a 150 metros de largura. Essa parte do rio inclusive é conhecida na região como muito perigosa, pois muitas pessoas já foram vítimas de afogamentos nesse local.



Figura 1. Localização de Fontanillas e Aldeia Rikbaktsa editada pelo Google Maps¹

Os Rikbaktsa atravessam de canoas ou barcos motorizados; assim, os alunos Rikbaktsa da Escola Rural Vinícius de Moraes atravessam na tenra infância um rio de grande periculosidade para ir à escola.



Figura 2. Travessia do Rio Juruena pelos alunos com canoa

É interessante observar que a grande maioria das aldeias Rikbaktsa possui escolas. Os professores destas escolas são da comunidade indígena, geralmente da própria aldeia, já habilitados ou se capacitando em cursos de formação de professores (Martins, 2018).

Apesar da oferta de escola nas aldeias, alguns Rikbaktsa matriculam seus filhos em escolas não indígenas, tanto na escola rural abordada nesta pesquisa, quanto em escolas do perímetro urbano do município de Juína. Para esses pais, a escola fora da aldeia tem algo atrativo, algum diferencial que motiva essa busca; estes motivos são o foco da presente investigação, e o

¹ Disponível em: < <https://www.google.com.br/maps/@-11.336307,58.3384564,1912m/data=!3m1!1e3> >. Acesso em 16 de mar. de 2019.

questionamento do porquê dessa busca, mais especificamente pela Escola Municipal Rural Vinícius de Moraes, é o que justifica a presente pesquisa.

Conhecendo os Rikbaktsa

Primordialmente é interessante conhecer um pouco sobre o povo Rikbaktsa, para então observar com um olhar mais profundo os caminhos e relação deste povo com a escola. Segundo Arruda (2003), a autodenominação Rikbaktsa significa os seres humanos (*Rik* = pessoa, ser humano; *bak* = reforço de sentido; e *tsa* = sufixo para a forma plural). Também são conhecidos regionalmente por Canoeiros, por referência à sua habilidade no uso da canoa tradicional. Mais raramente, são chamados de orelhas de pau, pelo uso de enormes botoques feitos de caixeta, introduzidos nos lóbulos alargados das orelhas, costume atualmente observado apenas nos anciãos.

Arruda (2003) esclarece que a sociedade Rikbaktsa divide-se em duas metades: a da Arara Amarela e a da Arara Cabeçada; cada metade, por sua vez, é dividida em vários clãs. O casamento entre membros da mesma metade é considerado incestuoso. Os filhos do casal serão pertencentes ao clã paterno. Conforme Athila (2006), os Rikbaktsa são falantes de uma língua isolada, considerada pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) como filiados ao tronco linguístico Macro-Jê, embora vivam em uma região 'tipicamente Tupi' (Athila, 2006).

Ao longo do ano, desenvolvem inúmeras atividades ligadas à agricultura, caça, pesca e coleta. Todas elas acompanhadas de rituais, através dos quais se organizam e se preparam para as tarefas procurando estabelecer a sintonia com os ritmos cósmicos de seu universo (Arruda, 2003).

De acordo com Arruda :

a situação de sobrevivência dos Rikbaktsa é problemática, pois em muitos trechos do rio Juruena, as enormes derrubadas nas margens dos rios criaram uma paisagem desoladora, habitada apenas por gado e por uma rarefeita população sujeitada pelo medo e pela miséria. A pressão e a sedução para que vendam madeira como forma a resolver seus problemas aumentam na medida do crescente esgotamento das espécies valorizadas na região circundante... Nessa região, assolada nas últimas décadas por um desmatamento crescente, pela expansão do garimpo e pela colonização mal planejada, os Rikbaktsa são um dos poucos povos indígenas da região a resistir à destruição de suas matas, negando-se a qualquer associação mais estreita com o modelo de desenvolvimento que se abate sobre a Amazônia. Por isso procuram persistentemente uma saída econômica para as novas gerações no mundo de hoje: querem desenvolver o que os brancos chamam de projetos econômicos auto sustentáveis. Procuram financiamentos e ajuda técnica, antes que as pressões para a venda de madeira ou para exploração de minério abram frestas na sua resistência (Arruda, 2003, p. 102).

Atualmente a renda monetária dos Rikbaktsa vem da venda de castanha e de pequenas quantidades de peixe, de óleo de copaíba, de borracha, às vezes produtos agrícolas, sementes e mudas de árvores em extinção, como mogno ou cerejeira e, também, do comércio de sua arte plumária. Alguns Rikbaktsa trabalham em órgãos públicos, como FUNAI, SESAI e SEDUC. Não há um chefe geral, tendo cada aldeia um cacique, que orienta no trabalho, nas festas e nos rituais, sempre representando e interpretando a vontade soberana da comunidade (Arruda, 2003).

Em relação à educação, boa parte do povo é alfabetizada, existindo na maioria das aldeias escolas dirigidas por professores Rikbaktsa. Atualmente, vários desses professores fazem curso superior para se capacitarem a lecionar, atendendo a uma demanda que é crescente nas aldeias.

Busca do Estudante Indígena por uma Escola não Indígena: Motivos e Objetivos

De acordo com Rezende (2009, p.106), o indígena busca a escola “[...] como mais um meio de aprender a cultura do não indígena numa tentativa de entender o mundo que o rodeia, de se defender e para sobreviver nesta nova realidade”. Já Melià (1979), em suas pesquisas, suscita algumas questões que nos parecem bem pertinentes sobre os motivos mais notáveis da busca dos indígenas pela educação escolar:

- a) Dominar uma técnica mais do “civilizado”, que parece ter também um valor quase mágico.
- b) Defender-se contra a exploração salarial e nos tratos comerciais.
- c) Defender a própria terra com os instrumentos jurídicos documentados próprios da sociedade nacional.
- d) Progredir, depois da alfabetização inicial, nos estudos e na informação de técnicas “civilizadas”.
- e) Transmitir para a própria comunidade a técnica da alfabetização e processos seguintes.
- f) Prestigiar-se frente ao mundo dos “civilizados” e eventualmente conseguir melhores oportunidades de trabalho e um trato mais de igual para igual com os “civilizados”.
- g) Poder escrever as próprias tradições e aproveitar da leitura de textos, onde essas mesmas tradições foram já recolhidas pelos pesquisadores (Melià, 1979, p. 59).

