

## UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RONDÔNIA

### *A HISTORICAL ANALYSIS ON INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF RONDÔNIA*

### *UN ANÁLISIS HISTÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN EL ESTADO DE RONDONIA*

Jonatha Daniel dos SANTOS<sup>1</sup>  
Rozane Alonso ALVES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto em tela tem como proposta mostrar os aspectos históricos frente as políticas públicas e práticas da educação escolar indígena no estado de Rondônia. Para isso, utilizamos os recursos da pesquisa bibliográfica utilizando fontes públicas para o levantamento de dados. Trata-se de uma análise de documentos oficiais e produções acadêmicas que tiveram como foco de estudo as questões indígenas no estado de Rondônia. Os resultados apontam que as políticas públicas começaram a compor o itinerário indígena no espaço amazônico, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Também mostram que os discursos sobre as populações indígenas amazônicas advém de pensamentos ocidentalizados, que colocavam/colocam os povos indígenas em uma posição de subalternidades, por outro lado, os indigenistas e indígenas que militaram/militam pela e sobre a educação indígena desde a colonização possibilitaram, em meio aos movimentos de lutas, criar espaços de resistência em prol da educação escolar indígena específica e diferenciada para estes povos. Foram a partir desses espaços de resistências que as populações indígenas passaram protagonizar os espaços de formação e atuação escolar. Suas histórias foram e são marcadas por tensões e desafios em busca da garantia e manutenção de seus direitos, preconizados legalmente no país.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Escolar Indígena. Rondônia.

**ABSTRACT:** The text on screen aims to show the historical aspects of public policies and practices of indigenous school education in the state of Rondônia. For this, we use the resources of bibliographic research using public sources for data collection. It is an analysis of official documents and academic productions that focused on indigenous issues in the state of Rondônia. The results show that public policies started to compose the indigenous itinerary in the Amazonian space, mainly after the Federal Constitution of 1988. They also show that the discourses about the Amazonian indigenous populations come from Westernized thoughts, which placed / put the indigenous peoples in a position of subalternities, on the other hand, the indigenistas and indígenas that militarize / militate for and on the indigenous education since the colonization made possible, in the midst of the movements of struggles, to create spaces of resistance in favor of the specific and differentiated indigenous school education for these peoples . It was from these spaces of resistance that the indigenous populations began to lead the spaces for training and school activities. Their stories were and are marked by tensions

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6277-8382>, E-mail: [dholjipa@gmail.com](mailto:dholjipa@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5556>, E-mail: [rozanealonso@ufam.edu.br](mailto:rozanealonso@ufam.edu.br).

and challenges in search of guaranteeing and maintaining their rights, legally recommended in the country.

**Keywords:** Public Policies. Indigenous School Education. Rondônia.

**RESUMEN:** El texto en pantalla tiene como objetivo mostrar los aspectos históricos de las políticas públicas y las prácticas de la educación escolar indígena en el estado de Rondônia. Para esto, utilizamos los recursos de investigación bibliográfica utilizando fuentes públicas para la recopilación de datos. Es un análisis de documentos oficiales y producciones académicas que se centraron en cuestiones indígenas en el estado de Rondônia. Los resultados muestran que las políticas públicas comenzaron a componer el itinerario indígena en el espacio amazónico, principalmente después de la Constitución Federal de 1988. También muestran que los discursos sobre las poblaciones indígenas amazónicas provienen de pensamientos occidentalizados, que colocaron / colocaron a los pueblos indígenas en un posición de las subalternidades, por otro lado, los indigenistas e indígenas que militarizan / militan por y para la educación indígena desde que la colonización hizo posible, en medio de los movimientos de luchas, crear espacios de resistencia en favor de la educación escolar indígena específica y diferenciada para estos pueblos. Fue a partir de estos espacios de resistencia que las poblaciones indígenas comenzaron a liderar los espacios de capacitación y actividades escolares. Sus historias fueron y están marcadas por tensiones y desafíos en busca de garantizar y mantener sus derechos, legalmente recomendados en el país.

**Palabras clave:** Políticas públicas. Educación Escolar Indígena. Rondônia.

## Introdução

O campo da educação escolar indígena no Brasil historicamente está alinhado a grandes enfrentamentos, seja no campo das políticas públicas ou no cumprimento de uma educação específica e diferenciada pelos governos federais, estaduais e municipais. É sabido que a Constituição Federal de 1988 (CF) constituiu um documento importantíssimo para os movimentos indígenas e para as próprias comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. No campo da educação a CF possibilitou direitos a uma educação própria bem como a possibilidade de que isso poderia ser realizado pelos próprios indígenas em suas comunidades.

O Artigo 210, § 2º da CF garante às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental (BRASIL, 1988). Essa proposta assegura novas direções para as questões indígenas no país, principalmente quando tratado sobre as políticas educacionais. Por meio da CF outros documentos foram criados no sentido da instituição de políticas públicas de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas no Brasil.

