

Dossiê Especial
Educação e Povos Indígenas:
Identities em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de
políticas educativas

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



aapae | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 168

2 de novembro de 2020

ISSN 1068-2341

**Subalternização e Resistência Indígena: Cenários a Partir
do Contexto do Estado de Rondônia**

Rozane Alonso Alves

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Brasil



Maria Isabel Alonso Alves

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Brasil



Jonatha Daniel dos Santos

Universidade Católica Dom Bosco (UDCB)
Brasil

Citação: Alves, R. A., Alves, M. I. A., & Santos, J. D. (2020). Subalternização e resistência indígena: Cenários a partir do contexto do estado de Rondônia. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(168). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4793> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identities em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumo: A ideia central deste artigo reside em problematizar e apresentar alguns cenários de subalternização e de resistência indígena, especificamente, no Estado de Rondônia. Partimos de pesquisas desenvolvidas no contexto rondoniense (Alves, 2017, 2018; Alves & Santos, 2017; Scaramuzza, 2015, Santos, 2020, entre outras) para expor as estratégias utilizadas pelos povos indígenas de Rondônia enquanto luta e resistência das comunidades indígenas, tornando-se protagonistas em espaços de formação e atuação escolar. Arelado ao protagonismo, a escola indígena enquanto espaço intercultural, promove práticas pedagógicas pautadas no currículo que

não se efetiva apenas pelos conteúdos disciplinares, mas também como processo cosmológico que ocorre por meio da Pedagogia Indígena produzida não apenas pelos seus professores/as, mas por toda estrutura orgânica da comunidade. Assim, entendemos que a escola indígena enquanto espaço de resistência e luta indígena se constitui e se apresenta como intercultural e produz modos de ser específicos dos povos indígenas.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Rondônia; Escola Indígena; Subalternização; Resistência

Subalternization and indigenous resistance: Scenarios from the context of the state of Rondônia

Abstract: The central idea of this article is to problematize and present some scenarios of subalternization and indigenous resistance, specifically, in the State of Rondônia. We started from research developed in the context of Rondônia (Alves, 2017, 2018; Alves & Santos, 2017; Scaramuzza, 2015, Santos, 2020, among others) to expose the strategies used by the indigenous peoples of Rondônia as a struggle and resistance of the indigenous communities, becoming protagonists in spaces of formation and school performance. Linked to protagonism, the indigenous school as an intercultural space, promotes pedagogical practices based on the curriculum that is not only effective due to the disciplinary contents, but also as a cosmological process that occurs through Indigenous Pedagogy produced not only by its teachers, but throughout organic structure of the community. Thus, we understand that the indigenous school as a space of resistance and indigenous struggle is constituted and presented as intercultural and produces ways of being specific to indigenous peoples.

Keywords: Subalternization; Indian people; Rondônia; Indigenous School; Resistance

Subalternización y resistencia indígena: Escenarios a partir del contexto del estado de Rondônia

Resumen: La idea central de este artículo es problematizar y presentar algunos escenarios de subalternización y resistencia indígena, específicamente, en el estado de Rondônia. Partimos de una investigación desarrollada en el contexto de Rondônia (Alves, 2017, 2018; Alves & Santos, 2017; Scaramuzza, 2015, Santos, 2020, entre otros) para exponer las estrategias utilizadas por los pueblos indígenas de Rondônia como lucha y resistencia de las comunidades indígenas. , convirtiéndose en protagonistas de los espacios de formación y actuación escolar. Vinculada al protagonismo, la escuela indígena como espacio intercultural, promueve prácticas pedagógicas basadas en el currículo que no solo es efectivo por los contenidos disciplinares, sino también como un proceso cosmológico que se da a través de la Pedagogía Indígena producida no solo por sus docentes, sino a lo largo de estructura orgánica de la comunidad. Así, entendemos que la escuela indígena como espacio de resistencia y lucha indígena se constituye y presenta como intercultural y produce formas de ser específico de los pueblos indígenas.

Palabras-clave: Subalternización; Pueblos Indígenas; Rondônia; Escuela Indígena; Resistencia

Introdução

Historicamente os povos indígenas na América Latina estiveram ligados a confrontos com sujeitos não indígenas. De uma população aproximada em mais de 3.000.000 indígenas no século XVI no espaço geográfico que hoje é o Brasil, no ano de 2010, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE havia apenas 817.962 indígenas habitantes no território brasileiro (Ibge, 2010). Os indígenas atualmente residem tanto em suas aldeias, como nas cidades. A imigração para centros urbanos é resultado de desmantelamento de grupos culturais, violência física e psicológica, fomento de programas do governo para facilitar terras aos não indígenas, grilagem, expulsão de suas terras por grupos ligados a produção agrícola, demora em homologação de terras indígenas, terras improdutivas, entre outros fatores.

Os indígenas que residem nas cidades também são denominados de índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana, índios em contexto urbano ou índios desaldeados (Vieira, 2015). Mesmo tendo certa dispersão de indígenas para as cidades, a grande maioria reside em suas Terras Indígenas – T.I. e lá buscam manter suas culturas e seus costumes tradicionais.

Historicamente as populações indígenas, bem como outros grupos sociais subalternos¹, têm sofrido com as narrativas advindas dos discursos dominantes, funcionando como ferramenta para subalternização, marginalização, discriminação e desqualificação do sujeito que não era/é encaixado dentro de um padrão moderno, ou seja, sujeito branco, cristão, heterossexual, criador das leis universais válidas para qualquer contexto. Um exemplo dessa questão de subalternização, pensando a partir do processo de construção da educação escolar indígena no Brasil, pode ser visto em Oliveira e Nascimento (2012) quando escrevem que “[...] o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial, as práticas indigenistas do século XX era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los” (p. 768).