Segundo o autor, podemos perceber uma instrumentalização da educação escolar pelos indígenas, que utilizam os conhecimentos escolares nas relações com o povo não indígena. É importante compreender que a educação de cada indígena passa a constituir interesse de toda a comunidade. No entanto, deve-se considerar que cada etnia detentora de suas particularidades, possui interesses próprios e específicos para buscar a educação escolar. Neste contexto, os Rikbaktsa, assim como outros povos, passaram e passam por dificuldades relacionadas ao processo de escolarização. Eles certamente possuem suas particularidades e enfrentam alguns percalços no processo de educação escolar indígena que precisam ser investigados, analisados, de modo que a educação para este povo seja formulada e pensada para suas particularidades.

De acordo com um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010) dos mais de 896 mil indígenas do Brasil, 36,2% vivem em área urbana. Segundo Nascimento (2015), o crescimento da população indígena em área urbana pode ser entendido como uma ação da histórica política integracionista indigenista, implantada pelo SPI-Serviço de Proteção ao Índio. Essa ideologia visava a uma pressuposta integração rápida dos índios à sociedade nacional, o que favorecia o estabelecimento de áreas reduzidas para os indígenas, liberando as demais terras para ocupação pelos brancos.

A falta de terras adequadas para sua sobrevivência é um dos fatores que leva à migração indígena e à busca de trabalho assalariado em fazendas e cidades. Segundo o autor, muitos indígenas assumem um “encantamento”, um “fetichismo” com relação à cidade, pois acreditam que a cidade tem tudo o que precisa. Basta um convite dos parentes, a necessidade de um tratamento de saúde, a falta de escolarização na aldeia ou algum desentendimento ou conflito com lideranças ou membros da comunidade, que muitos indígenas migram para as cidades e provocam um crescimento populacional indígena no espaço urbano. Eles buscam na cidade o que falta na aldeia.

Vários autores como Both (2006), Freire (2006), Rezende (2009), Santos e Secchi (2013), M. G. Silva (2013) e Souza (2008) buscam compreender a dinâmica de indígenas em escolas não indígenas, em geral relacionada com o movimento migratório de familiares para a cidade. Estes autores apontam vários problemas, como limitação metodológica, ausência de recursos didáticos específicos para os estudantes indígenas, além da concentrada formação pedagógica que visa atender as crianças de forma genérica, homogeneizante. Também evidenciam diversas situações de desprezo, violência e preconceito a que os estudantes indígenas são submetidos. Os mesmos

autores descrevem o convívio intercultural no contexto escolar como um espaço monoculturalista, que desconsidera a presença da cultura indígena; salientam que a pluralidade cultural existe desde muito tempo, no entanto, essa pluralidade é invisível, desconsiderada por muitos professores que não modificam suas práticas pedagógicas buscando atender a essa diversidade.

Oliveira e Carvalho (2013), ao estudarem alunos Rikbaktsa em escolas urbanas, observaram que estes migram para o centro urbano em busca de qualificação profissional, mas se deparam com um ambiente educacional que não propicia uma interação das culturas, sentindo-se, muitas vezes, como seres inferiores e discriminados.

Apesar da semelhança com o trabalho de alguns autores, sobretudo em Oliveira e Carvalho (2013), o presente estudo investigou estudantes Rikbaktsa que não migraram, ou seja, eles continuam em suas aldeias (que têm escolas disponíveis) e escolheram uma escola diferente, que fica do outro lado de um rio, denominado Rio Juruena, divisa natural entre as cidades de Juína e Brasnorte, do estado de Mato Grosso.

Portanto, os estudantes Rikbaktsa que moram numa localidade considerada pertencente à cidade de Brasnorte atravessam este rio, à barco ou canoa, e dirigem-se a uma escola, do distrito Fontanillas da cidade de Juína, para estudar nesta escola rural. Assim, percebe-se que diferentemente de boa parte dos alunos indígenas que migraram da aldeia para a cidade e estudam em escolas urbanas, os estudantes Rikbaktsa têm duas opções: a escola indígena da aldeia ou a escola não indígena, que fica do outro lado do rio. Este estudo buscou subsídios para refletir sobre esta realidade, investigando os pais que optam pela escola fora da aldeia.

Procedimentos Metodológicos

Como instrumento de coleta de dados optou-se em utilizar entrevistas. A entrevista é uma técnica eficiente para compreender o comportamento humano, coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, sendo que o trabalho do pesquisador implica em explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos. A utilização de entrevistas, segundo Duarte (2004, p. 215),

[...] são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas com seis pais Rikbaktsa, que possuem filhos estudando na escola Vinícius de Moraes. Esse número foi o total de pais localizados no dia da entrevista, que foram realizadas em suas próprias casas, nas aldeias. Para chegar até esses locais contou-se com o auxílio de um professor, que conhece todos os pais e os visita frequentemente. Além do transporte com seu barco, o professor apresentou o pesquisador aos pais, acompanhou e auxiliou em todo esse processo. A realização das entrevistas aconteceu em um só dia, no mês de dezembro de 2015.

Utilizou-se o seguinte roteiro buscando nortear a entrevista:

Roteiro para entrevista com os pais

1. Fale um pouco sobre sua vida, onde mora, sua família.
2. Qual a importância da escola para o senhor (a senhora)?
3. Por que o senhor (a senhora) matriculou seu (sua) filho (a) nesta escola?
4. Existe outra escola perto de sua casa?
5. Por que não matricula seus filhos na escola existente na aldeia?
6. O que mais gosta nesta escola de Fontanillas?
7. O que gostaria que mudasse?
8. O que gostaria que seu (sua) filho (a) aprendesse? E por quê?