Alguns desses documentos, como por exemplo, Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena/1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional Lei Nº. 9.394/1996; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/1998; 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; Referenciais para Formação de Professores Indígenas/2002; Decreto Nº. 6.861, de 27 de maio de 2009; 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. Essas leis, decretos, portarias e resoluções retrata de maneira visível duas importantes questões. A primeira reside na militância por pessoas não indígenas que apoiam a causas indígena, pelos grupos e movimentos indígenas, indicando espaços conquistados no caminhar histórico. Por outro lado, é possível perceber que houve no governo do ex-presidente Lula, já na década de 2000, um olhar mais atento e sensível para as questões de grupos subalternizados no Brasil, podendo inserir nesse contexto os grupos quilombolas bem como movimentos que problematizam a questão étnico-racial.

As mobilizações frente as mudanças provocadas pelo cenário político a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, principalmente pelas políticas públicas educacionais no contexto da educação escolar indígena, resulta na necessidade de se problematizar as escolar indígenas em seu formato curricular, de formação dos estudantes, formação dos docentes e até mesmo o entendimento das secretarias de educação municipal e estadual sobre como atender as exigências legais.

Assim, os movimentos em prol da garantia de uma educação pública específica e diferenciada aos grupos indígenas vão se moldando conforme a necessidade e alinhada aos movimentos políticos. No estado de Rondônia, ao norte do país, isso não foi diferente. Esse estado contava conforme dados do IBGE (2010) com uma população de 1.562.409 habitantes, onde conforme Neves, Gavião e Abrantes (2018) 13.076 pessoas se autodeclaram indígenas, de diferentes povos como os Tupari, Canoé, Suruí, Jaboti, Aruá, Arara, Aikanã, Kassupá, Sabanê, Mamaindê, Karitiana, Kwazá, Migueleno, Gavião, Oro Waram, Oro Mon, Oro Waram Xijein, Oro Eo, Oro Nao', Cao Oro Waje, Karipuna, Salamã, dentre outros.

O estado de Rondônia conta com uma população heterogênea, formado por brasileiros de outras regiões do país e descendentes de estrangeiros que vieram a esse espaço territorial em busca de trabalho e oportunidades de riquezas, trabalhando, por exemplo, na extração de látex e na construção da ferrovia Madeira Mamoré. Essa

demanda migratória como visto em outras regiões do Brasil, e nesse espaço amazônico não foi diferente, ocasionou historicamente vários enfrentamentos entre indígenas e não indígenas.

Partindo desse entendimento inicial, a proposta desse trabalho reside então em perceber as lutas e enfrentamentos indígenas no espaço que hoje é o Estado de Rondônia e por meio dessa perspectiva visualizar algumas políticas públicas nacionais e estaduais que resultam como respostas a militância de indigenistas e indígenas nesse espaço amazônico.

### **Contextualizando o cenário rondoniense**

Conforme Costa (2009, p. 01) “[...] a atual configuração do que denominamos Amazônia, em suas linhas gerais, resulta do processo de ocupação da região pelos colonizadores europeus, entre os séculos XVI e XIX que envolveu não apenas conflitos entre estes e os diversos povos autóctone”, mas as disputas entre esses países, Espanha, Portugal, Inglaterra, Holanda e França.

Scaramuzza (2009) escreve que a área que abrange o estado de Rondônia teve início com sua ‘colonização’ por volta do século XVI pelos portugueses em virtude de lutas por terras emparelhadas com os espanhóis. Nessa época, reconhecida atualmente como parte da região Amazônica, existiam diversos povos indígenas que viviam no atual território de Rondônia, que ao longo do tempo por meio do contato com os não indígenas foram em grande parte dizimados por doenças e também por violência física.

O espaço amazônico torna-se um importante espaço de lucro para os sujeitos ou nações que colonizasse, principalmente pela sua oferta de grandes rios navegáveis e pelo acesso a outros países. Outro fato referente a essa questão está relacionada a sua diversidade de flora, fauna, minérios, entre outros. Scaramuzza (2015) esboça um itinerário sobre a colonização do ‘espaço vazio’, onde comenta a necessidade, sobre a ótica dos colonizadores e desbravadores, em investir e desenvolver essa natureza desconhecida. Vale destacar algumas ações que movem e promovem o povoamento desse espaço. Uma dessas iniciativas, já no século XIX é centrado no látex. O látex, produto naquele momento muito necessário ao mundo, otimizava a comercialização da borracha e entrava na rota de comercialização dos países colonizadores.

Caminhando nessa ideia, de acordo com Teixeira e Dante (2000) a exploração da borracha que ocorreu no contexto da Amazônia pode ser entendida em dois períodos, sendo o primeiro de 1870-1912 e, o segundo momento de 1942 – 1945. O segundo período conforme data a história está sendo travada a segunda guerra mundial (1939-1945) intensificando a demanda pela borracha no mundo. O segundo período atinge os povos indígenas que habitavam a região do Guaporé no estado de Rondônia, sendo eles, Djeoromitxi, Arikapo, Makurap, Wajuru, Tupari e Aruá.

Além das migrações em busca da extração de látex e pela constituição de um novo Eldorado, a abundância de pedras preciosas, construção da linha da Ferrovia Madeira-Mamoré e a constituição das linhas telegráficas que consolidou na abertura da BR 364 que atualmente liga o estado as outras regiões do Brasil (SANTOS, 2015) são outros epicentros que povoam as terras que em outro momento seria chamada de Rondônia bem como marca os encontros entre indígenas e não indígenas.