O processo colonial marcou os corpos e as identidades dos sujeitos colonizados, bem como colaborou para a criação e manutenção dos estereótipos sobre as populações indígenas. Discursos estereotipados podem ser observados a partir do que aponta Memmi (2007) quando mostra que o colonizador, de forma mítica, vê o colonizado como um sujeito “[...] preguiçoso e o colonizador sendo o trabalhador” (p. 117). No contexto de Rondônia, tais discursos são observados em Alves (2018) quando conta seu medo ao migrar para Rondônia com sua família. Assim narra:

Lembro-me do medo que senti quando meu pai anunciou nossa ida de Campo Grande/MS para Rondônia. Amigos e parentes alertavam sobre o “perigo” de morar na Amazônia, diziam que em Rondônia havia índios canibais que andavam pelados e armados de arco e flecha, que estávamos loucos em nos mudar para um lugar tão distante, dentre outros estereótipos sobre o norte do Brasil e suas populações originárias. (Alves, 2018, p. 27)

Outra narrativa que remete ao discurso estereotipado sobre os indígenas de Rondônia é encontrada na pesquisa de Alves (2017) quando relata que nesse estado amazônico há uma visão de que estes povos são vistos como preguiçosos mantidos por programas de assistencialismo do governo federal. Assim percebe-se que há “[...]um discurso de que o indígena, ao nascer, herda um salário para toda a vida. Esses discursos historicamente criados e recriados, os retratos míticos, funcionam então como estratégias no sentido de criar espaços coloniais” (Alves, 2017).

¹De acordo com Spivak (2010) o conceito de subalterno não pode ser entendido como todo e qualquer sujeito marginalizado. Explique o sentido de subalterno segue na mesma linha de pensamento de Gramsci ao se referir ao proletariado, como aquela voz que não pode ser ouvida.

Os discursos produzidos no contexto colonial também criavam representações sociais minoritárias, ou seja, suas narrativas e histórias eram colocadas à margem, posicionadas para a marginalidade, com o objetivo de construir sujeitos com uma identidade nacional, desconsiderando a heterogeneidade e legitimando a homogeneidade.

Essa tática, de forma bem evidente, constituía-se em criar espaços dos quais os sujeitos colonizadores pudessem elaborar determinadas estratégias discursivas sobre o outro e, nesse processo, possuíam/dominavam o conhecimento verdadeiro sobre os objetos, enquanto que os sujeitos colonizados produziam apenas meros artefatos de sobrevivência (Santos & Alves, 2019).

Nesses espaços colonizatórios, principalmente na América Latina, os grupos indígenas, habitantes originários, são saqueados em suas terras, saberes, cosmologias, culturas, línguas, entre outros. A usurpação vinha ao encontro da normalização e, normalizar o outro, tem sido considerado melhor do que conviver com seus outros modos de ser e de viver.

O movimento moderno/colonial foi criando estratégias dicotômicas/binárias no contexto dos espaços do qual se instalava. Vale destacar que um dos efeitos produzidos por esses processos coloniais é o processo da colonialidade que, por sua vez, intensifica o eurocentrismo e a ocidentalização, inclusive nos espaços indígenas. O poder colonial se apropria da “geopolítica do conhecimento” (Dussel, 1997, p. 36). Essa estratégia teve (e tem) como objetivo garantir suas ciências, seus conhecimentos, seus paradigmas enquanto verdades universais, únicas, irrefutáveis, “[...] invisibilizando outros conhecimentos, outros sujeitos, outras narrativas, silenciando histórias que foram subalternizadas nesse jogo de verdade” (Alves, 2017, p. 75).

Apesar de toda a violência, o extermínio dos indígenas, bem como de seus saberes, não foi alcançado, graças aos embates diários desses povos. Os povos indígenas sempre criaram estratégias para lidar com o outro e isso se mostra nos contextos diários, constituindo espaços de resistência. Cabe destacar que estas estratégias são observadas, principalmente nas formas de organização do movimento indígena (Alves, 2017), na construção de um currículo escolar específico e diferenciado (Scaramuzza, 2015), nas formas de articulação dos saberes matemáticos indígenas e não indígenas (Santos, 2020) e nos modos como articulam e negociam diferentes conhecimentos/saberes nos espaços formativos, escolares e não escolares (Alves, 2018). Desse modo, a cultura ocupa um espaço de relevância nas estratégias de enfrentamentos aos discursos coloniais nos contextos indígenas.

Essas estratégias vão surgindo à medida em que as relações entre as culturas – as indígenas com as não indígenas, vão sendo estabelecidas. No contexto da escola indígenas as tradições culturais vão sendo ressignificadas e/ou traduzidas, logo, são atravessadas pelos processos de hibridização. Conforme Bhabha (1998, p. 166) “[...] o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença”. A escola, neste sentido, encontra-se presente nesse movimento que, historicamente, é marcada pelas relações entre o colonizador e o colonizado.

A escola indígena em cenários contemporâneos, de uma forma geral, não representa apenas um espaço formal de estudo no contexto das aldeias, muito mais que isso, representa uma possibilidade de perceber e aprender os saberes não indígenas e, por sua vez, fomenta a articulação entre as culturas. Nesta forma de ver, podemos dizer que, “[...] a escola é uma instituição de fronteira, produz experiências sociais e culturais que remetem ao dentro e ao fora da comunidade, lugar de afirmação e reelaboração de identidades, espaço onde os conceitos indígenas e não indígenas são traduzidos e negociados” (Alves, 2018, p. 133).

Considerando essa ideia inicial, este artigo é escrito a partir das do entendimento de que as relações de poder ocorrem nas fronteiras, nas negociações, nas traduções que permeiam as culturas, além de caminhar para discussões acerca dos processos de subalternização sofridos pelos grupos indígenas de Rondônia. Contribui com a fundamentação e elaboração das problematizações desse artigo, experiências de pesquisa com grupos indígenas no estado de Rondônia, região Norte do Brasil.

Os dados utilizados neste artigo tiveram como recurso a pesquisa bibliográfica utilizando fontes públicas, análise de documentos oficiais e pesquisas de mestrado e doutorado além de outras produções acadêmicas que lidam com a questão indígena no estado de Rondônia. Circulam com esses escritos, o campo teórico dos Estudos Culturais, o campo da Teoria Pós-Colonial e o campo da Modernidade/Colonialidade (M/C).

A Colonização Amazônia: Deslocamentos e Resignificações Indígenas

O atual estado de Rondônia, criado inicialmente como Território Federal do Guaporé no ano de 1943, demanda em sua criação de porções territoriais do estado do Amazonas e Mato Grosso. No ano de 1956 passou a ser denominado Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Em 1981, o então Território Federal de Rondônia é constituído Estado de Rondônia, pertencente à República Federativa do Brasil.