Optou-se pela entrevista semiestruturada buscando flexibilidade durante a aplicação. Segundo Marques (2018) a entrevista semiestruturada é realizada com base em um roteiro, elaborado previamente pelo avaliador, mas a sua flexibilidade permite que este inclua novos questionamentos ao longo da conversa, sendo focada e ao mesmo tempo flexível, deixando espaço para que entrevistado e entrevistador tenham liberdade de atuação.

Na modalidade utilizada, de entrevista semiestruturada, as informações fluem mais naturalmente sendo possível um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Oportuniza o entrevistado se expressar de maneira natural, e ao entrevistador interpelar e selecionar o que é considerado mais significativo para a pesquisa, assim, ambos utilizam os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146). As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador digital e posteriormente transcritas para análise. Para manter o anonimato, os entrevistados foram identificados com a letra “P” (P1 a P6).

Para organizar e interpretar estas informações utilizou-se a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), esta pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Desta forma, as informações coletadas pelas entrevistas foram organizadas em categorias e analisadas, relacionando com a fundamentação teórica pertinente. A elaboração das duas categorias foi realizada pelos temas de maior relevância ou incidência que surgiram nos registros das entrevistas.

Análise dos Resultados

Nesse espaço apresenta-se e analisam-se os resultados da obtidos pelas entrevistas. A organização das categorias foi feita agrupando os resultados de acordo com a recorrência dos assuntos. As categorias “Valorização da educação escolar para a vida dentro e fora da aldeia” e “A escola não indígena ligando aldeia e cidade” foram organizadas a partir da análise das entrevistas dos pais e buscam compreender a procura pela escola não indígena.

Valorização da Educação Escolar para a Vida dentro e Fora da Aldeia

Procura-se perceber neste estudo a concepção dos pais dos estudantes Rikbaktsa em relação à escola. Nessa categoria, analisa-se essa resposta e os demais relatos relacionados a essa questão, que surgiram durante as entrevistas com os pais.

Percebe-se, de forma unânime e enfática, que os entrevistados consideram a escola muito importante, pois, conforme os mesmos, ela contribui na preparação e formação das pessoas para a vida. Os pais demonstram a preocupação com o futuro de seus filhos e acreditam que a escola é o

local apropriado para se estudar e, portanto, é nela que se aprendem coisas novas e se atualiza frente aos avanços tecnológicos. Compreendem que a escola rural não indígena ajuda o jovem Rikbaktsa a entender a sociedade não indígena e os prepara para uma profissão.

Nos relatos dos entrevistados surgiram muitas referências à importância atribuída à instituição escolar na busca de uma profissão, como pode-se perceber a partir dos excertos a seguir:

Eu gostaria que ele tivesse uma profissão, só que ele fala que ele mesmo vai escolher, então vou deixar ele livre para escolher. (P2)

Gostaria que ele aprendesse a ter várias opções que pudessem trazer ele para um bom caminho. Quem sabe ser um bom professor no futuro, técnico tipo informática, alguma coisa que tem a ver com uma profissão. (P4)

Dado os relatos, percebe-se que esses pais valorizam a profissionalização por meio da escola, quer seja uma graduação ou curso técnico, que possa garantir a subsistência de seus filhos.

Segundo Super, Savickas e Super (1996), para os jovens em sociedades urbanas e industrializadas, ingressar no ensino superior, e com isso obter uma qualificação profissional, é uma experiência importante na construção de suas carreiras. Segundo os autores, a sociedade espera que, após explorar possibilidades e identificar possíveis interesses ocupacionais, o jovem invista em algum tipo de formação que lhe permita ingressar no mercado de trabalho e desenvolver uma trajetória profissional.

As escolhas de carreira, de acordo com Gottfredson (2002), podem ser determinadas pela percepção das limitações impostas pelo contexto social. Durante seu desenvolvimento, os jovens vão construindo um autoconceito em que busca adequar a imagem que possuem de si com as expectativas sociais percebidas sobre qual o seu lugar na sociedade. Os indivíduos tendem a recriar a ordem social estabelecida antes mesmo de experimentar qualquer tipo de barreira. Paralelamente a esse processo de autoconstrução, as pessoas vão criando e reproduzindo imagens ocupacionais, buscando combinar as características pessoais com determinadas profissões. Assim, cria-se uma “zona de alternativas aceitáveis”, um espaço ocupacional criado pelas percepções da realidade externa e das expectativas de outros significativos.

A escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho ultrapassam o simples julgamento de compatibilidade e acessibilidade (fatores internos) para incluir a natureza essencialmente relacional do trabalho (fatores externos). Além de oferecer recursos para a autodeterminação, o trabalho possui uma função essencial de conexão, em que as pessoas buscam também se sentir parte de um todo social (Blustein et al., 2004).

Outros relatos destacam o interesse dos pais para que os filhos continuem seus estudos, ressaltando a importância que concedem à formação no ensino superior:

Eu gostaria que elas aprendessem, assim... para elas fazer faculdade [...] Elas que vão escolher! (P3)

Sim, quero que ele (filho) estude, passe numa faculdade, termine a faculdade e continue estudando, é isso o que eu quero para ele [...]. Em busca de uma profissão, porque na época eu não tive essa oportunidade que hoje ele tem... (P1)

Angelin (2015), que investigou a construção dos projetos de vida e carreira dos estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani em uma universidade relata que a escolha dos cursos superiores pelos indígenas sofre restrição por alguns fatores, principalmente pela limitação da oferta de vagas para indígenas (em apenas dez cursos na universidade pública investigada pelo autor). Outros critérios foram a avaliação das opções disponíveis e o contato, mesmo que breve, com profissionais da área.

Em outros casos, o envolvimento com a comunidade, ou seja, a relevância do papel comunitário permitiu avaliar o que era importante para o desenvolvimento da própria aldeia – fator que auxiliou na decisão. A autora relata que, em algumas situações, a ocupação a ser escolhida teve um papel secundário em relação à importância de ter uma formação de nível superior, independente de qual for.