Outro fato no caminhar do século XX do qual é importante destacar na história de Rondônia e da Amazônia, reside na possibilidade da produção agrícola e pecuária. Ferreira (2005) expõe que essa insurgência de pessoas e a demanda de trabalho para um projeto de modernização da Amazônia ocasionava uma grande mão de obra indígena.

Frente a essa questão, em meados da década de 1970 colaborou para a migração em Rondônia a oferta de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, vinculada ao Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONOROESTE<sup>3</sup>, financeiramente incentivado pelo banco mundial. Conforme Leonel (2001, p. 237), Polonoroeste instituiu-se como um “[...] projeto de colonização e financiamento e incentivos agropecuários, ampliando o processo de ocupação, o que resultou num agravamento dos conflitos” entre os indígenas e não indígenas.

Como qualquer projeto não estruturado e previamente pensado, tal oferta de terras excedeu a demanda oferecidas pelo governo “[...] provocando um processo de invasão e rapinagem dos espaços que ‘não faziam parte’ dos projetos oficiais, mas que foram sendo anexados aos projetos e validados imediatamente pelo Governo com a atribuição de títulos [...]” (SCARAMUZZA, 2015, p. 60). Ainda conforme esse autor, o presente fato ocasionou a invasão em importantes parcelas de territórios tradicionais indígenas.

<sup>3</sup> Instituído pelo Decreto nº 86.029, de 27 de maio de 1981.

Pereira (1997) escreve que foi “[...] através da implantação do Programa de Integração Nacional (PIN) que o Estado brasileiro dá início aos esforços no sentido de conduzir e disciplinar o assentamento de camponeses na Amazônia” (PEREIRA, 1997, p. 79), tendo o governo brasileiro a estratégia de fixar os excedentes populacionais, principalmente do nordeste nas chamadas terras devolutas da Amazônia.

Pereira (1997, p.80) mostra que,

[...] o então território e atualmente Estado de Rondônia foi a unidade da federação com maior concentração de projetos de colonização e assentamentos rápidos. Em 1986, eles ocupavam 80% da área total dos projetos de colonização e 88,1% da área dos projetos de assentamentos rápidos [...] o Projeto Integrado de Colonização de Ouro Preto, por exemplo, criado em áreas de polos férteis de Rondônia, foi um projeto modelo. Com 512.585 ha, estava previsto o assentamento de 5.162 famílias em lotes de 100 hectares em média.

Moraes (1958) narra que, a respeito da Amazônia, a mesma poderia ser utilizada para a “[...] produção de alimentos e de matérias primas; na exploração de riquezas energéticas e minerais; na transformação da economia extrativista em agrícola e industrial, no fomento a riqueza, na organização racional de um sistema de transporte” (MORAES, 1958, p. 171). Refletindo por meio dessa ideia, do espaço amazônico enquanto possibilidade de fortalecer determinadas economias, é possível ir ao encontro de ideais coloniais, ou poderia dizer, uma razão colonial movido por um discurso de recusa ao outro, ou seja, marcas inventadas historicamente no intuito de criar uma atmosfera da qual se tenha os bons e ruins, os trabalhadores e os preguiçosos, os que colaboram com a economia do estado-nação e os que dificultam o desenvolvimento, e outras ações dicotômicas.

O atual estado de Rondônia, criado inicialmente como Território Federal do Guaporé em 1943 demanda em sua criação de porções territoriais do estado do Amazonas e Mato Grosso. No ano de 1956 passa a ser denominado Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. No seguimento histórico, em uma época marcada por vários espaços territoriais no Brasil, principalmente na Região Norte, antes intitulados de ‘Território Federal’ sendo responsabilidade da União, iniciam os processos de criação de Estados, do qual em 1981 o então Território Federal de Rondônia é constituído Estado de Rondônia, pertencente à República Federativa do Brasil.

Todo esse processo migratório ocorrido no estado de Rondônia promoveu uma mudança territorial por parte dos povos indígenas. Por um lado povos de diferentes etnias passam a viver na mesma Terra Indígena (T.I), caso, por exemplo, da T.I Igarapé Lourdes onde residem os Arara-Karo e Gaviões e a T.I Rio Branco onde residem os Arikapú, Aruá, Canoé, Diahoi, Jaboti, Macurap, Kampé, Tenharim e Tupari. Em outro sentido, a migração dos indígenas em algumas localidades foram realizadas para as cidades bem como para outros espaços.

Como visto, o estado de Rondônia no ano de 2010 (IBGE, 2010) contava com uma população de 1.562.409 habitantes e uma população de 13.076 pessoas declaradas indígenas, sendo 9.217 residindo nas T.I e outros 3.859 morando no espaço urbano. 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) e do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI, lutas direcionadas para uma educação diferenciada e adequada aos seus contextos de vida, religiosidade e cultura. É sobre essa lutas que discutiremos a seguir.

### **Movimentos indígenas e as organizações indigenistas: lutas por políticas públicas para educação escolar indígena de Rondônia**

As articulações e negociações que circulam para efetivação de uma política pública ou até mesmo para manter sua validade e manutenção dos direitos promulgados em Leis ou Decretos emana de lutas e embates no contexto da sociedade civil e principalmente em contextos políticos. Visualizando essa questão, por meio dos povos indígenas de Rondônia, é possível perceber que foram precisos vários encontros e desencontros para que alguns direitos descolassem do virtual e se tornasse concreto. Nesse espaço amazônico, os movimentos indígenas/organizações indígenas bem como as organizações indigenistas colaboraram para isso pudesse ser efetivado.

Entendemos Indigenista ou organizações indigenistas, os que lutam e se organizam em prol das causas indígenas em todos os contextos (lutas políticas e sociais). Atua direta e indiretamente com os movimentos indígenas (organizações das próprias populações indígenas). Por outro lado, compreendemos que o movimento indígena se constitui como mecanismo de resistência e luta coletiva dos povos indígenas. “Organizar-se politicamente tornou-se uma estratégia de resistência aos

diferentes modos como a sociedade não indígena percebe os indígenas nas relações sociais que se efetivam no meio desta sociedade” (ALVES, 2017, p. 48).

Ainda conforme as indicações de Alves (2017) o movimento indígena, por meio de sua cultura e de seu processo de ressignificação, estabelece relações com os outros grupos étnico-raciais como recurso para articular e subverter as situações de exclusão, discriminação, entre outras situações que os tocam, que os acontecem, os marcam. Importante salientar que Baniwa (2006) retrata que movimento indígena não é o mesmo que organização indígena. A esse respeito escreve que

Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente (BANIWA, 2006, p. 58).

O conceito de movimento indígena pode ser entendido como as aspirações dos indígenas em busca de ações e projetos de interesse da comunidade indígena em suas aldeias bem como em sua T.I. A necessidade então de expandir esse entendimento para além do espaço que residem, constitui os movimentos indígenas organizados, que apropria-se de instrumentos e tecnologias dos não índios no intuito de defender seus direitos e fortalecer sua etnicidade frente ao modelo moderno de sociedade.

Com isso, várias organizações indígenas, de caráter jurídico, vão sendo criadas [...] “para dialogar com outros contextos de vida marcados por burocracias e processos administrativos” (ALVES, 2017, p. 49). Conforme Baniwa (2006, p. 133) as organizações indígenas de acordo com as lideranças indígenas costumam dizer “[...] que uma organização indígena é uma espécie de guardião ou de vigia dos direitos coletivos dos povos e comunidades indígenas”. Organizar-se politicamente tornou-se uma estratégia de resistência aos diferentes modos como a sociedade não indígena percebe os indígenas nas relações sociais que se efetivam no meio desta sociedade.

Caminhando com esses conceitos apresentados, pensando a partir do estado de Rondônia cabe destacar e apresentar duas organizações não indígenas que colaboraram para essa questão de fortalecimento indígena que foram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ). Por outro lado, um movimento que surge no estado por meio das discussões promovidas por esses órgãos indigenistas, é o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO.

De acordo com Neves (2009, p. 267), o “[...] primeiro projeto de formação docente em âmbito continuado que contribuiu para o aperfeiçoamento [...]” do fazer pedagógico dos professores indígenas “[...] foi a proposta desenvolvida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMÁ”. Abrantes (2007, p. 51) relata que “[...] foi o IAMÁ a primeira instituição indigenista, não-governamental e laica que veio estabelecer, na época, uma relação de diálogo com os grupos étnicos de Rondônia”. O IAMÁ aconteceu, num primeiro momento, junto aos povos indígenas Arara e Gavião situados na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná e depois se estendeu também, aos povos Tupari, Makurap, Canoé, Campé, dentre outras etnias minoritárias habitantes da Terra Indígena Rio Branco e o povo Zoró, ocupante da Terra Indígena de mesmo nome, localizada no estado do Mato Grosso, divisa com o estado de Rondônia (REIS, 1998).

O “[...] o IAMÁ atuou em Rondônia até 1999, sempre em parceria com muitas outras instituições, influenciando de maneira marcante as atitudes relativas aos direitos indígenas” (LEONEL, 2001, p. 239), podendo destacar uma atenção voltada a educação para as comunidades indígenas, desenvolvendo atividades nas áreas de educação bilíngue, saúde e alternativas econômicas, inserido no programa para o desenvolvimento auto sustentável, respeitando suas identidades, suas religiosidades bem como suas representações.

Já o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) iniciou algumas atividades de formação indígena para o magistério no ano de 1980 e atuou nos diálogos que estabeleceram algumas implementações de políticas públicas no sentido de favorecer a educação escolar indígena no Estado.

Isidoro (2006) mostra que em Rondônia, tanto o CIMI quanto o IAMÁ tiveram importante papel neste momento histórico para a educação escolar indígena. Essa autora descreve que estas instituições foram importantes para experiências apropriadas a formação indígena, pois fomentava diversas discussões sobre a educação escolar indígena e, promoviam tomadas de decisões a respeito da escola a partir dos próprios movimentos indígenas.

Scaramuzza (2015) escreve que o principal ganho em termos de atuação do IAMÁ, bem como do próprio CIMI, junto com Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) “[...] nos primeiros debates a respeito da escolarização indígena em Rondônia, referiu-se ao impulso dado para que os professores indígenas efetivassem de forma

organizada, inúmeras discussões que produziram conquistas importantes, como o projeto de formação em nível de magistério e o próprio curso de licenciatura intercultural” (SCARAMUZZA, 2015, p. 90). De acordo com Isidoro (2006), o CIMI em suas discussões colaborou para desencadear a formação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO.

Sobre a criação do NEIRO, havia a

[...] necessidade de implantação de Políticas mais afinadas para se exercitar a formação de professores indígenas, isto é, a criação de uma política que respeite a identidade, diversidade, interculturalidade, alteridade e limites de cada povo, especificamente do professor indígena para atuar nas escolas das aldeias. Para que tais iniciativas tivessem resultados positivos, foi criado o Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (NEIRO). (PNUD/PLANAFLORO, 1995 apud VENERE, 2011, p. 69).

Conforme destaca Neves, Gavião e Abrantes (2018, p. 90) “[...] o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), desde sua fundação, tem atuado como coletivo educador e mobilizador dos direitos indígenas de forte característica intercultural a começar pelo formato de sua composição”. A proposta intercultural desse núcleo acontece quando se propõe a ser um coletivo social constituído por entidades indígenas e indigenistas, governamentais e não governamentais, laicas e religiosas.

Sua criação representou uma novidade no estado de Rondônia proporcionando visibilidade para a temática da educação escolar indígena. “Discutiu, reivindicou e tematizou uma necessidade social relativamente recente na época demandada pelos povos indígenas e que, só após o contato, fazia sentido para essas sociedades” (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 92).

O ano de criação do NEIRO é o de 1992 e naquele momento tinha a finalidade de articular o Fórum de organizações governamentais e não governamentais às políticas de educação escolar indígena (ABRANTES, 1998). Sua composição nesse período era articulado com as seguintes entidades: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), a Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (SEDAM/RO), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), o Conselho de Missão entre Índios (COMIN), a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018). Ainda conforme esses autores, ao dialogar e se unir com essas entidades, o NEIRO criou possibilidades de vivenciar múltiplos

espaço formativos bem como fortalecer uma parceria em defesa dos direitos educacionais indígenas no estado de Rondônia.

Dentro das conquistas do NEIRO vale destacar o projeto de formação de professores e professoras indígenas em nível médio denominado Projeto Açaí e curso em nível superior oferecido pela UNIR na cidade de Ji-Paraná intitulado de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, voltado para os estudantes indígenas da região. A seguir discutiremos sobre esses dois projetos e posteriormente sobre outras ações que efetivam a demanda pela educação escolar indígena.

### **Projeto Açaí e Licenciatura em Educação Básica Intercultural**

O Projeto Açaí - Magistério Indígena de Rondônia regulamentado pelo Decreto nº 8.516 de 1998, foi resultado de lutas do movimento indígena por uma educação de qualidade nas suas comunidades. O primeiro momento desse projeto, apresentado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) consistia em uma proposta distante daquela sonhada pelos índios (ABRANTES, 2007), uma vez que o grupo responsável pelo montagem da proposta não participava das discussões do NEIRO, desconsiderado três anos e meio de discussões sobre essa proposta educativa. Um desses enfrentamentos, apontado por Abrantes (2007) incidia sobre a negação do governo estadual em limitar o Projeto Açaí apenas ao estado de Rondônia e, por outro lado assegurar que o exercício dos indígenas formados nesse curso deveria apenas estar apto para os anos iniciais do ensino fundamental, sem nenhuma possibilidade de prosseguimento dos estudos. Ou seja, estava sendo tratado apenas como um curso de formação para formação docente indígenas, limitando a possibilidade de seguir com os seus estudos, não configurando acesso ao ensino superior, por exemplo.

Sobre essa questão, Abrantes (2007, p.54) relata que

[...] Por muito tempo, ficamos desacreditados e com poucas alternativas para resolver a questão, tínhamos duas situações: um projeto aprovado e reconhecido no Conselho, mas que não correspondia à realidade das escolas e às expectativas dos professores; e, ao mesmo tempo, precisávamos apresentar um novo Projeto de Formação de Professores – Magistério Indígena, para que fosse implementado, aprovado e reconhecido nacionalmente, com direito a prosseguimento de estudos, ou seja, que o magistério correspondesse ao nível médio.

Uma posição antagônica foi vivida nesse período: continuar com o curso da forma que foi aprovado ou interromper com o curso e buscar outros meios que corroborassem com a ideia inicial, ou seja, um curso formado para as identidades bem como questões sociais e culturais dos indígenas. O curso seguiu adiante e no ano de 2006 o Conselho Estadual de Educação (CEE/RO) validou os estudos dos cursistas do Projeto Açaí – Magistério indígena de Rondônia – com o Curso Normal de Nível Médio para Professores em Áreas Indígenas, por meio do Parecer n. 073/05/2005, com data de homologação de 23/01/2006. Essa validação ampliou o parecer de 1998 bem como garantia na continuidade de estudos aos docentes indígenas (VENERE, 2011).

A finalização do Ensino Médio e consequentemente a formação para o magistério indígena para as séries iniciais motivaram outras discussões em prol do seguimento dos estudos que em período posterior resultou no curso superior Licenciatura em Educação Básica Intercultural. No ano de 2007 iniciaram os debates sobre a pertinência de ofertas educacionais para a formação de docentes indígenas, considerando a conclusão de sua formação em nível médio, através do Projeto Açaí<sup>4</sup>.

Em novembro de 2008, foi publicada a aprovação do Curso, por meio da Resolução nº. 198 do Conselho Superior Acadêmico - CONSEA. Em abril de 2009 o curso lançou seu primeiro Edital de Processo Seletivo, com o quantitativo de 50 vagas para a primeira turma - Turma A (ALVES, 2014). De acordo com Neves (2009, p.77) o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, voltado à formação de docentes indígenas se tornou um dos movimentos mais significativos para a Educação Escolar Indígena, uma vez que se constituiu em um grande passo para a viabilização dos direitos dos povos indígenas a educação, específica e diferenciada, onde se posiciona de forma a respeitar às culturas tradicionais.

Esse curso trouxe às comunidades indígenas uma possibilidade de valorizar, ressignificar e fortalecer suas culturas. Ao mesmo tempo colaborou na articulação do conhecimento científico visto na universidade com os conhecimentos indígenas por meio de sua religiosidade, cultura, mitos, entre outros, no intuito de propor intervenções no espaço escolar, articulando os conhecimentos/saberes tanto dos povos indígenas quando dos não indígenas. Essas intervenções buscaram promover nas escolas indígenas

---

<sup>4</sup> A dissertação de Maria Isabel Alonso Alves (2014), intitulada “Identidades Indígenas: um olhar para o curso de licenciatura em educação básica Intercultural de Rondônia” traça um cronograma interessante sobre as discussões que levam a constituição do curso na Universidade Federal de Rondônia.

a inserção da cultura nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a promoção do reconhecimento das disparidades culturais de cada grupo étnico (SANTOS, 2015).

Sobre estudos realizados por meio de curso vale destacar os trabalhos de Santos (2015) e Alves (2014). O primeiro teve como objetivo analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores/as indígenas. Por meio das entrevistas narrativas, as análises apontaram que os saberes etnomatemáticos dos povos indígenas, participantes desta dissertação, se constituem enquanto mecanismo de governamento e contraconduta na formação docente dos estudantes/ professores indígenas no que se refere aos saberes matemáticos desses povos, bem como sua discussão com os estudantes no espaço da escola indígena e durante o curso, aprofundam a discussão acadêmica em torno dos saberes indígenas e sua funcionalidade na escola, na ressignificação de seus saberes junto aos mais jovens que se inserem nas salas de aula e dela se apropriam para conhecer tais saberes por meio da prática docente do professor indígena.

Já o trabalho de Alves (2014) analisou a produção de identidades indígenas a partir desse curso. De acordo com a autora há indicativos de que existe um reconhecimento étnico e uma diferença cultural entre as populações inclusas nesta formação de professores indígenas e que há um grande esforço por parte da maioria da equipe docente em realizar um trabalho voltado para a diferença, para o 'outro'.

O curso em questão em seu Projeto Pedagógico de Curso é configurado na seguinte forma: 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 indígena”.

Interessante apontar que devido as situações geográficas, ou seja, descolamento de suas aldeias para a cidade onde ficam um período extenso, há um auxílio financeiro no sentido de colaborar com a permanência destes na cidade. A portaria nº 389, de 9 de Maio de 2013 cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências e tem como finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para

permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2013).

Outro componente importante que compõe o curso trata-se do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC – Af. Conforme dados no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), “é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas. Trata-se de um programa piloto que prevê a distribuição de bolsas de Iniciação Científica - IC às instituições que preencham esses requisitos e se interessem em participar do programa” (PIBIC-AF, [s.d]).

Indo nesse caminho de expor alguns projetos que visam colaborar no sentido financeiro e principalmente para a formação dos docentes indígenas, cabe destacar o a Resolução CD/FNDE nº 54 de 12 de Dezembro de 2013 que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola, regulamentada pela Portaria SECADI/MEC nº 98/2013. Dentre as ações que correspondem a essa programa, tem a intenção de promover uma formação continuada aos professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que trabalham com os anos iniciais em suas aldeias e “oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 2013). A Resolução CD/FNDE nº 54 por outro lado busca efetivar o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes da formação continuada de professores da educação escolar indígena.

Tivemos a oportunidade no ano de 2014 participar dessa ação, como professor conteudista e como professora formadora. O contato mais próximo com os indígenas, dialogando sobre suas línguas, suas culturas, seus mitos, seus modos de viver, sua espiritualidade, entre outros, colaborou de forma significativa para nossa formação enquanto docentes não indígenas e mesmo enquanto formação social.

### **Avanços e retrocessos**

Os professores e professoras indígenas atuantes nas escolas indígenas sempre trabalharam via contrato com a Secretaria de Educação, chamados de contratos

temporários ou contratos emergências. Com as primeiras formações no Projeto Açá e consequentemente da primeira turma no curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural no ano de 2014, as discussões que já existiam sobre a possibilidade de concurso público para professores indígenas foram tomando corpo, efetivado no ano de 2015.

No ano de 2010 pela Lei Complementar nº 578, de 1 de Junho de 2010 e publicado no Diário Oficial do Estado com o nº 1.502, de 2 de Junho de 2010 dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, na forma que indica. De acordo com o Art. 5º, “o ingresso no cargo de Professor Indígena das carreiras do Magistério Público Indígena, dar-se-á mediante a aprovação em concurso público de provas de conteúdo específico, na referência e no nível correspondente ao da habilitação prevista no § 1º do art. 6º.” (RONDÔNIA, 2010, p. 03).

Segue expondo que: § 1º. É requisito fundamental para a inscrição no concurso para Magistério Público Indígena:

I – que o candidato possua declaração de identidade étnica indígena expedida pela FUNAI ou RG civil onde conste a etnia indígena; II – ser portador de Carta de Apresentação assinada pela maioria da comunidade da qual faça parte; III – possuir, se for o caso, curso de formação de Professor Indígena, de acordo com os critérios estabelecidos no artigo 6º, e os conhecimentos necessários ao desempenho do cargo; e IV – ter conhecimento dos processos de produção e dos processos próprios econômicos da comunidade e dos métodos de ensino-aprendizagem para que possam desenvolver a interlocução cultural e prática da cidadania. (RONDÔNIA, 2010, p. 03).

Ainda nessa lei propõe dois regimes de trabalho, sendo um de 20 horas e outro de 40 horas. No Art. 6º. define três níveis de trabalho:

I – Nível A, integrado por Professor Indígena com titulação no Nível Médio Formação Magistério, para atuar na educação infantil e do 1º ao 5º ano; II – Nível B, integrado por Professor Indígena com titulação em Licenciatura Plena, para atuar do 6º ao 9º ano e ensino médio; e III – Nível Especial, integrado por Professor Indígena sem necessidade de comprovação de titulação, para atuar da educação infantil ao ensino médio, nas disciplinas relacionadas à organização social, usos, costumes, tradições, crenças e língua daquela comunidade. (RONDÔNIA, 2010, p. 04).

No anexo I da Lei Complementar nº 578, é distribuído um quantitativo de 561 vagas, sendo 195 para o Nível A; 239 para o Nível B e 127 para o Nível Especial. Essa lei foi um grande avanço para aquele momento, pois consentia com a necessidade de haver concurso público para docentes indígenas bem como definia as vagas para uma efetiva educação indígena realizada pelos próprios indígenas.

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).

A homologação do resultado final do desse concurso foi publicado no dia 26 de Outubro de 2015 de edital n. 381/GDHR/GAB/SEARH. Considerando que as vagas abertas no edital n. 131/GDHR/GAB/SEARH foram menores do que previsto na Lei Complementar nº 578, no ano de 2017 para ampliar as vagas foi disponibilizado o edital n.114/GCP/SEGEP, de 23 de Junho de 2017 pela Superintendência Estadual de Gestão de Pessoas - SEGEP<sup>5</sup> ampliando o quantitativo de vagas do Concurso Público da Secretaria de Estado da Educação, sendo ofertado 103 vagas para o Nível A e 25 vagas para o Nível B.

Contrapondo com esse acesso dos professores/as indígenas em concurso público para atuarem em suas comunidades de forma efetiva, tendo seus direitos trabalhistas garantidos em lei, no ano de 2016 com a Portaria n. 680/2016-GAB/SEDUC, é implantado o Projeto de Ensino Médio com mediação Tecnológica nas escolas da rede pública estadual de ensino. Esse projeto tem como intenção efetivar os estudos do ensino médio em lugares de difícil acesso, caso de escolar rurais, ribeirinhas e escolas indígenas. A ideia inicial mostra-se interessante quando permite a estudantes que

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://data.portal.sistemas.ro.gov.br/2017/06/114-Amplia%C3%A7%C3%A3o-de-Vagas-Concurso-Publico-SEDUC-Professor-Ind%C3%ADgena.pdf>>.

moram em localidades de difícil acesso poder cursar o ensino médio sem se deslocarem para as cidades. No entanto, olhando pela ótica do contexto indígena, é possível indicar que há aqui um retrocesso, entendendo que as aulas são elaboradas e oferecidas por professores na cidade de Porto Velho, capital do estado, e as mesmas são assistidas por TV. Na aldeia existe um professor mediador indígena, responsável pelo acompanhamento dos alunos, colaborando com o que é possível. Também é responsável por aplicar as provas e em seguida corrigir com o gabarito enviado.

De acordo com diário de campo de uma pesquisa de doutorado em andamento de um dos autores desse trabalho, realizado na T.I Rio Branco, local onde há esse processo de mediação tecnológica para o Ensino Médio, foi verificado que as dúvidas são tiradas em tempo real se houver acesso à Internet. As provas enviadas aos discentes são formuladas pelos mesmos docentes em Porto Velho, responsáveis pela produção da aula.

Foi verificado que não há nesse momento uma preocupação com as questões do contexto desses alunos, ou seja, o aluno indígena estuda em sua aldeia via TV as mesmas aulas vistas em escolas na cidade.

Cabe salientar que esse modelo foi apresentado por uma equipe da SEDUC em várias aldeias, onde algumas comunidades aceitaram e outras não. Em nossa pesquisa, as informações dispõem que as seguintes terras indígenas estão com esse processo de mediação tecnológica: Cinta Larga, Rio Branco, Puruborá, Migueleno e em Guajará – Mirim. Em conversas com alguns parceiros indígenas, o resultado não está sendo o esperado e há nesse momento bastante insatisfação sobre esse processo de ensino. Como o projeto é novo, é necessário esperar para visualizar o seu resultado. De toda forma, entendemos que o ensino aos grupos indígenas a até mesmo aos ribeirinhos e comunidades rurais, quando não levado em conta as particularidades desses grupos sociais, é visível uma produção para invisibilizar saberes locais ao tempo de valorizar outros saberes, no caso os saberes não indígenas ou dos outros grupos.

### **Considerações Finais**

Perceber e entender o passado histórico colabora para a compreensão do presente bem como nos oferece pistas do que pode vir a ser o futuro. A atual conjuntura que temos no Brasil e no estado de Rondônia frente as políticas públicas que permeiam a pauta indígena e principalmente a educação escolar indígena, como visto, está atravessado por diversas e distintas correntes epistemológicas e de poder.

Nesse sentido, a história nos revela que várias batalhas foram efetivadas no contexto brasileiro com o intuito de obter uma educação específica e diferenciada às populações indígenas, habitantes seculares desse espaço. Assim, houve momentos de políticas públicas fomentadas por meio de políticas de estado e outras vezes por políticas de governo. Foi com a Constituição Federal de 1988 que ações concretas começaram a tomar forma e passaram a ser efetivadas no cenário brasileiro.

O estado de Rondônia, marcado em sua constituição por diversos povos e principalmente por uma extensa população indígena, está enraizado em avanços e retrocessos bem como pelas lutas diárias dos povos indígenas para manter e assegurar seus direitos conquistados a duras batalhas. Assim, por um lado é possível visualizar discursos que subalternizavam e subalternizam a população indígena e, por outro lado, os indigenistas e indígenas que militam sobre a causa e por si só criam espaços de resistência nos avanços e retrocessos da educação escolar indígena. É nesses espaços de resistências que a população indígena traz em sua história vitórias em grandes batalhas e mais do que nunca tais espaços deveriam ser moldados para balizar frente ao pensamento liberal de extrema direita e conservador que se instala em nosso país.

### Referências

ABRANTES, Cristovão Teixeira. **Da maloca à escola: uma análise da prática educava e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2007.

ALVES, Maria I. Alonso. **Identidades indígenas: um olhar sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica intercultural de Rondônia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

ALVES, Rozane Alonso. **YA KA NA ÃRA WANÃ, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 05 set 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 389, de 9 de maio de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.90, p. 12-14, 13 maio 2013. Disponível em: [http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389\\_2013.pdf](http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf). Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 54, de 12 de Dezembro de 2013. **Diário Oficial da União**. Portaria n° 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Brasília, DF, 9 dez. 2013, n. 238, Seção 1, p. 28.

PIBIC – AF – Programa Institucional de Iniciação Científica. *In: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação*, Brasília, DF: CNPQ, [s.d.]. Disponível em: <http://cnpq.br/pibic-nas-acoes-afirmativas>. Acesso em: 31 jan. 2020.

COSTA, Kelerson Semerene. Apontamento sobre a formação da Amazônia: uma abordagem continental. **Revista Série Estudos e Ensaios**, Brasília, DF, v.1 ano. 2. Flacso. Jun. p. 01-25, 2009.

FERREIRA, Manuel Rodrigues. **A Ferrovia do Diabo**. São Paulo. Melhoramentos, 2005.

FUNCAB. **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 jan. 2020.

ISIDORO, Edineia Aparecida. **Situação Sociolinguística do Povo Arara**: uma história de lutas e resistências. 2006.138f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2006.

IBGE. **Censo IBGE 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

LEONEL, Mauro. O Segundo Retorno de Alamã. In: MINDLIN, Betty. **Couro dos Espíritos**: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia. São Paulo: SENAC/Terceiro Nome, 2001.

MORAES, Orlando. **Amazônia Espoliada**. Rio de Janeiro: NAP, 1958.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. UNESP, São Paulo, 2009.

NEVES, Josélia G.; GAVIÃO, Heliton T.; ABRANTES, Cristóvão A. Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia – do Projeto Açaí à Licenciatura Intercultural. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 18, n. 36, p. 89-121, maio/ago. 2018.

PEREIRA, José Matias. O processo de ocupação e de desenvolvimento da Amazônia: a implementação de políticas públicas e seus efeitos sobre o meio ambiente. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n. 134, abr./jun. 1997.

REIS, Rosângela das Dores. **Igarapé Lourdes**: da história ao cotidiano das escolas indígenas. Monografia (Especialização em metodologia do Ensino Superior) – Universidade Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná, 1998.

SANTOS, Jonatha Daniel. **Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Os Espíritos Perdem o Couro**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Núcleo de Ciências e Tecnologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

SCARAMUZZA, G. F. “**Pesquisando com Zacarias Kapiaar**”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (gavião) de Rondônia sobre a escola. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2015.

TEIXEIRA, Marco D. Fonseca; DANTE, R. **História regional**: Rondônia. Porto velho: Rondoniana, 2000.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2011.

**Submetido em: 05/02/2019.**

**Aceito em: 12/01/2020.**

**Publicado em: 17/03/2020.**

### Como referenciar este artigo:

SANTOS, Jonatha Daniel; ALVES, Rozane Alonso. Uma análise histórica sobre a educação escolar indígena no estado de Rondônia. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 212-231, Jan./dez., 2020. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3973>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.