Os estudos de Alves (2018) apoiada em Becker (2006) apontam que as políticas públicas de ocupação da Amazônia, implantadas na década de oitenta, foram iniciadas no âmbito do Planejamento Regional de 1930. A autora destaca que “[...] o contexto de aceleração da migração para a região foi ainda mais intenso com o aparecimento das redes de circulação em função das políticas desenvolvimentistas” (Alves, 2018, p. 29) o que “[...] acentuou-se a migração que já se efetuava em direção a Amazônia, crescendo a população regional” (Becker, 2006, p. 25). A esse respeito é possível afirmar que:

No processo de colonização, não se observou nenhuma preocupação com os povos indígenas, principalmente com relação à demarcação de suas terras. Foi um período em que ocorreram vários deslocamentos migratórios de etnias, em função da desapropriação das Terras Indígenas (T.I.) para a Reforma Agrária e da exploração da borracha nos seringais amazônicos, o que causou sérios impactos aos povos indígenas, como é o caso dos Arara (*Karo Tap*) e dos Gavião na T.I. Igarapé Lourdes. (Alves, 2018, p. 30)

O estado de Rondônia no ano de 2010 (Ibge, 2010) contava com uma população de 13.076 pessoas declaradas indígenas, sendo 9.217 residindo nas T.I e outros 3.859 morando no espaço urbano. Em Rondônia existem cinquenta e uma aldeias onde habitam etnias diferentes (Alves, 2014).

Nos amparamos nos trabalhos de Alves (2017), Alves (2014, 2018), Neves (2009), Scaramuzza (2015) e Santos (2020) para mostrar aspectos da colonização amazônica. Estas pesquisas apontam que, desde os primeiros contatos com pessoas não indígenas, uma grande parcela desses povos que habitavam o espaço que hoje é o estado de Rondônia morreram em função de epidemias provocadas pela aproximação com o não indígena. Os trabalhos citados mostram que os primeiros contatos aconteceram no início do século XX, principalmente em função da implantação dos grandes projetos de integração, como a implantação da Ferrovia Madeira Mamoré, extração de látex, construção das linhas telegráficas efetivadas por Marechal Rondon e distribuição de terras mediadas por políticas estatais².

Esses projetos de integração traziam consigo o objetivo de modernizar a Amazônia, como expõe Ferreira (2005), ao tempo que empregavam a mão de obra indígena, muitas vezes de forma forçada. A título de ilustração, destacamos os indígenas Tupari, onde os primeiros contatos com outros povos não indígenas tinha o intuito de trocar mão de obra – trabalho nos seringais, por mercadorias – artefatos não indígenas, que até então não fazia parte de seus utensílios.

²Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) entre 1982-1987 com incentivos de bilhões de dólares financiado pelo Banco Mundial.

Com os Tupari quase dizimados e morando nos seringais, o trabalho gerava ganho de bens industrializados, como óleo, sal, açúcar, pregos, munição, ferramentas entre outros. Eram criadas situações financeiras insustentáveis para o pagamento ao ponto de anotar os pedidos acrescentando 200% ao custo dos produtos. Tal fato ocorria principalmente pelo não conhecimento naquele momento de questões financeiras, fato novo aos índios que ali habitavam. Então, a questão monetária era utilizada de forma a manter os indígenas com dívidas impagáveis e, por meio dessa tática, criar situações onde os mesmos eram obrigados a trabalhar para pagar o que deviam. Tal questão indica o primeiro contato dos indígenas Tupari com a forma contábil não indígena, trabalho remunerado, pagamento, dívida, compra, ou seja, com uma matemática financeira. Logo, é possível compreender que o processo colonial atuava como mecanismos de coação bem como de subalternização. (Santos, 2020, p. 149)

Esse exemplo mostra que o processo colonial atuava com mecanismos de coação, bem como de subalternização. Memmi (2007) nos ajuda a compreender que o colonizador no processo de colonização fez duas aquisições: “[...] descobre a existência do colonizado e ao mesmo tempo seu próprio privilégio.” (p. 41). A existência do colonizado, conseqüentemente, a criação de privilégio, resultava em mão de obra explorável, uma vez que, segundo Memmi (2007), não existia leis para ir contra essas ações, sendo o colonizador denominado como usurpador. Esse usurpador, então, cria mecanismos no intuito de manter o colonizado em seu poder, bem como, passa a transformar as colônias em cópias das metrópoles, entre outras ações assimilacionistas, em que os sujeitos locais (os indígenas) são colocados de forma subalterna em relação ao colonizador. Nessa ordem, é criado um retrato mítico desse sujeito colonizado.

Na mesma perspectiva, Bhabha (2014, p. 214), indica que “[...] o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.” No entendimento do colonizador, os indígenas amazônicos não tinham uma ordem social que fosse capaz de colaborar com a produção do capital e, por isso, foram forçados a se adequarem aos modelos ocidentalizados de civilização.

Essa discussão nos permite pensar e problematizar o processo de colonização do estado de Rondônia, levando em consideração a produção dos conhecimentos frente ao processo colonizatório. Enquanto sujeitos rondonienses, nós presenciamos e ouvimos vários discursos sobre tais questões, principalmente sobre a necessidade de negar o outro, o indígena, ou seja, torná-los invisíveis mesmo visualizando-os. No trabalho de Alves (2017) é possível verificar que há, nas narrativas de uma parte dos Ji-paranaenses³, a ideia de que não há povos indígenas na região, tendo em vista que “[...] todos foram inseridos no contexto da civilização, deixando de andar pelados, de viverem especificamente no mato e do mato” (Alves, 2017, p. 75).

Nesta forma de ver o processo colonizatório, quando olhamos para o contexto da escola indígena, entendemos que esta foi pensada como base de construção de subalternização, uma vez que este espaço formativo foi criado como mecanismo de silenciamento da cultura e da tradição desses povos. Para ela (a escola) foi produzido um currículo homogêneo, do ponto de vista da cultura ocidental. Segundo Santos (2020) a condição de silêncio a que foram submetidos os povos indígenas está ligada a subalternidade. A hegemonia ocidental, bem como seus imperialismos culturais, marcaram, de alguma forma, o impedimento dos subalternos de manifestarem suas culturas nos espaços escolares, cerceando o direito dos indígenas narrarem suas experiências, suas memórias, suas tradições, suas histórias.

As narrativas históricas, constituídas como verdade, uma, em específico, compõe o cotidiano dos habitantes de Ji-Paraná: de que os indígenas desde que nascem recebem um salário do governo, logo, por meio desse ideal, os indígenas não precisam trabalhar, uma vez que o seu

³Cidade localizada no estado Rondônia.

sustento já é garantido (Alves, 2017). Logicamente tal afirmação não pode ser considerada como verdade, sabendo que há nas aldeias aqueles que tem o seu sustento advindo do extrativismo vegetal (castanha e outros), ou uma profissão, seja como docente, auxiliar de enfermagem, dentre outras atividades laborais assalariadas, as quais podemos destacar indígenas que prestam serviços na Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI e/ou SEDUC em atividades administrativas. Por outro lado, há os que sobrevivem de seus cultivos da terra, bem como da venda de artesanatos.

Nos apoiamos em Foucault (1979) para entender que a verdade produz efeitos de poder e se integram fazendo aparecer novos objetos de conhecimento, conceitos e técnicas. Esse autor continua nos ensinando que a verdade tem uma história. Assim, a verdade assume o corpo de verdadeiro (Santos, 2015). Em síntese, “[...] as práticas discursivas são, portanto, práticas de enunciados do discurso que instituem verdades” (Santos, 2015, p. 21).

Nesse cenário em que os discursos tomam corpo de verdade e por si só instituem verdades, Memmi (2007) escreve que o discurso colonial institui o colonizador como “[...] portador dos valores da civilização e da história” tendo “[...] o grande mérito de iluminar as trevas do colonizado” (p. 72). Logo, as práticas discursivas historicamente instituídas como verdade, caso do índio que não precisa trabalhar ou do índio preguiçoso, colabora com a criação de estereótipos.

Conforme Alves (2017, p. 127) escreve, “[...] estabelecer marcas no outro por meio do estereótipo fortalece no colonizador a superioridade sobre esse outro”. A autora continua relatando que “[...] em Rondônia, vemos na população uma construção identitária – não fixa, que organiza a sociedade sob duas lógicas: os povos da floresta como sujeitos de atraso, irracional, preguiçosos e, os sujeitos não indígenas, do desenvolvimento/progresso, racional, trabalhadores.”

Esse processo que marcou e marca as vidas dos indígenas residentes em Rondônia está alinhado a processos de subalternização e inferiorização. Por outro lado, deslocamentos e ressignificações também estão presentes em seus cotidianos, principalmente porque são sujeitos que vivem e caminham pelas fronteiras. “Os sujeitos subalternos são sujeitos híbridos, fronteiriços, movediços, pois transitam, vivenciam e experienciam ambos os discursos” (Santos & Alves, 2019, p. 07).

Entendemos fronteira conforme Bhabha (2014, p. 24), onde afirma que “[...] fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”. Não denota estar apenas de um lado ou de outro, ou até mesmo dentro de padrões culturais fixos. A fronteira funciona como uma ligação cultural que reúne lados diferentes. A este respeito, Friedman (2001, p. 09) também escreve que “[...] as fronteiras são uma zona de contacto onde convergem diferenças fluidas, onde o poder circula de formas complexas e multidireccionais, onde a capacidade de acção existe de ambos os lados desse fosso permanentemente mutável e permeável.”

Estar e ser constituído nas fronteiras contribui com o processo de construção de sujeitos híbridos, que transita em diferentes contextos, sem necessariamente, viajar fisicamente por diferentes espaços outros. Conforme Hall (2003)

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (Hall, 2003, p. 74)

Vivemos e estamos cotidianamente nas/em fronteiras. Nos deparamos diariamente com outros sujeitos, outros modos de ser, outras línguas, outras culturas e por isso somos constituídos e produzidos por esses ‘outros’. Logo, somos sujeitos cambiantes onde nossas identidades compõem essa fronteira.

Entendendo que as produções identitárias se constituem por meio das relações que estabelecemos com o outro, propomos agora perceber os processos de construção da identidade indígena por meio da Educação Escolar Indígena, focando especificamente nas fronteiras e espaços de interculturalidade.

Educação Escolar Indígena: Fronteiras e Espaços de Interculturalidade

Por muito tempo no Brasil tem-se pensado na educação escolar indígena como um processo integralizador no qual buscava-se humanizar o ‘selvagem’ e integrá-lo na sociedade. Alves (2014) aponta que a história brasileira guarda como legado, “[...] um histórico de exploração e marginalização deixada pelos colonizadores europeus, que impuseram a cultura colonial através dos seus métodos educacionais” (p. 42). Os métodos aos quais a autora se refere são aqueles que apresentavam como objetivo, a imposição colonial sobre as populações indígenas no sentido de mantê-las servis e obedientes. Todavia, esta forma de ver a educação escolar indígena passou a ser vista sob outro prisma a partir, principalmente, de 1970, com o surgimento dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, que reivindicaram um modelo de educação escolar para estes povos que atendessem suas especificidades culturais e locais. “Tais movimentos tiveram como impulso, alguns fatores que levaram os indígenas a mobilizarem-se e organizarem-se socialmente em busca de reconhecimento étnico e cultural” (Alves, 2014, p. 46).

Esse reconhecimento veio, portanto, a partir da Constituição Federal - CF de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 231, no qual emite a legalidade de que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A Constituição Federal abriu espaço para que se pensasse uma educação escolar indígena com e pelos próprios indígenas, de modo que estes tivessem acesso à formação docente e passassem a assumir a educação escolar que levasse em consideração a interculturalidade. Assim, a formação docente indígena passou a assumir a interculturalidade como princípio de formação específica e diferenciada, voltada para as populações indígenas. Neste modo de ver, a interculturalidade passou a ser um conceito primordial na educação escolar indígena.

Exemplo de estratégias de construção da escola indígena intercultural pode ser observada na narrativa da professora indígena da etnia Arara (*Karo Tap*), na qual vai mostrando alguns movimentos interculturais produzidos no contexto da escola indígena em que atua. A narrativa é trazida por Alves (2018, p. 142):

Avisei a SEDUC que eles não vão mandar na minha aula, eu que vou mandar, eles não me colocaram para dar aula de cultura, então vai ser do meu jeito. A história do povo não fica só na sala de aula, tem que envolver a comunidade também. (Marli Arara, Entrevista, 2017)

Alves (2018) mostra que os movimentos interculturais apresentados na narrativa da professora indígena vai criando estratégias, que são entendidas como processos de negociação fronteiriça, onde ocorrem as articulações e as circulações de poder, dos conhecimentos/saberes que transitam no contexto da escola e da comunidade. Esta forma de olhar as práticas dessa professora pode ser entendida como estratégias de produção de uma escola intercultural que ocorre entre o escolar e o não escolar.

O currículo escolar, no contexto da escola indígena, vai se tornando negociado, uma vez que essa professora mostra nessa narrativa de suas memórias, processos agonísticos de perceber-se professora, perceber-se mulher, perceber-se indígena. Nesta forma de ver,

[...] o currículo escolar tem que ser traduzido como uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e

que no continuum vão sendo coletivizadas, assimiladas. (Nascimento & Aguilera Urquiza, 2010, p. 115)

No contexto de Rondônia, o currículo intercultural pensado nas escolas indígenas tornou-se pauta de discussão e ganhou visibilidade a partir dos movimentos indígenas, que buscaram elaborar propostas efetivando-se a partir do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO. Trata-se de Núcleo surgido a partir de “[...] um fórum de discussão composto por entidades governamentais e não-governamentais indígenas e entidades indígenas. O seu objetivo é discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a qualidade desta [...]” (Isidoro, 2006, p. 89).

Arelados às discussões do NEIRO, também em Rondônia foi criada a Organização dos professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso – OPIRON com objetivo de acompanhar e propor ações administrativas, técnicas e pedagógicas no intuito de atender as escolas indígenas pertencentes ao Estado de Rondônia (Neves, 2009).

Organizados em movimentos de fortalecimento de suas culturas, sobretudo de seus direitos, há principalmente, desde a promulgação da CF, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998), lutas direcionadas para uma educação diferenciada e adequada aos seus contextos de vida, religiosidade e cultura. Essas conquistas são recentes pensando no contexto histórico, sendo batalhas vencidas pelas organizações indígenas apoiadas por militantes da causa indígenas. Os espaços de resistência criado pelos povos indígenas ao longo dos séculos são entendidas como estratégias de enfrentamento a subalternização colonial⁴.

As preocupações advindas com os movimentos indígenas encadearam pensar a interculturalidade como um conceito que “[...] se preocupa com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegia alguns sobre outros.” (Walsh, 2009, p. 23). Ajudam nessa afirmação os estudos de Walsh (2010) onde é possível compreender que a interculturalidade é produzida em fronteiras e espaços de enunciação ambivalentes.

Para Walsh (2009) a interculturalidade emerge como um projeto que assume a decolonialidade e, ao assumir, busca repensar e reconstruir a partir das relações sociais e políticas instituídas na sociedade colonial critérios que reconhecem e confrontam a colonialidade ainda presente, tal como: o racismo e a racialização, a desigualdade e o caráter uninacional e monocultural do Estado. Ainda como argumenta Walsh (2001) a respeito do tema, a interculturalidade se constitui como “[...] unespacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados” (Walsh, 2001, p. 11).

O processo intercultural possibilita desmontar fragmentações instituídas em matrizes coloniais opondo-se ao ideário nacionalista. Com isso, a possibilidade de criar e estar em outros espaços dos quais possibilita outras práticas sociais, outros modos de ser, outros olhares para perceber saberes/conhecimentos outros é válido. Espaço do qual as homogeneidades vazam e normalidade não dá conta de normatizar tudo e todos.

⁴Algumas perspectivas legais que demonstram o processo de resistência indígena brasileira: Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena/1993; Resolução CNE/CEB Nº. 03/1999 que cria a categoria de escola indígena; Parecer MEC/CNE Nº. 10/2002 que dispõe sobre a formação do professor indígena em nível universitário; Resolução CNE/CEB Nº. 5/2012, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Portaria MEC/SECADI Nº 98, de 06 de dezembro de 2013, que regulamenta e define diretrizes complementares da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Para Scaramuzza (2015) a escola intercultural precisa ser pensada por meio das relações que a própria escola, enquanto espaço de produção de conhecimento e resistência, negocia e traduz as relações de poder/saber no contexto indígena. Assim, os processos de hibridações se tornam e elaboram modos de ser específicos e, ao mesmo tempo, coletivo dos povos indígenas. Para Scaramuzza (2015), há uma linha tênue nos modos como as perspectivas culturais se apresentam no próprio contexto de aprendizagem dos saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas.

O que estamos discutindo durante a escrita deste trabalho é que a educação escolar indígena se constitui em espaços escolares e não escolares e, sua produção não se dá fora do contexto de interculturalidade. As negociações, as traduções, as hibridizações são mecanismos de análise, construção e elaboração de identidades que vivem na fronteira da cultura e do saber/conhecimento. A interculturalidade se apresenta como estratégias de resistência no contexto educacional escolar para os povos indígenas de Rondônia.

Por meio desse entendimento, vale destacar dois projetos que marcaram a educação escolar indígena no estado de Rondônia, sendo eles: o Projeto Açaí - Magistério Indígena de Rondônia regulamentado pelo Decreto nº 8.516 de 1998 oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, e o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, voltado à formação de docentes indígenas ofertado pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

O Projeto Açaí - Magistério Indígena de Rondônia à época foi um grande avanço para a educação escolar indígena tendo o NEIRO como um grande articulador para efetivação da educação intercultural nas escolas indígenas. O objetivo do Projeto Açaí desde sua criação tem sido o de assegurar aos indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso, uma formação de professores/as voltada para atender as tradições culturais, locais e/ou as características próprias de cada povo inserido no projeto. O Projeto Açaí, também é resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação escolar indígena institucionalizada e a formação específica de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias (Venere, 2011).

A formação em nível médio e a habilitação para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornou-se estratégica para a construção de uma escola indígena específica e diferenciada, pois proporcionou processos de autonomia e de valorização da própria escola.

Com relação ao Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, criado em 2008, por meio da Resolução 198, do Conselho Superior Acadêmico - CONSEA, da Universidade Federal de Rondônia, o curso tem o propósito de “[...] formar e habilitar professores em licenciatura intercultural para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas” (Alves, 2014).

O curso de Licenciatura Intercultural em questão, apresenta em seu Projeto Pedagógico de Curso, a seguinte estrutura: cinco anos de duração, sendo três anos de conhecimento comum e dois anos de conhecimentos específicos, divididos nas áreas de: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural. Conforme Alves (2014, p. 38) “[...] é possível constatar que o esforço explicitado na proposta curricular do curso é de estabelecer uma relação entre as realidades postas na sociedade e as necessidades de formação dos sujeitos, voltada para as premissas legais no âmbito da educação escolar indígena.” O Projeto Açaí e a criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural tornaram-se estratégias de resistência dos povos indígenas de Rondônia.

Outro exemplo que expõe as resistências indígenas no contexto de Rondônia foi a luta por um concurso público destinado aos indígenas para atuarem em suas aldeias, uma vez que até aquele momento, os docentes indígenas eram contratados pela SEDUC, chamados de contratos temporários ou contratos emergências.

De acordo com Santos & Alves (2020, p. 16)

Após intensas discussões sobre como esse concurso seria realizado, o formato de sua prova e outras questões que envolvem uma complexidade maior no que compete a realização de um concurso público voltado especificamente para os povos indígenas do estado de Rondônia, é publicado o edital n.131/GDHR/GAB/SEARH no dia 22 de Maio de 2015, do qual torna público que realizará, através da Fundação Professor Carlos Augusto Bittencourt - FUNCAB, concurso Público para provimento de 130 (cento e trinta) vagas de cargos efetivos, sendo: 60 (sessenta) Professor Nível 'A'; 20 (vinte) Professor Nível 'Especial' (Sabedor Indígena); 36 (trinta e seis) Professor Nível 'B' (Áreas Específicas) e 14 (quatorze) para Técnico Educacional Nível '1', pertencentes ao Quadro de Pessoal Efetivo da Secretaria de Educação de Rondônia, para atender as Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino, mediante as condições especiais estabelecidas neste Edital e seus Anexos. (FUNCAB, 2015)

Ainda conforme Santos & Alves (2020) a homologação do resultado final do concurso foi publicado no dia 26 de Outubro de 2015 de edital n. 381/GDHR/GAB/SEARH. Os docentes indígenas aprovados nesse concurso público foram convocados e atualmente estão em efetivo exercício de suas atividades laborais, fortalecendo a educação escolar indígena.

A implementação destas políticas educacionais efetivadas por meio do Magistério Indígena e da Licenciatura Intercultural, vem possibilitando a efetivação da escola intercultural, pois, houve a percepção de que o professor/a indígena, com formação específica para atuar em suas comunidades, desenvolveria o currículo voltado para os conhecimentos escolares denominados como científicos e os saberes cosmológicos de seu povo, no contexto da escola indígena intercultural.

A interculturalidade, neste sentido, é representação, enfrentamento, ou seja, “há, nesse contexto de interculturalidade, a troca de conhecimentos/saberes e, [...] aprender exige [...] o cuidado com os modos como elaboram novas estratégias para atividades que são tradicionais para sua comunidade [...]” (Alves, 2007, p. 192), e aquelas atividades que fazem parte das articulações e negociações culturais elaboradas pelos povos indígenas.

Assim, é possível entender a interculturalidade como um [...] espaço que possibilite outras práticas sociais, outros modos de ser, outros olhares para perceber saberes/conhecimentos outros. É possível entender tal espaço como sendo deslizante, flexível, que produz e marca os sujeitos. Esses espaços marcados por tensões e conflitos, no contexto da interculturalidade crítica, é importante para se pensar uma interculturalidade epistêmica como uma contra resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento. Assim, trata-se de dar visibilidade aos saberes do sul, aos saberes pós-coloniais, os saberes/conhecimentos que ao longo dos séculos foram postos à margem, mas que agora emergem enquanto uma prática política no intuito de descolonizar as mentes e os corpos. (Alves, 2018, p. 134)

A escola indígena, pensada a partir da interculturalidade passou a ser vista como estratégia de resistência, modos específicos de lidar com a diferença, com o outro, assumindo um espaço fronteiro de resignificação, de negociação, de articulação e produtora de identidades.

As narrativas de docentes indígenas sobre a escola indígena apontam que é preciso compreender as identidades interculturais tanto dos/as professores/as como dos/as estudantes indígenas. Essas narrativas apontam para a construção coletiva da escola indígena, constituindo-se em um elemento formativo para as identidades docentes. Os diálogos que estabelecem com seus estudantes, também se efetiva como estratégias interculturais.

Nos escritos de Alves (2018) é possível perceber as estratégias interculturais que são produzidas pelo diálogo entre a escola indígena (professor/a e aluno/a) e a comunidade: “São

nossos pares falando e dialogando com a gente sobre a nossa escola, sobre nosso jeito de ser professora, sobre nossa cultura” (Angela Arara, Entrevista, 2017).

Tomar os discursos de seus alunos e da comunidade se torna parte constituinte das aprendizagens formativas dos/as professores/as, pois mostram que aprenderam/aprendem com seus alunos a se constituírem docentes indígenas. Em cada comunidade, “[...] cada professor pode trabalhar do seu jeito” (Angela Arara, Entrevista, 2017), pois cada aldeia se organiza cotidianamente de maneiras distintas, tem seus modos de ser específicos, mas que circulam entorno da “cultura do nosso povo” (Angela Arara, Entrevista, 2017; Alves, 2018, p. 141).

A interculturalidade vai se tornando polissêmica (Alves, 2017), pois apresenta não apenas identidades produzidas a partir da escola e da cultura tradicional, mas também porque aproxima-se de outros processos culturais por meio das relações estabelecidas nos espaços de convivência dentro e fora das comunidades indígenas. Assim, as identidades produzidas nessas polissemias interculturais vão estabelecendo estratégias outras que promovem a interculturalidade.

Ao perceber a interculturalidade como resistência, “[...] se podría decir que hay una interculturalidad de resistencia, que se expresa sobre todo en la dimensión religiosa [...] llamaría a esto una interculturalidad de resistencia en condiciones de dominio colonial” (Tapia, 2010, pp. 54-64).

Para Alves (2017) são as pedagogias indígenas que traduzem e negociam com o sujeito outro, as produções identitárias e suas estratégias de resistência buscando “[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ao mesmo tempo e ainda é racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 24). Os pontos nodais (Bhabha, 2014) como articulação das culturas indígenas e não indígenas vão se configurando como a própria interculturalidade (Alves, 2017).

Estamos entendendo que a escola indígena vem funcionando como processo de interculturalidade e se estabelece “[...] un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados” (Walsh, 2001, p. 11).

A este respeito Alves (2017, p. 169) evidencia que:

A interculturalidade parte do princípio de que as culturas, os grupos étnicos não podem ser caracterizados como universalmente iguais, mas de possibilitar o respeito a elas e suas particularidades que as diferenciam, não se sobrepondo umas às outras, mas reconhecendo seus lugares, seus espaços.

É problematizando as particularidades nas estratégias de produção das identidades indígenas que Alves (2018, p. 19) tensiona a relação da escola indígena no contexto de formação dos modos de ser indígena, onde afirma que a “[...] a comunidade/escola se constitui como espaço/tempo de produção de identidade que articula e negocia diferentes conhecimentos/saberes que permeiam os modos de ser”.

A escola indígena para além das questões curriculares, se caracteriza como espaço outro dentro do contexto das comunidades indígenas, uma vez representa cultura, resistência, relações de poder e, contemporaneidade. É essas representações que constitui a escola indígena e seus processos formativos. Ela – a escola, age como organismo que correlaciona todos espaços e contextos sociais em um lugar outro, porém, cosmológico.

Sobre essa questão é importante trazer o trabalho de Scaramuzza (2015, p.101) com os/as professores/as Ikolen (Gavião) quando expõe “[...] que mesmo não havendo um currículo sistematizado, escrito a respeito dos saberes Ikolen (Gavião) na escola, os/as professores/as vão permanentemente construindo possibilidades que aproximam a escola da comunidade, da cultura e dos saberes indígenas.” Em outras palavras, ainda de acordo com esse autor, os professores/as

indígenas “[...] não concebem a separação entre a escola enquanto lugar de ciência do branco e a aldeia enquanto lugar de saberes indígenas”.

Ainda sobre a pesquisa de Scaramuzza (2015, p.101) é válido expor um trecho onde a professora Matilde Gavião relata que:

Existem nossas festas, cada momento, cada período tem um momento especial dentro da cultura. Esses momentos deveriam estar encaixando no ano letivo, porém isso não está acontecendo, mas teria que colocar no projeto político pedagógico da escola. Porém até quando vai ficar assim, desde 2011 eu estou na educação indígena, e estou esperando que se coloquem no projeto da escola. Isso já existe, não é de hoje, não é inventado não, nós já nascemos com isso, mesmo que isso não esteja escrito, tem que ser respeitado e tem que ser colocado no papel. Não podemos esperar que um dia isso seja aprovado, todos tem que respeitar, pois para os professores indígenas isso já está aprovado. Temos que colocar na cabeça que isso já existe. (Entrevista, 2014)

O currículo escolar indígena nas escolas indígenas de Rondônia, instituído pela Secretária Estadual de Educação – SEDUC, ainda é promovido por olhares as vezes dissonantes da realidade indígena. Por tal questão, vários professores/as indígenas vão inserindo os costumes e cosmologias do seu povo no espaço escolar, como mostra a pesquisa de Santos (2020) com o Povo Tupari sobre os saberes matemáticos indígenas. Nessa pesquisa o autor relata que as numerações, medidas e outras concepções de saberes matemáticos dos Tupari vão sendo inseridas pelo próprio docente na escola. No trabalho de Santos (2020, p. 152) é válido destacar a fala de um dos entrevistados:

Olha, em matemática escolar eles são trabalhados o padrão da escola não indígena. Porque é a SEDUC que traz isso. Tem onde a gente correr dela. Mas toda a instrução que a gente faz é na língua Tupari...eles aprendem o que é divisão, adição na língua. Eu uso os dois (Isaiás Tupari, Entrevista, 2017).

Por meio dessa ideia, é possível constatar que a cosmologia indígena no contexto da escola se torna o currículo que gere os conteúdos, as competências e aprendizagens dos sujeitos envolvidos nesse processo. Cosmologicamente, a escola integra saberes tradicionais com saberes ocidentais; cultura indígena com cultura não indígena; luta e resistência com relações de poder.

Lutar se efetiva no contexto da escola indígena como conteúdo dentro de um currículo cosmológico. O sagrado no contexto da educação escolar indígena se materializa e flui por meio da Pedagogia Indígena. São as afetividades, as experiências e as vivências dos povos indígenas que produzem as escolas e seus currículos.

Aprender no contexto das escolas indígenas não se constitui apenas da separação de conteúdos por unidades de aprendizagem. A escola indígena é a estruturação do todo movimento indígena em busca de resistência e ressignificação.

[...] ao transitar, cruzar as fronteiras, estabelece relações com o outro e acaba ressignificando aquilo que é dele, do sujeito, e aquilo que adquiriu do outro, estabelecendo o processo de negociação entre valores, os já existentes e os adquiridos na relação com o outro. Nesse movimento de transitar entre espaços, ocorre o processo de hibridização, pois já não há um sujeito ‘puro’. (Alves, 2018, p. 50)

É o cruzar as fronteiras e suas transições que colocam a escola indígena como espaço de ambivalência, produzindo espaços e caminhos outros para que os povos indígenas possam viver a interculturalidade e, ao mesmo tempo, ensinar os sujeitos outros a interculturalidade enquanto prática pedagógica.

Considerações Finais

Diante dessas discussões, problematizações, deslizos e concretudes, entendemos a escola indígena enquanto espaço intercultural que se efetiva por meio das relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar. Isso porque a escola indígena não entende apenas o contexto de sala de aula, ou da própria escola em si como espaço efetivamente escolar. A escola indígena é todo processo formativo que a envolve: é cotidiano, é cultura, é luta, é resistência, é comunidade.

Escola indígena é interculturalidade pois reconhece e respeita as diferentes culturas e os diversos saberes e conhecimentos que compõem o mundo, a cosmologia. A escola indígena tem sua pedagogia própria, seu currículo afetivo, afetado, ressignificado. A interculturalidade se constitui, então, como parte constituinte da escola indígena, pois ambas são processos que produzem diferença e, ao mesmo tempo, são produzidas pela diferença.

A interculturalidade é resistência, luta e subversão, mas, só se efetiva como tal se ela no contexto das escolas indígenas se tornar parte efetiva do currículo, da cultura, dos modos de ser dos povos indígenas.

O fazer pedagógico enquanto espaço de ressignificação marca o lugar da escola indígena assim como marca também o próprio movimento indígena que produziu em suas lutas e proposições políticas e sociais a existência de uma escola que permitisse a articulação e a negociação entre saberes e conhecimentos, culturas e modos de ser.

A escola indígena se tornou o marco de representação dos modos de ser indígenas na sociedade contemporânea, pois ela – a escola, traduz e, ao mesmo tempo, apresenta e fixa (de forma fluida) a tradição.

Assim, é preciso perceber a escola como “elo que permite a elas, não só ressignificar suas práticas e articular à cotidianidade da comunidade ao fazer pedagógico, como também negociar com a própria escola, suas identidades, seus objetivos locais (de luta, de resistência e de produção de sujeitos)” (Alves, 2018, p. 140).

Referências

- Alves, R. A. (2017). *YA KA NA ĀRA WANĀ, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.
<https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1020725-rozane-alonso-alves.pdf>
- Alves, M. I. A. (2018). *Narrativas de professoras indígenas arara (karotap) de Rondônia: Identidades entre experiências formativas não escolares e escolares*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.
<https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1024986-maria-isabel-alonso-alves.pdf>
- Alves, M. I. A. (2014). *Identidades indígenas: um olhar sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica intercultural de Rondônia*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia].
http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__MARIA_ISABEL_ALONSO_ALVES_587825377.pdf
- Becker, B. K. (2006). Geopolítica da Amazônia. *Revista Estudos Avançados*, 19 (53).
- Bhabha, H. K. (2014). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*.
- Dussel, E. (1993). *O encobrimento do outro: Origem do mito da modernidade*. Vozes.
- Dussel, E. (1997). *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. Paulinas.
- Friedman, S. S. (2001). O Falar da fronteira: Hibridismo e a performatividade: Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. *Crítica das Ciências Sociais*, 61.

- Funcab. (2015). *Edital de Concurso público. Edital n. 131/GDHR/GAB/SEARH de 22 de Maio de 2015*. Disponível em: <http://ww4.funcab.org/arquivos/SEDUCIRO2015/131%20-%20EDITAL%20PUBLICADO%20-%20Concurso%20P%20C3%20BAblico%20SEDUC%20Indigena.pdf>. Acesso em: 31 Set. 2020.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.
- Ibge. (2010). *Censo IBGE 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.
- Isidoro, E. A. (2006). *Situação sociolinguística do povo Arara: Uma história de lutas e resistências*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás.
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Paz e Terra.
- Neves, J. G. (2009). *Cultura escrita em contextos indígenas*. (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. http://wws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1951.pdf
- Nascimento, A., & Urquiza, A. H. A. (2010). Currículo, diferenças e identidades: Tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 10(1). <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>
- Oliveira, L. A. de., & Nascimento, R. G. do. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: Notas sobre a relação entre política indígena e educacional. *Educação e Sociedade*, 33(120). <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>
- Santos, J. D. (2015). *Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia*. (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6276>
- Santos, J. D. (2020). *Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se articulam no contexto da etnia Tupari no estado de Rondônia*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.
- Santos, J. D., & Alves, R. A. (2019). A fabricação de resistências no cenário pós-colonial: Entre subalternização e subversão. *Revista Entreideias*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.9771/re.v8i1.25830>.
- Santos, J. D., & Alves, R.A. (2020). Uma análise histórica sobre a educação escolar indígena no estado de Rondônia. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 212-231. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3973>
- Scaramuzza, G. F. (2015). “Pesquisando com *zacarias kapiaar*”: concepções de professores/a indígenas *ikolen (gavião) de Rondônia sobre a escola*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18411-genivaldo-frois-scaramuzza.pdf> <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1033989-tese-jonatha-daniel.pdf>
- Tapia, L. (2010). Formas de interculturalidad In J. Viaña & C. Walsh, *Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración.
- Vieira, C. M. N. (2015). A criança indígena: no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf>
- Venere, M. R. (2011). *Projeto Açaí: uma contribuição a formação de professores indígenas de Rondônia*. (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad em la educación*. Ministério de Educación.

- Walsh, C. (2009). Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in- surgir, re-existirere-viver. In V. M. Candau (Org). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 Letras.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, 12.
<https://www.redalyc.org/pdf/396/39617422012.pdf>

Sobre os Autores

Rozane Alonso Alves

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

rozanealonso@ufam.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1401-5556>

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Múltiplas infâncias, Interculturalidade. Atuo também com discussões na área do Currículo, Avaliação, Didática, Políticas e Legislação.

Maria Isabel Alonso Alves

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

profamariaisabel@ufam.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-2960-1200>

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). Programa de Pós-Graduação em Ciências e Humanidades (PPCH). Credenciada como professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), na linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

Jonatha Daniel dos Santos

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

dholjipa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6277-8382>

Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Federal Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduado na Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Desenvolvo pesquisas a partir de uma ótica voltada para a Educação Escolar, Educação Matemática, Saberes Etno(matemáticos) e Populações tradicionais.

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 ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: 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. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

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:
Identities em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 168

2 de novembro 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/4.0/>. 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

Síganos 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 Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (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)

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)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

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), **Maria 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, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman 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 Benavot 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

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