Na presente pesquisa, a perspectiva coletiva também é observada em outras falas, no desejo que seus filhos também auxiliem a comunidade com conhecimentos externos da sociedade não indígena. Pode-se destacar essa ideia nos trechos seguintes:

P2 relata que a educação escolar deve ser o elemento de ligação com a sociedade não indígena. Para ela, a escola serve para:

Ter mais o conhecimento de fora pra trazer para aldeia, aprender mais coisas que a gente não aprendeu [...] Que ele aprendesse coisas que fosse importante pra ele. Coisas que a gente não sabe e trazer para comunidade o que ele aprendeu lá fora. Assim que terminar voltar a trabalhar na comunidade para ajudar seu povo, que hoje o estudo que vale, eu quero o melhor para meu filho e todos que estudam lá fora.
(P5)

É importante observar que a escola, que inicialmente foi um instrumento de integração do indígena na sociedade brasileira e buscava apagar a cultura indígena, passa agora a ter outro papel, conforme os entrevistados: ser o elemento de ligação com a cultura não indígena, permitindo aos indígenas conhecimentos fundamentais para uma vivência intercultural.

Conforme Gomes e Gomes (2013):

Inicialmente, os próprios povos indígenas desconsideravam a ideia de possuir esse tipo de educação, possuindo desconfiança e repulsa a partir da visão de que esta seria um modo de aculturação. Porém, diante das necessidades atuais, houve a percepção de que a educação escolar poderia ser uma forma de manter e transmitir a cultura, além de conquistar a cidadania e os direitos, fortalecendo a identidade indígena. (p. 18701)

Com a proximidade da sociedade não indígena, os Rikbaktsa tiveram seus territórios tradicionais reduzidos, sendo que esse contato trouxe mudanças profundas em sua cultura e em sua subsistência. De forma semelhante, os povos Timbira, do Piauí e do Maranhão, tiveram o mesmo problema:

Ao serem distanciados dos seus espaços e dos seus recursos naturais com os quais tradicionalmente se relacionavam e dialogavam, ora para alimentarem os seus corpos, ora os seus espíritos, estes foram obrigados a ressignificar muitas de suas referências culturais, criando novas agências para manter as suas identidades étnicas, mesmo que reatualizadas, diante das novas relações com alteridades não indígenas em um processo de territorialização. (Apolinário, 2013, p. 253)

Como se vê, o processo de contato com a cultura não indígena modificou profundamente o modo de vida dos povos indígenas em geral. Outrora autossuficientes, que produziam tudo o que precisavam com recursos da natureza, agora são atraídos para adquirirem novos produtos e ferramentas industrializadas. Surge, então, a necessidade de adquirir dinheiro para a aquisição destes bens.

Para alguns pais Rikbaktsa, a profissionalização pelo estudo é um caminho seguro que esses escolhem para seus filhos, com a qual possam ter uma renda financeira para atender suas necessidades e, também, com novos conhecimentos, melhorar a vida da comunidade.

Pode-se observar estas proposições e as mudanças no processo educativo no decurso do tempo, pelo povo Rikbaktsa, na fala de P1: “Na época da gente, estudava para aprender, não passava de série, mas estudava assim mesmo” [...]. Seu comentário remonta a uma época onde não haviam escolas nas aldeias e a alfabetização era feita em casa, por algum membro da família que havia estudado no Internato de Utiariti (Arruda, 1992).

A Escola-Internato de Utiariti, transformada mais tarde na Missão Jesuítica de Utiariti e que existiu no município de Diamantino, Mato Grosso, entre as décadas de 1930 e 1970, ficava situada em território dos índios Paresi. Utiariti é o nome de uma cachoeira no Rio Papagaio, lugar sagrado para a nação Paresi. Atualmente, essa localidade situa-se no município de Sapezal-MT. Segundo Oliveira (2013), a Missão Jesuítica abrangeu um grande número de grupos indígenas durante a expansão das fronteiras ao norte do estado do Mato Grosso. Foram envolvidos os povos Paresi, Rikbaktsa, Nambikwara, Irantxe, Apiaká, Kayabi e Cinta-Larga. Esses grupos indígenas pertenciam a uma mesma região, do antigo município de Diamantino, palco de lutas entre indígenas e seringueiros, quando da redescoberta e reativação dos seringais matogrossenses, após a Segunda Guerra Mundial.

Segundo Martins (2018), Utiariti teve grande importância para o povo Rikbaktsa visto que se trata do local onde ocorreram os primeiros contatos desse povo com uma estrutura de ensino não indígena. Até então, esse tipo de educação era algo desconhecido pelo referido povo. Quando a entrevistada diz que “*estudava para aprender*”, compreendemos que estava se referindo a aprender conteúdos escolares, como ler e escrever, algo desconhecido desse povo até o contato com a sociedade não indígena. Assim, é visível nesta fala a importância atribuída à alfabetização.

Outro aspecto relatado nas entrevistas em relação à importância da educação escolar refere-se à compreensão dos avanços da atualidade: “Aí! Hoje a escola para a gente é de grande importância!! De uns anos atrás, de lá para cá, veio um avanço muito grande para a gente. A gente precisa estudar para ter conhecimento!” (P4).

P5 também concorda sobre a importância da escola na atualização dos conhecimentos tecnológicos destacando que gostaria de suas filhas “[...] que elas estudassem, aprendesse coisas que vêm vindo que hoje a tecnologia está muito avançada...”. A entrevistada compreende que a educação escolar amplia o conhecimento de mundo das pessoas: “Para mim a escola é importante por causa que a gente aprende... assim, monte de coisas que a gente não sabe, então a escola faz a gente ter o conhecimento que a gente não tem dentro de casa; então ela ajuda a gente saber assim, das coisas que vem acontecendo, que muitas vezes a gente não sabe. Isso é importante pra gente!”.

Nesse sentido, Costa (2010), destacando as tecnologias da comunicação, elucida sobre a presença e influência dessas tecnologias na vida dos povos indígenas:

A proximidade das comunidades indígenas aos centros urbanos faz com que os índios acessem os instrumentos disponíveis das tecnologias de informação e comunicação, trazendo esses recursos e os incluindo no seu dia a dia e nas suas relações de sociabilidade. Essas mídias são adaptadas não levando em conta o fazer dessa comunidade, ou seja, a formação do povo. Muitas crianças e jovens são expostas desde cedo à televisão e à internet, o que pode ser considerado natural para quem vive nas fronteiras culturais (p. 01)

Os avanços tecnológicos têm ocorrido muito rápido nos últimos anos, e as novas tecnologias estão cada dia mais presentes na vida de todas as pessoas, mesmo para aquelas que não gostam muito de utilizá-las. Algumas pessoas, por exemplo, não se importam de não acompanhar as últimas tendências e atualizações de celulares modernos, mas preferem um aparelho simples que faça apenas ligações. Mesmo assim, muitas acabam sendo obrigadas a se inserirem nas mudanças tecnológicas, como por exemplo, saber utilizar um caixa eletrônico, usar cartão etc. Os povos

indígenas que convivem com a sociedade não indígena também necessitam aprender a utilizar essas novas tecnologias, já presentes em muitas aldeias, que inclusive possuem computadores e acesso à internet wi-fi.

Segundo Renesse (2010), a internet inclusive aparece como um dos principais interesses da população indígena, devido à existência de pontos de internet em escolas, organizações comunitárias e associações presentes em aldeias indígenas. O autor relata que a tecnologia vem despertando interesse das comunidades indígenas devido aos recursos trazidos pelo ambiente web. Muitas aldeias já utilizam aparatos tecnológicos em seu dia a dia e se beneficiam na medida em que essas novas formas de interação auxiliam na disseminação de seus costumes e conhecimentos.

O acesso à tecnologia da informação traz reflexões sobre a distância e o tempo, que tendem a se modificar com o uso dos recursos tecnológicos. No entanto, ao invés de provocar a homogeneização das culturas, essa dinâmica auxilia a manutenção de identidades culturais e linguísticas, dando visibilidade a questões locais e fazendo com que os povos não queiram modos uniformizantes para sua concepção, mas sim, apresentar sua cultura em âmbito global (Mendonça, 2015).

Costa (2011) elucida que o contato tecnológico, uma vez realizado, estabelece irreversível ordem para as sociedades indígenas. Se antes as gerações mais velhas não dominavam o português, hoje o que se observa é o fato de as crianças indígenas falarem apenas a língua portuguesa, situação evidenciada também com os Rikbaktsa, por Oliveira e Cardoso (2013). É neste sentido que a utilização de recursos digitais pode garantir que os jovens indígenas tenham um maior acesso à cultura tradicional de seu povo e, em especial, aprendam a língua nativa que ainda está presente em muitas aldeias de sua região.

Assim como a crescente tecnologia, outros avanços e mudanças ocorrem na sociedade. Algumas etnias nacionais têm se preocupado em garantir o futuro de seus filhos, de modo que consigam acompanhar as várias mudanças sociais que vão acontecendo. A expectativa otimista, é que a educação escolar seja importante também neste aspecto futuro da vida dos Rikbaktsa, pois percebe-se que os pais têm a preocupação com o futuro de seus filhos. Isto fica evidente em muitas falas dos pais Rikbaktsa:

Porque no futuro ele precisa desse estudo. (P1)

Eu escolhi lá porque pensando no futuro melhorias para os meus filhos [...]. (P4)

[...] aprender muitas coisas que no futuro elas possam ser um líder. (P5)

Eu acho importante, assim, porque a gente estuda para depois servir para o futuro da gente, lá na frente. [...] Gostaria que meus filhos aprendessem, estudar mesmo, para eles ter o futuro deles. Eu falo: vocês têm que estudar, aproveita para estudar porque vocês ainda estão tudo pequenos. (P6)

Nesses excertos constatamos não só a preocupação individual dos pais quanto ao futuro dos filhos, mas também uma preocupação com o desenvolvimento da comunidade. Nesse sentido, a narrativa dos pesquisados corrobora novamente com a pesquisa de Angelin (2015), que retratou um desejo de contribuir e deixar um legado para as comunidades a partir dos conhecimentos adquiridos no Ensino Superior. A autora relata que no lugar de uma orientação ao mercado, como é observado em estudantes típicos, registrou-se uma orientação ao desenvolvimento interno da comunidade. Alguns possuíam maiores informações sobre as possibilidades de atuação profissional após a conclusão do curso, mas novamente priorizando os seus papéis familiares e comunitários (Angelin, 2015).

A entrevistada P1, também considera a instituição escolar como um instrumento que facilita a vida, na busca de conquistas importantes: “(a escola) é importante assim, pra mim, no estudo, porque muitas vezes nós precisamos do estudo [...] pra gente ter mais assim... facilidade nas coisas que a gente quer... que a gente assim, pode conseguir [...]”.

Nessa e em outras falas constatamos a instrumentalização da educação escolar pelos Rikbaktsa (Melià, 1979), que utilizam os conhecimentos escolares nas relações com a sociedade não indígena, mas também para formar lideranças e auxiliar a comunidade.

Nas entrevistas, verificamos que os pais esperam da escola um ensino que não apenas contribua no cotidiano dos filhos, mas vão além, numa perspectiva futura. Os pais confiam nos agentes da escola, esperando o melhor para os filhos. Tendo em vista que os estudos e a escola são percebidos com tanta importância, busca-se na próxima categoria compreender quais motivos levam os pais a matricular seus filhos na escola não indígena, depositando tanta confiança.

A Escola não Indígena Ligando Aldeia à Cidade

Nessa categoria busca-se analisar os motivos que levam os pais Rikbaktsa a matricularem seus filhos na escola Vinícius de Moraes. Evidenciam-se alguns motivos em comum, como valorização da escola não indígena referente ao ensino ali desenvolvido.

Três pais entrevistados acreditam que a escola indígena, existente na aldeia, tem uma educação mais focada na cultura, e apesar de valorizarem isso, acham que na escola deveriam trabalhar de forma mais abrangente os conhecimentos não indígenas. Ao que tudo indica, então, espera-se da escola que seja o elo entre os “dois mundos”: a sociedade indígena e a não indígena.

A entrevistada P1 relata acreditar que a escola não indígena trabalha de forma mais eficiente os conteúdos “de fora da aldeia”: “Esse aí (filho), eu matriculei ele lá porque eu achei mais fácil ele aprender lá do que estudando aqui. Ter mais conhecimento, assim... que pessoa de fora traz mais conhecimento pra aldeia”.

Na fala de P2, contatamos também essa ideia: “Aqui também (na aldeia), muitas vezes, em um dia dava aula bem, outro dia não. É muito fraco. Aí eu pensei: vou colocar ele lá. [...] ele vai ter a aprendizagem mais bem, daí foi que eu coloquei”.

O entrevistado P3 corrobora com a mesma opinião:

Então, eu procurei lá porque é... são aulas que para a gente como indígena... [...] porque hoje, para eles fazer prova fora da aldeia, facilita mais pra ele, porque o conhecimento já é mais.[...] eles estudando lá fora facilita mais o conhecimento deles lá que até não encontra tanta dificuldade que nem estuda aqui.[...] O que eu mais gosto da escola é sobre as matérias que aqui só é meio básico lá a gente acha que é melhor, é mais...

O aprofundamento nos estudos relatado nas falas do pais Rikbaktsa também foi constatado como um principais motivos da busca pela escola não indígena por outros autores. Segundo Both (2006), os Paresi procuram as escolas da cidade para darem continuidade aos estudos iniciados em suas aldeias de origem em busca de saberes necessários ao convívio intercultural, a um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e a uma capacitação para uma profissão ou ao atendimento dos serviços nas aldeias. Percebemos uma semelhança nos resultados encontrados por Both com os encontrados no presente trabalho.

De acordo com dois pais entrevistados, o excesso de faltas dos professores e de dias sem aulas que ocorrem nas escolas indígenas foi um dos principais motivos relatados para a escolha da escola Vinícius de Moraes, como se pode constatar nas falas a seguir:

P2 relata que o excesso de faltas dos professores nas escolas indígenas é prejudicial e acredita que isso interfere no aprendizado: “Eu matriculei ele, para aprender mais rápido, né; que

porque os professores daqui têm muita falta, vai mais para a cidade do que dá aula. Isso... Quanto a meus filhos, aí também foi uma dificuldade para eles.” Ela destaca o progresso escolar alcançado pelos filhos na escola Vinícius de Moraes: “[...] Eu tô gostando que eles estão aprendendo ler, escrever. Quando eles vê, eles pega. O professor passa trabalho para eles fazerem, eu tô gostando” (P2).

Um fato relevante sobre a questão das faltas foi observado em outro momento da pesquisa. O professor da escola Vinícius de Moraes relatou que há muitos problemas com o excesso de faltas dos estudantes Rikbaktsa, o que prejudica o desempenho desses. Essa informação foi confirmada com a análise nos históricos escolares desses estudantes, pois os alunos que tiveram rendimento abaixo do esperado foram os que mais faltaram. Segundo o professor, os pais Rikbaktsa não obrigam os filhos a irem para a escola: se não quiserem ir, eles faltam e a escola tem que procurar meios para convencê-los a não faltarem.

A questão das ausências dos professores Rikbaktsa das escolas das aldeias, e dos estudantes Rikbaktsa na escola Vinícius de Moraes apontada anteriormente, pode ser explicada por Martins (2018). Assim, as faltas dos professores e estudantes podem estar relacionadas com outras atividades, importantes para sua comunidade, mas desconsideradas pelo sistema de ensino. Segundo o autor:

O Ministério da Educação, através da Seduc, exige que seja cumprida uma carga horária de 800 horas anuais, as quais devem ser distribuídas ao longo de 200 dias letivos. No entanto, essa proposta costuma encontrar resistência junto às comunidades indígenas, pelo fato dela não levar em conta as necessidades e especificidades de cada povo. Há períodos, por exemplo, em que os professores e alunos daquelas escolas precisam se ausentar para participarem de atividades ligadas à sua cultura, tais como: pesca, caça, plantio de roça, festas tradicionais, ritos fúnebres etc. O problema é que, depois, aqueles profissionais não conseguem lançar seus diários no “sistema eletrônico” implantado pela Seduc, pois o mesmo não permite que as aulas sejam registradas em datas diferentes daquelas previstas pelo calendário escolar. (Martins, 2018, p. 73)

P5 também concorda com o excesso de dias sem aula, que para ele também é devido à ausência de professores na escola indígena, e ainda destaca a importância da educação não indígena:

O que eu mais gosto é assim... os alunos estudam mesmo direto, é difícil professor estar parado, então os alunos se desenvolvem bastante; aqui também eles desenvolvem, mas a escola é muito assim... não assim... parado, mas ela segue a cultura e muitas vezes atrapalha o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos aprenderem, principalmente da cultura não indígena, que hoje é bastante avançada, quanto nós indígenas têm direitos iguais. É isso!.

Em outra fala, a entrevistada reforça sua opinião:

[...] eu coloquei ele lá porque a escola lá (Escola Vinícius de Moraes) é diferenciada. [...] nós sabemos que a escola indígena é diferenciada e voltada à cultura indígena. Isso é importante para cada um de nós, mas eu coloquei ele lá, que é porque lá é um pouco, assim... diferente. Aqui a escola indígena é mais feriado, ensina a questão da demarcação da terra indígena. Lá em Fontanillas (na escola) é diferente e nem por isso a gente deixa a cultura de lado.

Evidencia-se que a entrevistada considera ser muito importante aprender também a cultura não indígena e, para esse fim, ela acredita que a escola não indígena é interessante neste sentido. A

valorização da educação escolar não indígena pela entrevistada P5 também fica explícita numa fala em que esta, apesar de não gostar de uma disciplina escolar, reconhece sua importância para a vida na sociedade não indígena:

A única coisa que eu não gosto é de Matemática, nunca fui muito chegada em Matemática, mas meu pai sempre falava que Matemática é importante. Tem pra estudar porque um dia você vai sair, assim, lá fora (da aldeia) sozinha e vai ter que aprender fazer conta sozinha! Sempre ele falava isso pra mim quando chegava da escola: - tem tarefa vai fazer e matemática você faz dia a dia, mas você vai ter que aprender fazer conta porque uma hora vai precisar.

Percebe-se nessa fala, que mesmo alguns conteúdos mais abstratos da cultura não indígena, como os de matemática, são considerados importantes pela entrevistada, talvez pela necessidade em se calcular o dinheiro das compras e vendas na cidade, como destaca o padre Bartolomeu Melià, ao comentar sobre a educação indígena missionária: “Grande importância se dá à Matemática, em vistas a saber fazer contas, que poderão servir para o índio não ser enganado no salário ou nos negócios” (Melià, 1979, p. 45).

Nessa perspectiva, Both (2006, p. 66) nos elucida que:

A escola para o estudante índio torna-se uma realidade no dia-a-dia, um assunto novo, uma experiência desafiadora, lugar onde se formula e se reformulam sentidos, transformando valores de toda uma etnia milenar, pela introdução de novas e diferentes concepções pedagógicas. A escola na vida do estudante índio tem um papel político, ela em si é um local de contradições e de aprendizagens. Nela atuam forças que podem ser mobilizadas para alterar dentro das limitações da escola, dar contribuição à mudança. Por outro lado, a escola urbana não atende apenas aos filhos das classes dominantes, mas a um conjunto de indivíduos de diferentes classes, empenhados na busca do saber.

Além dos motivos citados, a entrevistada (P5) também relata respeitar a vontade do filho em estudar na escola não indígena:

Eu matriculei ele lá na escola de Fontanillas porque eu queria e ele queria também... além de ter escola aqui na aldeia ele preferiu, assim, estudar em Fontanillas. Então, como ele queria estudar lá eu fiz, assim... a vontade dele, porque, às vezes, se eu colocasse ele em uma escola que ele não queria, ele iria faltar e muitas vezes ele iria falar que eu coloquei ele em uma escola que ele não queria. Por isso coloquei ele lá. (P5)

Apesar de gostar muito da escola não indígena, a entrevistada P5 sugere que também fosse trabalhada a cultura indígena nessa escola: “Não, é assim... eu gostaria que, como eles tão indo, está indo bem... aprendesse, assim, também a questão da cultura, porque como a gente sabe, tudo, primeiro de tudo, aprender em casa o que é cultura, mas a escola também tem que ajudar na questão da cultura”.

Na verdade, o que a mãe sugere já está garantido na legislação, no artigo 26-A da Lei nº 9.394 da LDB que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio (Brasil, 1996).

Entretanto, esse direito muitas vezes não é efetivado, como evidenciam os trabalhos de Both (2006), Freire (2006), Oliveira e Carvalho (2013), Rezende (2009), Santos e Secchi (2013), M. G. Silva (2013) e Souza (2008), onde esses autores destacam a formação monocultural das escolas

urbanas que, mesmo trabalhando com alunos indígenas, ignoram a cultura indígena em suas práticas pedagógicas.

Outro motivo sobre a escolha da escola foi a proximidade com o local em que mora: Eu matriculei porque para mim ficava mais fácil, era só atravessar que era mais perto a Fontanillas do que lá na Primavera, que era mais longe. Como eles eram pequenos, eu tinha medo deles atravessar sozinho porque o pai deles estudava e dava aula lá no Barranco (Aldeia Barranco Vermelho), a doze quilômetros. Eu ficava aqui sozinha, era só mato eu tinha medo de acontecer alguma coisa, por isso eu coloquei eles lá. (P6)

A vaga na escola pública mais próxima da residência da criança é garantida pelo inciso X do Art. 4º da LDB e pelo inciso V do art. 53 do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). No entanto, apesar desse direito garantido na legislação, no passado, os pais Rikbaktsa tiveram que entrar na justiça para matricularem seus filhos. O professor que colaborou com a pesquisa comentou que, há alguns anos atrás, os indígenas foram proibidos pela secretaria de educação a se matricular na escola. Os pais tiveram que entrar com uma ação do ministério público para conseguir a matrícula.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender o motivo de por que alguns Rikbaktsa optam pela escola fora da aldeia para estudar, mesmo tendo a disposição escolas na aldeia. Percebe-se que os Rikbaktsa não só almejam um bom futuro para seus filhos, mas relacionam isso à educação escolar e desejam a valorização de sua cultura, bem como o anseio por seus direitos, que de certa maneira, desprezam a exclusão ou a falta de oportunidade de sentir-se pertencentes também a uma sociedade nacional que não exclua os povos indígenas, seus conhecimentos, sua cultura, mas respeite-as e integre-as também nas escolas não indígenas.

Ao que tudo indica na pesquisa realizada, os pais são desejosos de uma educação que contribua para a vida de seus filhos e para o futuro deles. As respostas sugerem que há confiança por parte dos pais Rikbaktsa para com a escola rural investigada e acreditam que a escola é o local apropriado para se estudar e, portanto, é nela que se aprendem coisas novas e se atualiza frente aos avanços tecnológicos.

Podem-se concluir alguns aspectos, como por exemplo, que os pais dos alunos compreendem que a escola rural não indígena ajuda o jovem Rikbaktsa a entender a sociedade não indígena e os prepara para uma profissão. Talvez a inserção numa escola fora da aldeia possibilite uma integração com não indígenas, de modo que aprove o conhecimento da cultura dos não indígenas para valorizar sua própria cultura, bem como vencer algumas das dificuldades de interação. Também como forma de adquirir conhecimentos na tentativa de igualar os direitos indígenas, além de concorrer em condições de igualdade nas oportunidades de conquistar um emprego.

Outra descoberta é que pelos relatos dos pais dos alunos indígenas, estes alegam que na aldeia os professores faltam muito, sendo um dos motivos pelos quais os filhos estudam na escola Rural do distrito de Fontanillas. Por outro lado, constatou-se na pesquisa que na escola Rural uma grande parte dos alunos indígenas são faltosos. A coincidência dessas faltas, tanto dos professores Rikbaktsa nas aldeias quanto dos estudantes Rikbaktsa na Escola Vinícius de Moraes, pode estar relacionada com atividades ligadas à sua cultura. Estudos futuros podem elucidar melhor essa questão.

Esta pesquisa, acima de tudo, mostra como as relações entre indígenas e não indígenas não se constitui apenas por perdas, mas por ganhos também, numa troca que permite que todos

tenham benefícios: pais Rikbaktsa, estudantes (indígenas e não indígenas), professores, escola; enfim, na conquista sem igual de compreender o “outro”, sobretudo nos aspectos que concernem à educação.

Referências

- Angelin, A. P. (2015). *A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Apolinário, J. R. (2013). Povos Timbira: territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais. *Revista de História*, (168), 244-270.
- Arruda, R. S. V. (1992). *Os Rikbaktsa: mudança e tradição*. (Tese de Doutorado). PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Arruda, R. S. V. (2003). Rikbaktsa, os canoieiros do Rio Juruena. *Margem*, 17, 99-102.
- Athila, A. R. (2006). *Arriscando corpos: permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste amazônico*. (Tese de doutorado). IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Blustein, D. L., Schultheiss, D. E. P., & Flum, H. (2004). Toward relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.
- Both, S. J. (2006). *Da aldeia à cidade: Estudantes indígenas em escolas urbanas*. Cuiabá:UFMT/IE.
- Costa, A. C. (2010). A comunidade indígena e o mundo tecnológico: Reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. *Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem*. Recife, PE, Brasil, 3.
- Costa, A. C. (2011). A comunidade indígena e o mundo tecnológico: Reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. *Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco.
- Dornstauder, J. E. (1975). *Como pacifiquei os Rikbaktsa*. Pesquisas, História, nº 17. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, PR, Brasil, 24, 213-225
- França, C. C., & Reis, V. (2012). Rikbaktsa: Uma história sob duas perspectivas. *Revista Moinhos*, I, (01), 01-20.
- Freire, M. C. B. (2006). *A criança Indígena na escola urbana: um desafio intercultural*. (Dissertação de mestrado). UFAM, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.
- Gomes, G. C. & Gomes, N. C.(2013). A importância da educação escolar no processo de valorização da identidade indígena. *Anais do Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*. Curitiba, PR, Brasil, 11.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription and compromise and self-creation. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Henriques, R., Gesteira, K., Grillo, S. & Chamusca, A. (2007). *Educação escolar indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC.
- IBGE. (2010). Censo Demográfico 2010. *Características gerais dos Indígenas: Resultados do Universo*. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf> Acesso em 08 de junho de 2017.

- Marques, J. R. (2018). *Entendendo os conceitos de entrevista*. Portal IBC. Recuperado de: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/mercado-trabalho/entendendo-os-conceitos-de-entrevista-estruturada-e-nao-estruturada/>>. Acesso em 10 de jan. de 2019.
- Martins, A. (2018). *Interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa*. (Dissertação de mestrado). UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, Brasil.
- Meliã, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola.
- Menezes, M. M., Bergamaschi, M. A., & Pereira, M. D. S. (2015). Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(97). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2044>
- Nascimento, A. C., & Vieira, C. M. N. (2015). O índio e o espaço urbano: Breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. *Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer*, (14), 118-136.
- Oliveira, A. M. (2013). Práticas educacionais e protagonismo em Escolas Indígenas. Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Oliveira, M. T., & Carvalho, V. F. C. (2013). Currículo crítico multicultural: A valorização do “diferente”. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, 01(01), 96-105. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/issue/view/136>
- Rezende, G. C. (2009). *A relação entre indígenas e não indígenas na zona urbana: Fronteira cultural*. Cuiabá: EdUFMT.
- Rikbaktsa, P. (2014). *Plano de gestão territorial da Terra Indígena do Escondido*. Mato Grosso: Projeto Cotriguaçu Sempre Verde. Recuperado em: <http://www.fundovale.org/wp-content/uploads/2016/04/ICV_Plano_Gestao_Territorial_TI_Escondido_peq.pdf>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.
- Santos, V. S., & Secchi, D. (2013). Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: Da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. *Revista Reflexão e Ação*, 21, (esp.), 52-75. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/3303/2892>
- Silva, M. F. (1994). A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, 14, (63), 38-53.
- Silva, M. G. (2013). *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: A educação na perspectiva intercultural*. (Dissertação de mestrado). UFGD, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.
- Souza, H. C. (2008). Entre a aldeia e a cidade: estudantes indígenas em contextos urbanos no Brasil. *Anais da Reunião Brasileira de Antropologia*, Porto Seguro, BA, Brasil, 26.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3ª ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Sobre os Autores

Miguel Julio Zadoreski Junior

Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Juína

miguel.junior@jna.ifmt.edu.br

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor do Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Juína.

Suzana Feldens Schwertner

Universidade do Vale do Taquari (Univates)

suzifs3@hotmail.com

Psicóloga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); realizou doutorado-sanduiche na Arizona State University. Pós-Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com apoio do CNPq. Professora da Universidade do Vale do Taquari (Univates), no Programa de Pós-Graduação em Ensino e no curso de Psicologia.

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

julianeangnes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e aos Programas de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional) e Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: educação escolar indígena; comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Kaizo.beltrao@fgv.br

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas,

avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Dossiê Especial Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 72

4 de maio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento
Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel