

**MARIA ISABEL ALONSO ALVES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS ARARA (*KARO TAP*)  
DE RONDÔNIA: IDENTIDADES ENTRE EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**Agosto de 2018**

**MARIA ISABEL ALONSO ALVES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS ARARA (*KARO TAP*)  
DE RONDÔNIA: IDENTIDADES ENTRE EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Diversidade Cultural e Educação Indígena

**Orientador:** Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**Agosto de 2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A474n Alves, Maria Isabel Alonso  
Narrativa de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia :  
identidades de experiências formativas não escolares / Maria Isabel  
Alonso Alves; orientador Heitor Queiroz de Medeiros.-- 2018.  
191 p.+ anexos

Tese (doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo  
Grande, 2018  
Inclui bibliografia

1. Educação indígena. 2. Professores indígenas - Formação.  
3. Identidades. 4. Comunidade indígena. . I. Medeiros, Heitor Queiros de  
II. Título.

CDD: 370.71

**“NARRATIVAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS ARARA (KARO TAP) DE RONDÔNIA:  
IDENTIDADES ENTRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES”.**

**MARIA ISABEL ALONSO ALVES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca 

Profª. Drª. Beleni Salete Grando (PPGE/UFMT) Examinadora Externa 

Profª. Drª. Eulina Maria Leite Nogueira (PPGCH/UFAM) Examinadora Externa 

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (PPGE/UCDB) Examinador Interno 

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/ UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 07 de agosto de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

***A oralidade é uma flecha lançada.***

*É na diversidade do país, é onde a cultura expressa,  
Muita gente se pergunta: – Aonde o Brasil começa?  
Será mesmo lá em Brasília, onde impera o poder e a desigualdade social?  
Ou será que no território do nosso povo tradicional?  
A resposta é muito clara,  
Mas é invisibilizado esse nosso povo guerreiro.*

*Talvez nós não contribuimos para que sejamos um país de primeiro mundo,  
Mas do Brasil somos os primeiros.  
Não contribuimos dessa forma, onde a cultura é engolida e matada,  
Onde o valor tá no dinheiro, se não tem, não vale nada!  
Não tem levado em consideração nosso conhecimento tradicional,  
Nós estamos sendo sufocados pelo apocalipse do congresso e do capital.*

*Hoje em dia ainda lembro das parábolas das lideranças,  
Pois palavras como essas eu ganho de herança.  
Certo dia lhe perguntaram: – Como era a cerca, como era o território de antigamente?  
Pois essas terras não eram nossas? E dividimos pra muita gente...  
Ele logo respondeu, o território é cheio de ciência,  
O limite de uma terra está em nossa consciência.  
Na invasão desse país fomos vítima dessa trama,  
Eu não sei se chamo de Brasil ou se chamo Pindorama.*

*Muita gente se pergunta como se faz pra se tornar indígena ou negro.  
São perguntas agressivas, pra se assumir, assumo sua luta primeiro.*

*Na diversidade do país, aonde a cultura expressa,  
Muita gente se pergunta aonde a cultura começa?*

*Suscitaram muitas línguas impostas por forasteiros,  
Nesse plano de civilização tem privilégio o estrangeiro.  
1500 anos já se passaram e nós continuamos a resistir,  
Mesmo tentando pintar o Brasil de cinza, nós povos indígenas,  
Permanecemos pra colorir,  
Pois não se pode desbotar peles e almas coloridas,  
Assim como não conseguem apagar nossas histórias já vividas.*

*Em dias tão sombrios, precisamos nos alimentar de mais ancestralidade,  
Pois nós temos capacidade de fazer da luta melodia.*

*Há pouco tempo me perguntaram: - O que muda com o conhecimento acadêmico?  
Pra responder essa pergunta eu tive um curto tempo.  
Então veio na cabeça aquela certa opinião;  
Eu tenho medo da mudança, eu prefiro transformação.  
Porque nós viemos para esse mundo e damos de cara com essa ciência  
Mas o importante de tudo é manter nossa essência  
Porque aqui está o perigo que a mudança apresenta,  
A mudança retira muito, mas transformação acrescenta,*

*É na força da pintura presente no pigmento,  
Urucum tempera comida, mas nós mulheres indígenas, temperamos o movimento.*

(Poema oralizado por Célia Xacriabá durante sua fala no VII Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade e II Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena (OBDUC/UCDB) em setembro de 2017).

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha mãe, mulher simples e honesta, digna de todas as minhas homenagens, pois em meio a tantas dificuldades segurou a barra e criou seus dez filhos... Sei que está muito feliz por mim. A você mãe, toda minha dedicação e amor!

Também para Isabely, Helena e Alice e ao pequeno Joaquim (na ordem de nascimento para que não haja ciúmes), para que possam mirar seus esforços e realizarem seus sonhos... Amo vocês, estrelas do meu céu!

## AGRADECIMENTOS

Pesquisar com as Professoras Arara (*Karo Tap*) não foi uma tarefa realizada de forma individual, tive pessoas que me apoiaram incondicionalmente, a quem não posso deixar de mostrar minha gratidão.

Sou imensamente grata à minha família: meu esposo Osano por ter apoiado esse sonho de doutorado; meus filhos Simone, Rozane e Eduardo Lucas, razão da minha vida. À Jaine, minha nora, por estar sempre disposta a ajudar nos momentos de dificuldade, e minhas estrelas, netas queridas por encherem meu coração de alegria.

Agradeço de forma especial o Genivaldo e a Rozane, por discutirem comigo parte das reflexões que aqui faço, pelas leituras e sugestões. Por me fazerem chorar, quando queriam que eu deslanchasse na pesquisa, me questionando sobre conceitos, campos teóricos, metodologias. E também por me passarem segurança, dizendo vai em frente, vai dar certo, é isso mesmo. Ao Genivaldo por me levar à aldeia todas às vezes que lá estive e pelas contribuições valiosas na composição desta tese.

Também ao Jonatha, por aguentar as chatices de sogra (mas também aguentei as suas) durante o tempo em que convivemos em Campo Grande, dividindo apartamento, quase um “apartamento”, enquanto a Rozane dividia seu tempo entre Goiás e Campo Grande. Foi bom conviver com você “amarelo”.

Agradeço aos meus pais, Antonio e Dolores, por me oferecerem abrigo, pelo cafezinho da tarde, pela preocupação, por me blindarem dos barulhos para que eu pudesse ter concentração, por cuidarem de mim.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs pela torcida.

Agradeço ao Professor Heitor Queiróz de Medeiros, pela orientação, confiança e atenção comigo. Não posso deixar de agradecer aos professores e professoras do PPGE/UCDB, em especial aqueles e aquelas com quem tive a oportunidade de fazer disciplinas: Adir Casaro, José Licínio, Regina Cestari, Ruth Pavan, Cristina Paniago, Flavinês Rebolo, Celeida, e Carlos Magno, pela dedicação e comprometimento com que realizam a docência. Sou grata pelos conhecimentos compartilhados nas disciplinas, estes, certamente, me ajudaram na aprovação do concurso para professora do magistério superior na UFAM.

Sou muito grata também à Professora Josélia Gomes Neves pelos incentivos no caminho percorrido da graduação até a pós-graduação, me iniciando nos campos da pesquisa junto ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

Registro minha gratidão aos colegas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM por compreenderem a importância da conclusão desse doutoramento. Agradeço em especial à professora Eulina Maria Leite Nogueira, por me orientar, mostrar os caminhos pelos quais teria que percorrer para alcançar a liberação necessária para a conclusão desta tese. De forma especial, também agradeço a professora Laura Miranda de Castro pelo cuidado na leitura e correção textual desta tese.

Agradeço às amigadas constituídas no PPGE/UCDB – Mirian, Cladair, Monge, Vanilda, Carlos Magno, pela convivência, pelas caronas, discussões e conversas proveitosas (ou não) que tivemos durante o tempo em que estivemos juntos. De forma especial ao Altemir, pessoa admirável, um poeta, grande amigo, e Rozane, filha e parceira de estudos, companheiros com os quais dividi conversas, risadas e discussões teóricas na Linha III.

Faço aqui um agradecimento especial a todas as professoras Arara (*Karo Tap*): Marli, Angela, Rute, Mariza, Sandra e Vanilda que confiaram a mim suas memórias, histórias sem as quais esta tese não teria sentido. Agradeço pela confiança, receptividade, as conversas, as risadas... Estar com vocês foi uma experiência única.

Meus agradecimentos também vão para Luciana, secretária do PPGE/UCDB, que sempre foi atenciosa e comprometida com seu trabalho, tratando a todos com muita atenção e respeito.

Agradeço à Banca examinadora pelas valorosas contribuições neste trabalho.

Também agradeço ao apoio financeiro que recebi do PPGE/UCDB através do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao conceder uma bolsa/taxa de estudos durante o período em que fui bolsista taxa (março a junho de 2015) e bolsista integral (julho de 2015 a junho de 2016) e novamente bolsista taxa a partir de janeiro de 2018.

Enfim, para os que fizeram parte da minha trajetória de vida e que de alguma forma contribuíram nesta tese de doutorado, muito obrigada!

ALVES, Maria Isabel Alonso. Narrativas de professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares. Campo Grande, 2018. 191 p. Tese de Doutorado de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

## RESUMO

A tese intitulada *Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares* está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), objetiva investigar a constituição das identidades das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) no contexto da comunidade/escola da aldeia I'terap, localizada na região do município de Ji-Paraná, Rondônia. Os objetivos específicos são: a) Mostrar as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) a respeito de suas histórias que entrelaçam a colonização amazônica; b) Identificar as práticas culturais que produzem representações que caracterizam as identidades de professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) e c) Descrever os lugares ocupados pelas professoras, tanto no âmbito não escolar como no escolar. As interlocuções teóricas que sustentam esta tese advêm do campo dos Estudos Culturais, das Teorias Pós-Coloniais e do grupo Modernidade/Colonialidade, entre outros. As estratégias metodológicas adotadas estão articuladas aos modos pós-críticos de pesquisas em educação, com foco em entrevistas narrativas. Podemos dizer que os espaços não escolares e escolares produzem as identidades das professoras Arara (*Karo Tap*), assim as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos vão produzindo as representações de identidades dessas professoras. Essas identidades se desenvolvem na articulação e na negociação entre contextos de aprendizagem plural, pois são experiências formativas que circulam entre o novo e o velho, entre tradição e tradução. Nesta forma de ver, 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 das professoras Arara (*Karo Tap*).

**Palavras-Chave.** Professoras Arara (*Karo Tap*). Experiências Formativas. Identidades. Educação Indígena. Comunidade Indígena.

ALVES, Maria Isabel Alonso. Narrativas de professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares. Campo Grande, 2018. 191 p. Tese de Doutorado de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

## ABSTRACT

The thesis which was entitled *Narratives of indigenous teachers Arara (Karo Tap) in Rondonia: identities between non-school and school formative experiences (Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares)* is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line of the Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) of the Universidade Católica de Dom Bosco (UCDB), aims to investigate the identity of the indigenous teachers *Arara (Karo Tap)* in the context of the village community / school I'terap, located in the region of Ji-Paraná in Rondonia. The specific objectives are: a) To show the narratives of the teachers *Arara (Karo Tap)* about their stories that intertwine the Amazonian colonization; b) Identify the cultural practices that produce representations that characterize the identities of indigenous *Arara (Karo Tap)* teachers; and c) Describe the places occupied by the teachers, both in the non-school and in the school environment. The theoretical interlocutions that support this thesis come from the field of Cultural Studies, Postcolonial Theories and the Modernity / Coloniality group, among others. The methodological strategies adopted are articulated to the post-critical modes of research in education, focusing on narrative interviews. We can say that the non-school and school spaces produce the identities of the *Arara* teachers (*Karo Tap*), so the intercultural relations constituted between different times and spaces are producing the representations of these teachers' identities. These identities develop in articulation and negotiation between contexts of plural learning, since they are formative experiences that circulate between the new and the old, between tradition and translation. In this point of view, the community / school constitutes a space / time of production of identity that articulates and negotiates different knowledge / knowledge that permeates the ways of being of the *Arara (Karo Tap)* teachers.

**Key words.** Teachers *Arara (Karo Tap)*. Formative Experiences. Identities. Indigenous Education. Indigenous Community.

## LISTA DE SIGLAS

AÇAÍ - Projeto Açaí – Formação de Professores Indígenas  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
DEINTER – Departamento de Educação Intercultural  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GEPEIN - Grupo de Pesquisa em Educação e Interculturalidade  
GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia  
HSBC – Hong Kong and Shanghai Banking Corporation  
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ISA – Instituto Socioambiental  
M/C – Grupo Modernidade/Colonialidade  
NEI – Núcleo de Educação Indígena  
NUAR – Núcleo Urbano de Apoio Rural Plano  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PIC – Projeto Integrado de Colonização  
PLANAFLORO – Plano Agropecuário Florestal de Rondônia  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação  
T I – Terra Indígena  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de localização dos Núcleos de Apoio Urbano.....	30
<b>Figura 2:</b> Escola Municipal Ibiapaba – Linha 110, Projeto Riachuelo, Presidente Médice, Rondônia.....	31
<b>Figura 3:</b> Mapa de localização da Aldeia I'terap.....	73
<b>Figura 4:</b> Mapa de localização da T.I. Igarapé Lourdes .....	74
<b>Figura 5:</b> Porteira da Fazenda 3 Rios que dá acesso à Aldeia I'terap.....	77
<b>Figura 6:</b> Representação mental da Aldeia I'terap.....	78
<b>Figura 7:</b> Árvores da Aldeia.....	93
<b>Figura 8:</b> Imagem externa da escola Itarap Yamoratxi.....	94
<b>Figura 9:</b> Casa de Reza e Cozinha do Pajé.....	114
<b>Figura 10:</b> Modo sustentável de plantação de cará, Rondônia.....	117
<b>Figura 11:</b> Espaços não escolares como produtores de identidades Arara ( <i>Karo Tap</i> ).....	173

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Identificação das escolas e professoras/es indígenas Arara ( <i>Karo Tap</i> ) por escola e por sexo.....	123
<b>Quadro 2:</b> Perfil docente das professoras participantes da pesquisa.....	124

## SUMÁRIO

<b>1 – PESQUISA, MEMÓRIAS E APROXIMAÇÕES COM OS ARARA (KARO TAP) DE RONDÔNIA: UMA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 – APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA .....	17
1.2 – A PESQUISA COM AS PROFESSORAS ARARA (KARO TAP): OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E OUTROS ENTRELAÇAMENTOS.....	19
1.3 – MEMÓRIAS E ENTRELAÇAMENTOS COM A PESQUISA .....	24
<b>2 – ARTICULANDO POSSIBILIDADES TEÓRICAS NA PESQUISA COM AS PROFESSORAS ARARA (KARO TAP) .....</b>	<b>37</b>
<b>3 – HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA .....</b>	<b>53</b>
3.1 – Os Arara (Karo Tap): Modos de ser e processos de (res)significação em meio à colonização amazônica .....	66
<b>4 – O CAMINHO METODOLÓGICO NA PESQUISA COM AS PROFESSORAS ARARA DE RONDÔNIA .....</b>	<b>81</b>
4.1 – REGISTROS DA MEMÓRIA: O DIÁRIO DE CAMPO .....	90
4.2 – ESTAR NA ALDEIA: TRAMAS DO VER, OUVIR, PERGUNTAR E ESCREVER.....	91
4.3 – CONFECÇÕES DE NOVOS DIÁLOGOS .....	99
4.4 – NOVAS EXPERIÊNCIAS NA ALDEIA .....	104
<b>5 – IDENTIDADES DE PROFESSORAS ARARA (KARO TAP) NO CONTEXTO DE EXPERIÊNCIAS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES.....</b>	<b>122</b>
5.1 – IDENTIDADES CULTURAIS DOCENTES DAS PROFESSORAS ARARA (KARO TAP) A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS.....	128
5.2 – IDENTIDADES NO CONTEXTO DE EXPERIÊNCIAS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES .....	142
5.3 – ESPAÇOS QUE PRODUZEM IDENTIDADES NEGOCIADAS .....	166
<b>6 - (IN) CONCLUSÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>7 – REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>192</b>
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MODELO .....	193
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....	195

## 1 – PESQUISA, MEMÓRIAS E APROXIMAÇÕES COM OS ARARA (*KARO TAP*) DE RONDÔNIA: UMA INTRODUÇÃO

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e  
que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja,  
uma passagem de Vida [...]

(DELEUZE, 1997).

O que escrevo<sup>1</sup> nesta tese de doutorado tem a memória como recurso de narração. Esta escrita tem sido uma experiência constituída como um ato formativo que entrelaça as histórias de vida das professoras Arara (*Karo Tap*) à minha própria história. Assim, busco destacar nestas abordagens iniciais alguns elementos que foram importantes na realização desta tese. Apontamentos sobre a grafia/pronúncia feitos pela professora de língua materna Sandra Arara no dia 04 de abril de 2018, mostra que *Karo Tap* é a forma como se autoidentificam os Arara de Rondônia. Grafa-se *Karo Tap* na língua Ramaráma, porém se pronuncia *Karo Rap*. Antes, porém de seguir com as abordagens que sistematizam esta pesquisa, devo mencionar que ela foi realizada junto à etnia indígena Arara (*Karo Tap*), habitantes da terra indígena Igarapé Lourdes, RO.

O Estado de Rondônia está situado ao norte do Brasil, especificamente na área pertencente à Amazônia Legal. Seus limites geográficos estão entre norte e a oeste com os Estados do Amazonas e Acre, bem como a leste com o Estado do Mato Grosso, fazendo

---

<sup>1</sup> O termo escrever adotado nesta tese de doutorado está fundamentado no que expõe Zanella (2012, p. 89) ao afirmar que “toda pesquisa se objetiva em uma escrita que, tal como um poliedro, apresenta variadas faces: o percurso da investigação e seus resultados; a problemática que a provocou e as contribuições do pesquisador – em alguns casos potentes ao ponto de produzirem desvios nos eixos dessa problemática; o referencial teórico que modula o olhar do pesquisador para a realidade investigada e as tensões que essa realidade apresenta a esse referencial; as escolhas teórico-metodológicas e seus efeitos éticos-estéticos-políticos...”

divisa ao sul com a República da Bolívia, possuindo uma área de 237.590,543 (km<sup>2</sup>) (SANTOS, 2014a). “O Estado possui 52 municípios, sendo a capital, a cidade de Porto Velho. A população em 2010 era 1.562.409 habitantes, 12.015 indígenas (IBGE, 2010). No ano de 2013 a população estimada foi de 1.728.214 habitantes, não sendo identificadas estimativas para o número de indígenas” (SANTOS, 2014a, p. 37-38). Tais dados encontram-se atualizados em 2015, sendo comprovado um aumento significativo em sua população demográfica. Consta em 2015 uma estimativa de 1.768.204 habitantes<sup>2</sup>.

Feitas essas observações e como forma de organização dessas reflexões iniciais, apresento a aproximação pessoal com a temática, construo uma reflexão sobre as experiências antecedentes que me fizeram pensar esta temática de pesquisa. Apresento os objetivos e a justificativa. Em seguida, trago os campos teóricos que sustentam as reflexões aqui produzidas e os aspectos metodológicos que me permitiram produzir os dados aqui postos. Apresento Marli Arara como uma importante colaboradora que participou intensamente dos momentos dessa pesquisa. Marli constitui-se numa articuladora, tensionando aspectos da pesquisa, produzindo sugestões, entre outros elementos, que a torna parte constituinte da tese e da metodologia. Trago as minhas memórias e seus entrelaçamentos com a pesquisa e, por último, mostro a organização da tese.

Devo mencionar também que escrever sobre a condição histórica de representação das identidades das mulheres/professoras indígenas me fez refletir sobre minha própria condição de mulher, justificando assim, expor minhas narrativas como elemento constituinte de minhas subjetividades, de meus interesses teóricos que, ao compreender as relações estabelecidas entre mim, pesquisadora não indígena e as outras professoras indígenas, me fizeram perceber ocorrências de experiências formativas num processo de construção histórica. Eu, enquanto mulher não indígena “portadora” de referenciais de origem eurocêntrica, à medida que fui me aproximando dos povos indígenas de Rondônia, fui me deslocando em direção ao outro e construindo percepções decoloniais.

Trazer as narrativas a respeito de minha história de vida entrelaçada ao processo de colonização foi no sentido de desconstruir o imaginário em mim produzido enquanto filha de colonos que migraram para Rondônia em 1980 com intuito de povoar um suposto espaço

---

<sup>2</sup>Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2015. Dados extraídos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE. Acessado em 10 de mar. de 2018. Disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ro>.

vazio<sup>3</sup>. Feitas essas observações passo a discutir como ocorreu minha aproximação com a temática desta pesquisa.

### 1.1– Aproximações com a temática

A aproximação pessoal com a temática está relacionada às experiências formativas escolares que foram sendo constituídas no decorrer de minha história de vida. Faço aqui um recorte temporal, inicio os relatos sobre os antecedentes que me aproximam da temática indígena a partir de 2005, ano em que iniciei a graduação em pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Neste ano, começou um novo processo de aprendizagem em minha vida. Ler, pensar, refletir, analisar, pesquisar, essas palavras foram sendo agregadas em meu cotidiano, oportunizando-me produzir e, ao mesmo tempo, ser produzida num contexto de formação pessoal e profissional.

A graduação em Pedagogia me possibilitou compreender novos espaços de formação. Particpei do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), onde pude me aproximar da temática indígena em meio a outras atividades de formação, nesta forma de ver, fui deslizando entre os espaços de produção identitária. Ser mulher, mãe, estudante, provedora do lar. Minhas novas identidades.

As identidades em mim produzidas a partir de minha inserção no âmbito acadêmico, trazidas nesta introdução pelas memórias, se configuram como sendo “movimento, diáspora, cruzamento de fronteiras, como afirmam os estudos destacados pela teoria cultural contemporânea” (SILVA, 2013, p. 86) e não ocorrem de forma fragmentada da história de colonização de Rondônia, da qual os Arara (*Karo Tap*) fazem parte. Sou sujeito histórico, que vivenciou/participou de alguma forma dessa construção histórica de colonização.

Lembro que no mês de abril de 2014 defendi a dissertação de mestrado intitulada *Identidades Indígenas: um olhar para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia*. O ingresso na Linha Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) deu-se com o objetivo de buscar respostas às indagações que vinham sendo formuladas desde o ano de 2005, época em que, cursando pedagogia, li, estudei e tomei conhecimento do livro “*O Povo Brasileiro*” do antropólogo Darcy Ribeiro (1997), o qual me possibilitou contato teórico

---

<sup>3</sup> Tais lemas se referiam a ideia de “Integrar para não entregar”, “Homens sem terra do nordeste para terras sem homens da Amazônia” (SCARAMUZZA, 2015, p. 77).

sobre os aspectos históricos, sociais e culturais das populações indígenas na conjuntura da colonização do Brasil, o que me despertou para a forma com que os indígenas foram e têm sido estereotipados frente ao pensamento colonial.

Foi no mestrado que compreendi que ser professora pesquisadora vai muito além da docência. Percebi que é preciso estar atenta aos modos de ver o outro, de colocar o outro na percepção dos acontecimentos, respeitando-o em suas diferenças e subjetividades, e isso motivou aventurar-me na investigação sobre a produção das identidades das professoras Arara (*Karo Tap*) no âmbito do PPGE/UCDB.

Algumas de minhas motivações para a realização dessa pesquisa se deram também em função de minha participação como observadora e docente colaboradora no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, lugar em que tive contato com várias professoras indígenas Arara. Isso remeteu-me a pensar sobre a constituição da mulher professora indígena nas sociedades indígenas.

Mediante o que exponho neste tópico, destaco que o interesse em pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*) surgiu a partir de minhas aproximações com os povos indígenas de Rondônia oportunizadas no contexto de formação em pedagogia, e posteriormente no mestrado, no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), bem como observações como docente colaboradora no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR. Tais contextos formativos me fizeram perceber questões relacionadas à produção de identidades de professoras indígenas em meio suas experiências formativas.

A partir das observações na UNIR imaginei ser possível efetivar um estudo em uma comunidade indígena, razão que me levou ao povo Arara (*Karo Tap*). Passei, então, a questionar-me: Quais as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) a respeito de suas histórias que entrelaçam a colonização amazônica? Que práticas culturais produzem as representações que caracterizam as identidades/diferenças dessas professoras indígenas Arara (*Karo Tap*)? Que lugares/espços são ocupados pelas professoras, tanto no âmbito escolar como não escolar?

Essas questões estão presentes no principal problema de pesquisa apresentado nesta tese: Quem são e como se constituem as professoras indígenas na relação comunidade/escola Arara (*Karo Tap*). Assim, passo a problematizar os objetivos da pesquisa, bem como justifico de forma breve, a escolha de investigar as representações de identidades das professoras

indígenas Arara (*Karo Tap*) entre contextos de experiências formativas não escolares e escolares.

## **1.2 – A pesquisa com as professoras Arara (*Karo Tap*): Objetivos, justificativa e outros entrelaçamentos**

Considerando o exposto, faço uma abordagem sobre como se constitui a proposta de investigação nesta tese. O objetivo geral foi investigar a constituição das identidades das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) no contexto da comunidade/escola da aldeia I'terap, localizada na região do município de Ji-Paraná, Rondônia.

Os objetivos específicos são:

- a) Mostrar as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) a respeito de suas histórias que entrelaçam a colonização amazônica;
- b) Identificar as práticas culturais que produzem representações que caracterizam as identidades de professoras indígenas Arara (*Karo Tap*);
- c) Descrever os lugares ocupados pelas professoras, tanto no âmbito escolar como não escolar.

Considerando as questões anunciadas, sustento a tese de que os espaços não escolares e escolares produzem as identidades das professoras Arara (*Karo Tap*), assim as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos vão produzindo as representações de identidades dessas professoras. Essas identidades se desenvolvem na articulação e negociação entre contextos de aprendizagem plural, pois são experiências formativas que circulam entre o novo e o velho, entre tradição, tradução e resistência. Nesta forma de ver, 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 das professoras Arara (*Karo Tap*).

O que motivou o interesse em pesquisar com as professoras está ligado ao fato de que há insuficiência de pesquisas regionais/locais a respeito das mulheres indígenas. Outro fator é que, a partir da pesquisa de mestrado, percebi um processo de masculinização do magistério indígena em Rondônia, que em grande maioria das populações indígenas, os docentes são homens, enquanto que na etnia Arara são mulheres. Outro elemento, é o fato de

que essas mulheres vêm ampliando suas atividades/responsabilidades nas relações interculturais, ocupando espaços/lugares distintos dos antes vivenciados pela tradição e, conseqüentemente, elaborando, negociando e/ou mantendo representações de identidade entre novas/velhas significações. Todos esses elementos são importantes para a compreensão da mulher indígena na contemporaneidade, fatos que justificam a pesquisa em tela.

As interlocuções teóricas que sustentam esta tese advêm do campo dos estudos Culturais, das Teorias Pós-Coloniais e do grupo Modernidade/Colonialidade. Os principais autores e autoras que utilizei integram as diferentes matrizes conceituais articuladas nesta pesquisa, são autores que discutem os conceitos de cultura, identidade, representação, hibridismo, negociação e ambivalência. Destaco Hall (1996, 1997, 1998, 2013, 2016); Bhabha (2013); Bauman (1998; 2001, 2005); Skliar (2003), Silva (2013); Woodward (2013); Quijano (2000, 2005, 1992); Walsh (2009); Dussel (1993); Grosfoguel (2012); Castro-Gomes (2005), entre outros, discutidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UCDB), especificamente na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

As estratégias metodológicas adotadas na pesquisa estão articuladas aos modos pós-críticos de pesquisas em educação. Busquei apoio em Andrade (2012), Costa (2007a, 2007b), Silveira (2007) para amparar a escolha da história de vida na produção dos dados com as professoras Arara (*Karo Tap*). Na composição das histórias de vida das professoras utilizo entrevistas narrativas. Foram elaboradas observações dispostas em diário de campo e demais registros. As observações de Campo têm como base as reflexões produzidas no âmbito da disciplina Seminário de Orientação Coletiva – SOC<sup>4</sup> do PPGE/UCDB, também busquei apoio em Klein e Damico (2012) que sustentaram o modo como produzi as observações.

Dentre as professoras Arara (*Karo Tap*) que colaboraram com esta tese, cabe destacar a presença de Marli Arara na produção dos dados. Marli presenciou, vivenciou e organizou momentos, me aproximou das outras professoras e da comunidade, constituindo não apenas uma interlocutora, mas alguém que assumiu comigo a pesquisa, no sentido de pensar junto às demais professoras, suas experiências formativas não escolares e escolares como produtoras de identidades. É preciso mencionar que essa postura epistemológica na produção dos dados encontra correspondência em pesquisas e metodologias pós-críticas. Sugestões relevantes são encontradas em Clifford (2002), para quem os “informantes nativos” devem ser vistos como coautores.

---

<sup>4</sup> Disciplina coordenada pela professora Adir Casaro Nascimento no PPGE/UCDB no primeiro semestre de 2015.

Essa forma de pesquisar com os povos indígenas tem se construído como uma postura epistemológica de produção de conhecimento destinada a pensar a “autoridade etnográfica” (CLIFFORD, 2002) na pesquisa. O autor assinala que as pesquisas produzidas cuja temática é compreender os vários níveis de produção e deslocamentos culturais requer refletir sobre a rejeição da postura do pesquisador/a como um descritor fiel a uma suposta realidade observada. Outro elemento importante a ser mencionado é que o pesquisador/a passa a não ser mais visto como único autor, cada vez mais os interlocutores vão se constituindo não apenas autores de suas narrativas, mas tensionando a produção da pesquisa, requerendo um envolvimento de ambas as partes, ou seja, “a não separação entre um eu que interpreta e um outro textualizado” (CLIFFORD, 2002, p. 33).

Uma pesquisa realizada junto aos Gavião de Rondônia mostra que este modo de fazer pesquisa constitui-se um modelo operatório relevante. Ao produzir dados em uma pesquisa que buscava compreender a concepção de professores indígenas sobre a escola, Scaramuzza (2015) sustenta que um dos docentes investigados tornou-se não apenas um colaborador, mas um interlocutor e coautor da pesquisa. A este respeito Scaramuzza (2015, p. 21) assinala que o professor indígena, Zacarias Gavião, “Vivenciou/vivencia comigo todos os momentos da pesquisa, constituindo-se não apenas um interlocutor, mas um articulador que se apropriou com interesse na pesquisa no sentido de pensar junto com os/a demais professores/a, a forma pelo qual concebem a escola”.

Com base nesta forma de pesquisar com os povos indígenas, Marli é importante na produção desta tese. Marli é muito ativa nas discussões e movimentos de luta dentro e fora da comunidade, tem rompido padrões e estereótipos femininos. Tem ganhado destaque em discussões que vão além da comunidade. Participa de debates em universidades e âmbitos acadêmicos, de movimento de luta e organizações indígenas e de mulheres indígenas.

Marli se narra uma mulher forte, guerreira, que luta por si e por seu povo, é considerada mulher “braba”, que afirma ter tido uma vida complicada, mas que sempre foi uma pessoa ativa, que nunca deixou que o outro fizesse por ela, ou como ela diz: “eu mesmo faço”. Teve vida difícil na infância e adolescência, viveu no mato, na forma tradicional em que viviam os Arara (*Karo Tap*) antes do contato com os não indígenas, período em que seu povo “não tinha as coisas que tem hoje, celular, até mesmo alimento dos não índios, era tudo tradicional mesmo, mandioca, farinha, macaloba. Não tinha arroz, não tinha feijão, não tinha café” (MARLI ARARA, abril de 2018). Marli afirma ser uma pessoa “daquela época”, no

entanto, minhas aprendizagens junto a Marli me fizeram perceber que ela também é uma pessoa dessa “nova” época.

Em termos de formação escolar, Mali Arara, após cursar o ensino básico até a quarta série na aldeia, fez o Projeto AÇAÍ<sup>5</sup>, formação em magistério indígena mantida pelo Governo de Rondônia, depois concluiu a graduação em Licenciatura em Educação Básica Intercultural pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, atualmente cursa uma Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena, também pela UNIR, Campus de Ji-Paraná. Marli narra que nunca pensou “que fosse chegar a fazer AÇAÍ, depois fazer faculdade, hoje fazendo pós, então acho que é muito importante para mim, para minha vida esse processo de formação escolar” (MARLI ARARA, abril de 2018). É “mulher, mãe, esposa, professora, líder de meu povo, tudo ao mesmo tempo” (MARLI ARARA, abril de 2018).

Marli considera ter passado por vários momentos de transformação durante sua trajetória de vida e que algumas dessas transformações provocaram ressignificações nos modos de ser Arara (*Karo Tap*). “Quebrei regras culturais muito fortes na tradição Arara, quando eu era jovem, tinha uns onze ou doze anos, os mais velhos arranjaram casamento para mim e eu não aceitei esse noivo, várias vezes eu fugi do casamento, então eles falam que eu quebrei a regra da cultura” (MARLI ARARA, abril de 2018).

Por ser “braba”, Marli foi escolhida para matar o jacaré em uma das Festas Tradicionais<sup>6</sup> Arara, “o pajé me escolheu para matar” (MARLI ARARA, abril de 2018). Marli é uma mulher brava, não no sentido de violência, mas no sentido de forte, mulher que luta, uma liderança indígena que se produziu em meio a vários contextos formativos, constituindo-se na Marli que é: a mãe, a esposa, a professora, a líder de seu povo, aquela que assumiu comigo esta tese. “Essa é a Marli que o povo hoje vê, superou todas as dificuldades, mas está aí” (MARLI ARARA, abril de 2018).

Como mencionado, a professora Marli Arara foi fundamental para a realização das reflexões aqui postas. Sempre ouvia o nome de Marli Arara nos ambientes da

---

<sup>5</sup> Projeto AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena cujo objetivo é assegurar aos indígenas, uma formação de professores/as voltada para atender as tradições culturais, locais e/ou as características próprias de cada povo indígena localizado no Estado de Rondônia e Noroeste do Estado do Mato Grosso, e foi resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação de professores índios especificamente para atuar nas escolas das aldeias. Informações extraídas da Tese de doutorado de Mario Roberto Venere (2011).

<sup>6</sup> *Wayo 'at Kanã*, ritual, denominado em português de Festa do Jacaré, que consiste no assassinio do animal que dá nome ao rito impetrado por mulheres *brabas*. *Wayo* é a palavra para jacaré (sp.), *'at* é o pronome possessivo e *kanã* um termo para “coisa”. A expressão *'at kanã* é glosada como dia/lugar por Kara'yã Péw. Em tradução livre, poderíamos dizer “o dia e a hora do jacaré” (SANTOS, 2015, p. 28).

Universidade Federal de Rondônia (UNIR) devido a minha aproximação com pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) que desenvolviam pesquisas junto ao povo Arara, entretanto, fui conhecê-la pessoalmente no início do ano de 2013. Marli Arara é mãe de uma das crianças (hoje uma moça) que participava da pesquisa com crianças indígenas em contextos urbanos desenvolvida no âmbito do GPEA. Fomos apresentadas por uma acadêmica em um dos encontros com a filha de Marli. Foi um “Oi”, “Tudo bem?”, trocamos sorrisos.

No segundo semestre de 2013, tive a oportunidade de colaborar como docente no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, especificamente na turma em que Marli Arara estava matriculada. Marli era uma aluna expressiva e muito dedicada. Participava das aulas de forma espontânea, partilhava suas experiências de sala de aula na escola indígena onde atuava, manifestava suas angústias e satisfações com relação aos aspectos da formação superior que vinha recebendo.

As angústias geralmente eram com relação à forma como a educação escolar para os povos indígenas era tratada pelo Estado, por meio da SEDUC. Sempre que o assunto se voltava para o currículo da escola indígena Marli Arara se manifestava. Dizia que estavam estudando por uma educação escolar que contemplasse sua cultura e identidade, pois o que recebiam da SEDUC eram currículos prontos, genéricos, que os colocavam em patamar de mesmidade, entretanto, a satisfação era percebida quando Marli Arara dizia que a formação superior que estava recebendo mostrava possibilidades de subversão aos limites postos pelo currículo da SEDUC.

Marli Arara chamava atenção pela forma como se expressava. Era diferente das outras mulheres indígenas que também estavam matriculadas na turma, que só falavam quando indagadas diretamente.

Faço essa apresentação de Marli Arara no sentido de mostrar quem é essa professora Arara, figura tão importante nesta tese. Marli pesquisou comigo junto às outras professoras, marcou encontros, estabeleceu diálogos, apresentou-me espaços formativos, interpretou comigo dados produzidos, apontou equívocos na construção escrita sobre seu povo, a exemplo, as confusões sobre a grafia do nome da aldeia (a qual eu estava grafando Iterap) e o nome da escola (escrito nos documentos cedidos pelo Núcleo de Educação Indígena – CEI/SEDUC como Itarap). Marli explicou que o nome da escola é com acento circunflexo no primeiro *a* e deve ser escrito *I'târap* e o nome da aldeia é sem acento e escrito com *e*, *I'terap*. São escritos assim porque os representantes da FUNAI, ao registrarem o nome

da escola escreveram da forma como pronunciavam, “por isso a escrita dos nomes é diferente, mas a pronúncia é a mesma. Escreveram assim porque as pessoas fizeram confusão entre a forma escrita e a falada, era para ser o mesmo nome, mas como erraram o nome da escola na escrita, ele ficou de um jeito diferente do da aldeia” (MARLI ARARA, abril de 2018). Os nomes/grafias indicados por Marli passaram a compor esta tese.

A proposta dessa discussão foi mostrar alguns aspectos importantes da pesquisa, principalmente os objetivos e os motivos pelos quais levou-me a pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*). Apresentei os campos teóricos, bem como os elementos metodológicos que constituem esta pesquisa. Também mostrei a professora Marli Arara como uma importante interlocutora/colaboradora que participou intensamente dos momentos dessa pesquisa. Trago a seguir as minhas memórias e seus entrelaçamentos com a pesquisa.

### **1.3 – Memórias e entrelaçamentos com a pesquisa**

Como anunciado, escrevo que a condição histórica de representação das identidades das mulheres/professoras indígenas me fez refletir sobre minha própria condição de mulher, filha de colonos que migraram para o interior de Rondônia na tentativa de criar os filhos em terras “abastadas” e que vivenciou, de certa forma, os processos colonizatórios de “ocupação” amazônica, e que tinha em meu imaginário produzido em meio ao pensamento eurocêntrico, os estereótipos narrados sobre os povos indígenas amazônicos. Busco na memória lembranças que, de certa forma, me levam ao processo de colonização da Amazônia.

Bosi (2004) expõe que o passado não existe como fatos presos as redes do tempo, ele é uma interpretação do agora, mistura-se com os fatos do presente configurando novas imagens que vão sendo significadas na medida em que o tempo rompe nossas vidas. O tempo passado constitui parte significativa de nossas lembranças, ele se encarrega de produzir essas lembranças que nos prendem a uma história, a uma tradição e conseqüentemente às identidades que vamos assumindo, ou como afirma Bosi (2004, p. 46-47):

[...] a memória permite uma relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente, oculta e invasora.

Como sustenta Bosi (2004) as representações que nos produzem, de algum modo, possuem relação com o passado, não o passado como ruptura, mas o passado como um contínuo de um presente-passado. Ao abordar a memória como recurso que permite produzir reflexões a respeito das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*), compreendo que sou eu também um produto da memória, o que provavelmente me autoriza a inserir aqui fragmentos de lembranças que entrelaçam minha constituição como sujeito de histórias e, entre essas, as histórias que me conectam a temática amazônica, principalmente, à presença indígena.

Os elementos que constituem minha memória, portanto, minhas experiências, são tomadas como suportes as quais descrevo como parte desta tese, onde discuto minhas vivências que se entrelaçam ao processo de colonização do Estado de Rondônia. Esses argumentos se justificam na medida em que ressignifiquei minhas orientações conceituais, em especial aquelas que descrevem os povos indígenas amazônicos, minhas percepções sobre o suposto progresso e desenvolvimento.

Devo mencionar que o contexto de minha história como amazônida<sup>7</sup> se inscreve no contexto da colonização não indígena do Estado de Rondônia, o que liga de forma direta e indireta minha constituição como pessoa ao contexto recente da história regional e dos impactos aos processos territoriais e culturais sofridos pelos indígenas.

Os caminhos traçados pela memória são caminhos escorregadios, líquidos, fluídos, que constituem/produzem as nossas identidades. Identidades movediças, haja vista que podem ser descritas como análogas aos líquidos, que na visão de Bauman “[...] se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorregam’, ‘borrifam’, ‘respingam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentes dos sólidos não são facilmente contidos” (BAUMAN, 2001, p. 08). São identidades que fogem a qualquer ideia de fixidez. Dirigimos nossas escolhas (ou pelo menos tentamos dirigir) dando forma e movimento ao que constituímos como história.

O que trago como memórias são narrativas do que se passou/passa inevitavelmente por família, escola, relações que produziram em mim significados e marcas.

Bhabha (2013) afirma que o presente é uma mistura entre passado e futuro, e o passado, embora se consiga narrar por meio de uma estratégia da memória, vai se transformando para manter viva a tradição do sujeito que narra. As pessoas acabam não narrando o passado da mesma forma como os fatos ocorreram, mas como invenção da

---

<sup>7</sup> Amazônida significa amazônico (NEVES; TAMBORIL, 2010).

memória e esta (a memória), apresenta um conjunto de fatos que são narrados com base na prática história, ou seja, na tradição.

As pessoas ao narrarem de/sobre si, utilizam a memória, entretanto, o passado pode ser apenas uma invenção dessa memória feita no presente com as idealizações do presente. O presente é, então, uma mistura entre o passado e o futuro. A memória, “Diferentemente da mão morta da história, que conta as contas do tempo sequencial como rosário, buscando estabelecer conexões seriais, causais [...]” conta daquilo que o presente está cheio (BHABHA, 2013, p. 24).

Partindo do entendimento que as identidades se produzem no decorrer da história e momentos particulares do sujeito (HALL, 2013), em decorrência das mudanças globais que permitem uma ressignificação do sujeito e sua história é que busco meus deslocamentos na pesquisa e as (re) significações que constituíram minhas identidades.

O que coloco nesta tese está relacionado ao que explica Hall (1998), sobre o “nascimento do sujeito moderno” ao afirmar que o sujeito nasce dentro de determinado discurso e cada sujeito age em torno dos processos “homogêneos” dos modelos culturais, existindo uma tentativa dos centros (modelos capitalistas) em homogeneizar os grupos em torno da identidade unificada, pensada a partir do ocidente. Os sujeitos, num contexto de globalização, num aspecto “espaço-tempo” acabam sendo afetados.

Silva (2013) afirma que a identidade é definida pelo o que o sujeito se diz ser, e me afirmo como uma rondoniense que está sob rasura, que transita entre diversos contextos culturais, que se divide entre Rondônia – lugar que constitui bens, amigos e família, lugar que me proporcionou conviver e pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*); Amazonas – onde estou tentando me afirmar como professora do magistério superior e que muito tem me ensinado nas relações de trabalho, e Mato Grosso do Sul – local em que nasci e que tem oportunizado realização de pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*), e onde reside grande parte de meus familiares.

A cultura produz identidade sob rasura (não mais pensada de forma fixa, mas construída no interior das práticas culturais e sociais dos sujeitos) fogem da ideia da mesmidade homogeneizadora posta pela modernidade ocidental. “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Inspirada nas palavras de Bosi (2004), para quem “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente, oculta e invasora” (BOSI, 2004, p. 46) me sinto motivada, antes de tudo, a falar de mim e o que trago à tona, parte de minhas lembranças. Recorro, então, às memórias.

Sou a nona filha de dez irmãos. Nasci em Itaporã, Mato Grosso do Sul, em março do ano de 1970 e aos dois anos de idade, em função de um tratamento de saúde de um de meus irmãos, meus pais se mudaram para Campo Grande/MS, cidade que me acolheu até os dez anos. No mês de maio de 1980, minha família fez a “viagem migratória” para Rondônia. Fomos morar na zona rural pertencente à cidade de Presidente Médice, exatamente na comunidade Nossa Senhora de Lourdes, Linha 110, Projeto Riachuelo.

Nas palavras de Perdigão (1998, p. 9) “A viagem migratória é uma partida que tem rumo e objetivo diferente”, no caso, os objetivos que levaram meus pais a migrarem para Rondônia foi o sonho de obter o próprio pedaço de terra e trabalhar na lavoura no norte do Brasil. Ao receber uma parcela de terra, herança de meu avô, quase toda a família Ortega (sobrenome do meu avô materno, como a família era conhecida na região de Dourados/MS) migrou para Rondônia; nessa leva migratória, meus pais decidiram que o campo/roça seria o melhor lugar para criar os filhos. “O destino do migrante é escolhido pela oportunidade e possibilidade de viver ou sobreviver” (PERDIGÃO, 1998, p. 9) e Rondônia foi nosso destino.

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.

Em terras rondonienses eu andava com muito medo de me deparar com as onças pintadas e com os tais canibais tão famigerados. Onça sim, meu irmão se deparou com uma no caminho para a roça uns dois anos depois de estarmos em Rondônia, porém índios, da forma como nos descreveram nunca encontramos. A primeira vez que vi alguns indígenas foi em uma loja de confecções em Ji-Paraná anos depois de nossa chegada em Rondônia. Faziam compras de roupas, conversavam com as vendedoras em português e entre si na língua indígena, vi também que as crianças indígenas dividiam biscoitos entre si e com os adultos que ali estavam. Lembro que fiquei surpreendida, não os vi nus, pelo contrário, compravam roupas e não se alimentavam de seres humanos.

De forma admirada, contei para os familiares que havia visto índios na cidade. Fiquei impactada com o encontro: não deveriam os índios andar pelados e comer gente? Não foi assim que me relataram os vizinhos e parentes? Não era dessa forma que os livros didáticos retratavam os povos indígenas?

Hoje percebo que aquele encontro provocou em mim os primeiros deslocamentos em direção ao outro.

Na década de oitenta estavam sendo implantadas as políticas públicas de ocupação da Amazônia, anteriormente iniciadas no âmbito do Planejamento Regional<sup>8</sup> de 1930 (BECKER, 2006). É importante mencionar 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 que “[...] acentuou-se a migração que já se efetuava em direção a Amazônia, crescendo a população regional” (BECKER, 2006, p. 25).

A respeito da Colonização Oficial de Rondônia, Perdigão (1998, p. 9) afirma que, “o marco inicial foi a criação do Projeto Integrado de Colonização – PIC Ouro Preto, a partir do qual Rondônia passou a receber a maior leva de migrantes da sua história, oriundos de todos os estados do país, predominantemente das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste”, isso na década de setenta.

Para além dos sonhos de migrantes, a marcha para a Amazônia, sustentada principalmente pelo Programa Calha Norte na década de oitenta que intensificou os Programas de Colonização já existentes, produziu inúmeros conflitos locais.

A Amazônia neste período era tida como o “Eldorado brasileiro”, as pessoas vinham para o Estado de Rondônia com a intenção de enriquecimento por meio de apropriação de terras distribuídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

O processo de ocupação de Rondônia foi patrocinado pelo Governo Federal em função de uma “ordenação” e “ocupação” das terras amazônicas rondonienses consideradas inativas sob o prisma do povoamento e da integração. Por considerar terras improdutivas e inabitadas, o governo não levava em consideração os povos indígenas aqui existentes. Apesar do objetivo inicial da migração de minha família para Rondônia ter sido trabalhar nas terras

---

<sup>8</sup> O Planejamento Regional (1930 -1985) foi marcado pela presença do Estado no processo de ocupação da Amazônia (BECKER, 2006).

herdadas do meu avô, assim que chegamos ao Estado, sob influência de meus tios que também vieram na mesma época e de vizinhos que chegaram na década de setenta, meu pai se cadastrou no Projeto de Colonização do INCRA e, em 1984, recebeu um lote de vinte e um alqueires na região de Machadinho do Oeste, quatrocentos quilômetros de Ji-Paraná, distante da BR 364 cerca de cento e trinta e oito (138) km por estrada de chão. Meu pai se aventurou algumas vezes com idas ao lote. Era de difícil acesso, lembro-me que ele ficava semanas longe de casa. Saía apenas com Cacaoio<sup>9</sup>, voltava magro, desfigurado, irreconhecível.

Em uma dessas voltas meu pai chegou assustado, disse que havia índios na região e que tinha comentários de que as terras pertenciam aos indígenas, não me recordo a etnia, mas pela localidade, provavelmente os Uru-Eu-Wau-Wau. Minha mãe ficou com medo de possíveis “ataques” indígenas que meu pai poderia sofrer e fez com que ele desistisse das terras. Mesmo contrariado ele trocou o direito aos vinte e um alqueires das terras por duas vacas. Essa troca foi com um dos nossos vizinhos. Lembro-me que meu pai comentou que este vizinho tinha levado prejuízo, por que as terras realmente pertenciam a uma reserva indígena e que o INCRA foi “obrigado” a devolvê-las para quem era dono de fato e os colonos haviam “perdido os benefícios” (desmatamentos, casas, cercas, plantios e outros) que fizeram nos lotes.

Nos itens de Regularização Fundiária, disponibilizados pelo INCRA na década de setenta, estavam inseridas as reservas extrativistas, os parques florestais, florestas de rendimento sustentado e outras que o governo mantinha sob o prisma da criação de Unidades de Conservação.

Parte das terras tidas como particulares, cujos títulos definitivos foram expedidos pelos estados do Amazonas e do Mato Grosso, situavam-se em parcelas das terras das populações tradicionais (PERDIGÃO, 1998). “Originalmente tais titulações correspondiam a aproximadamente 2,5 milhões de hectares, mas parte desses imóveis foi obtida pelo INCRA através de desapropriação e disponibilizados para a Reforma Agrária, a partir de 1975”. (PERDIGÃO, 1998, p. 15).

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

---

<sup>9</sup> Expressão da região amazônica para o conceito de saco de viagem onde os colonos levavam seus pertences e ferramentas de trabalho na mata (PERDIGÃO, 1998).

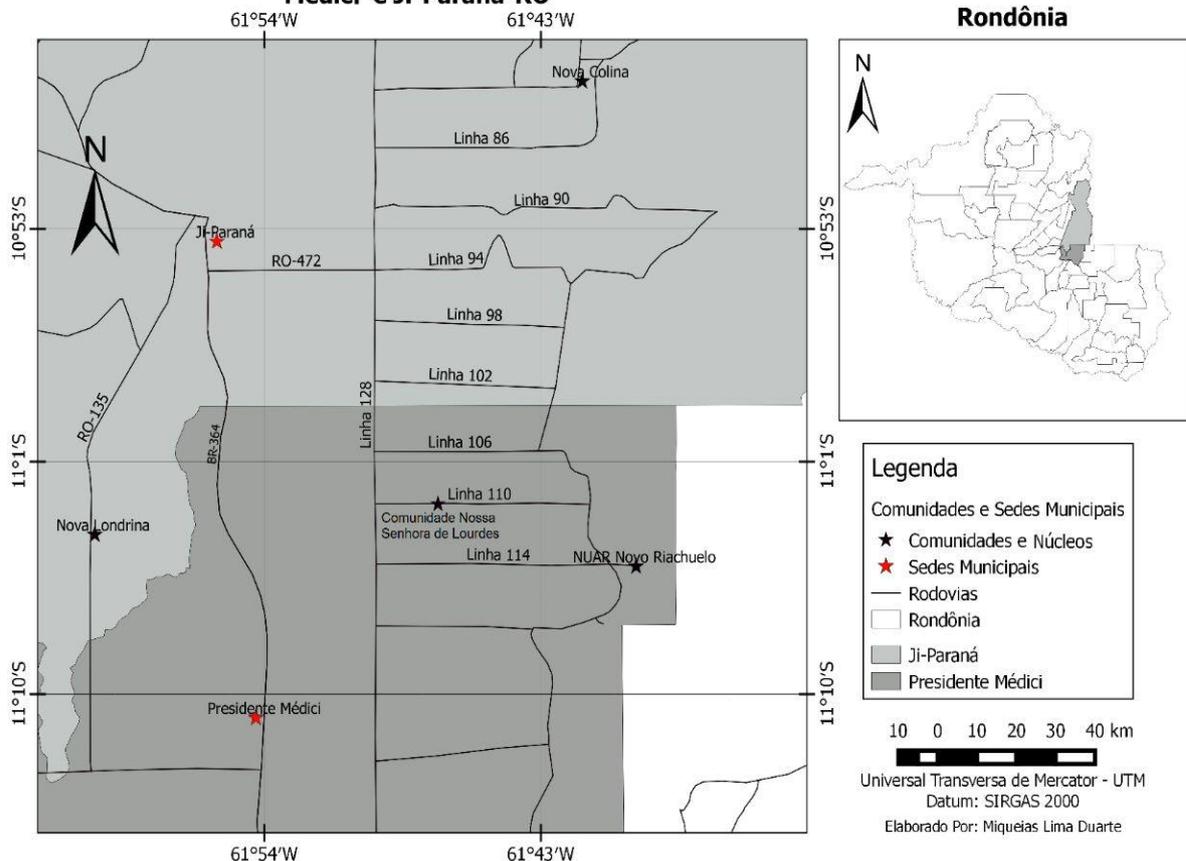
amazônicos, o que causou sérios impactos aos povos indígenas, como é o caso dos Arara (*Karo Tap*) e dos Gavião na T.I. Igarapé Lourdes.

Em meio a esse momento histórico, minha família se instalou na Linha 110, Projeto Riachuelo, zona rural de Presidente Médice. O Projeto Riachuelo era chamado de Núcleo Urbano de Apoio Rural – NUAR.

Na época o Plano Agropecuário Florestal de Rondônia – PLANAFLORO, com recursos internacionais, financiava a formação de infraestrutura de estradas, escolas, postos de saúde e pequenos núcleos de apoio rural (NUAR) nas zonas rurais. Tinha vários Núcleos, NUAR de Nova Colina, local onde se localiza a T.I. Igarapé Lourdes, NUAR de Nova Londrina que fica sentido à cidade de Alvorada do Oeste e o NUAR do Projeto Riachuelo, ao qual morei de 1980 a 1998. Esse NUAR era chamado pelos moradores da região de Carretel, fica no final da Linha 114, município Presidente Médice e que abrange as Linhas 106, 110, 114 e outras.

**Figura 1:** Localização dos Núcleos de Apoio Rural (NUAR do Projeto Riachuelo, NUAR de Nova Londrina e NUAR de Nova Colina)

#### Localização dos Núcleos na Década de 80 nas Regiões de Presidente Médici e Ji-Paraná-RO



**Fonte:** Elaborado em função desta Tese de Doutorado por Miquelias Lima Duarte, estudante do Curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA, setembro de 2017.

Essas Linhas são estradas ligadas ao travessão 128 que coliga as cidades de Ji-Paraná e Presidente Médice e que também dá acesso à BR 364. Em 2009, o município de Ji-Paraná, pelas Leis 1.890 e 1.891, respectivamente, criou os Distritos de Nova Colina e Nova Londrina, a partir de então, estas duas localidades deixaram de serem Núcleos e passaram a Distritos. O Projeto Riachuelo, entretanto, por pertencer ao município de Presidente Médice permaneceu como Núcleo de Apoio Rural – NUAR<sup>10</sup>.

Na região era comum denominar a localidade com o nome da igreja católica lá existente e, a cada quatro quilômetros de cada Linha, tinha uma comunidade católica. A comunidade que fomos morar era Nossa Senhora de Lourdes.

Em cada uma dessas comunidades tinha uma escola e o nome da escola da “minha” comunidade era Ibiapaba<sup>11</sup>, que em tupi-guarani significa “lugar de terra alta; chapada”. Ali funcionavam todas as séries na mesma sala de aula de forma simultânea (multisseriada) e com a mesma professora. Nestas condições e formato de ensino, fiz a terceira e a quarta série.

**Figura 2:** Escola Municipal Ibiapaba – Linha 110, Projeto Riachuelo, Presidente Médice, Rondônia.



**Fonte:** Imagens de arquivo SEMEC Secretaria Municipal de Educação de Presidente Médice. <https://www.facebook.com/groups/483383418390994/permalink/1079099078819422/>

<sup>10</sup> *Ji-PARANÁ e sua história*, edição atualizada. Gráfica Líder Ltda. Ji-Paraná, Rondônia. – (p. 38, sem data).

<sup>11</sup> Informações disponíveis no site <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/ibiapaba/9967/>.

A escola era de madeira, com uma sala de aula, cozinha e varanda. Recentemente fui surpreendida com uma fotografia da escola no *Facebook*, razão pela qual compartilho nesse texto, no sentido de compor um registro histórico.

Fiquei emocionada ao rever a imagem da escola onde estudei quando criança. Woodward (2013), afirma que a construção da identidade do sujeito está ligada ao passado histórico desse sujeito e a partir da descoberta desse passado. Esta escola faz parte de meu passado histórico. Na foto, a escola permanece com a mesma aparência que mantive em minha memória durante tantos anos, apesar das características de abandono. Seu assoalho de madeira me traz boas lembranças. Adorava correr na varanda da escola só para ouvir o barulho dos passos. Era um barulho ensurdecador, competíamos, eu e meus/minhas colegas, para ver quem pisava mais forte no piso de madeira para fazer mais barulho.

Era localizada próxima ao córrego Boa Sorte. A água deste córrego servia para fazer a merenda e a higiene da escola. Também bebíamos da mesma água, depois de filtrada. Tinha um filtro de barro no canto da sala de aula que ficava à disposição dos alunos e alunas. Não me lembro de nenhum aluno indígena naquela escola, talvez porque na década de oitenta não fosse muito comum encontrar indígenas em espaços ocidentais (me refiro à escola não indígena) fora da aldeia na região amazônica, principalmente em escolas do campo. Porém, esta escola não existe mais, recentemente ela foi demolida pela prefeitura de Presidente Médice e os estudantes da região foram redistribuídos para as escolas polo do município que ofertam toda a educação básica.

Lembro-me que foi muito difícil estudar no campo. Meu pai, talvez porque não tivesse instrução escolar, não valorizava muito os estudos, dizia que escola e livros eram “coisas” de quem não gostava de trabalhar, que isso não colocava comida na mesa. A prioridade dele era o trabalho na lavoura. Aos dez anos, eu e meus irmãos trabalhávamos na roça para aprender a “ser gente de bem”, como meu pai afirmava, “trabalho dignifica o homem”, mas era ao trabalho físico que ele se referia. O trabalho de estudar era desconsiderado, a escola para ele não era importante.

Minha mãe, mulher simples e, aparentemente, submissa a meu pai, sempre arrumava um jeito de nos mandar para a escola. Apesar da submissão aparente, ela corajosamente subvertia os desígnios de meu pai e, assim, eu, (a mais teimosa, pois nunca desisti fácil das coisas), consegui fazer até a quarta série na escola do sítio, meus irmãos desistiram, o máximo que alguns conseguiram estudar foi até a terceira série na época. Com doze anos, depois de tanto insistir com minha mãe que queria estudar, ela convenceu meu pai

a me deixar morar na cidade, ocasião em que fiquei na casa de uma tia para continuar os estudos, permaneci somente um ano e concluí a quinta série. Voltei, então, para casa de meus pais, onde o trabalho na lavoura me aguardava. Assim, fui produzindo minhas identidades.

Trago as palavras de Hall (1998) ao argumentar que as identidades na pós-modernidade se produzem nas relações sociais que se articulam entre a produção da existência – cosmovisões, saberes, mitos, territorialidades, experiências e linguagens na conformação psíquica do sujeito que se faz. Em meio as relações nas quais fui produzida, assumi outra identidade, a de mulher. Me casei muito nova, com dezesseis anos apenas. Aos dezessete já era mãe. Sentia que meus “sonhos” adolescentes de estudar ficavam cada vez mais distantes.

No ano de 1988, a professora da escola Ibiapaba conseguiu implantar a 5ª e a sexta série, e, aos dezoito anos, o desejo de estudar novamente veio à tona. Fiz a 6ª série e mais uma vez não pude continuar os estudos, pois nos anos seguintes a prefeitura não cumpriu com a promessa de oferecer as séries posteriores. Mais uma vez o sonho foi interrompido, porém, em 1999 tive a oportunidade de retomar os estudos na cidade.

Devido às dificuldades no campo e com o objetivo de manter meus filhos na escola me mudei com a família para a cidade de Ji-Paraná, transgredi de algum modo, o que colocavam como definido para mim. Silva (2013) chama de “subversão identitária”, essa visão de identidade que, neste relato, explicita meus modos de tentar subverter minha própria condição de mulher ou os modos como fui colocando-me na contramão das relações a mim postas, talvez uma forma de resistência e superação de um jogo de poder que nunca tenha me conformado. Por isso, venho transgredindo, cruzando as fronteiras, testando os limites, tentando colocar-me sempre além. Um esforço diário.

Em 1998, estava ocorrendo o êxodo rural em Rondônia. Muitas famílias que viviam da agricultura familiar estavam com dificuldades, a lavoura não tinha preço e a subsistência no campo estava cada vez mais complicada, por isso famílias inteiras estavam migrando do campo para as cidades. Ji-Paraná estava em expansão urbana com projetos de pavimentação e industrialização de produtos da região.

A indústria leiteira estava crescendo e gerando empregos, a construção civil entrava em desenvolvimento e algumas empresas de representação e distribuição de produtos industrializados se instalaram na cidade. Foi em uma dessas empresas que meu marido se empregou. A crescente demanda de mão de obra para as indústrias leiteiras e as empresas

ligadas à construção civil desencadeou uma rápida expansão da urbanização amazônica na década de noventa.

Aos trinta e cinco anos iniciei a graduação em pedagogia pela UNIR, período em que começou um novo processo de aprendizagem em minha vida. Bhabha (2013), Hall (1998; 2013), Woodward (2013), Silva (2013) e Bauman (2005) trazem apontamentos acerca das nossas produções identitárias como líquidas, deslizantes, fluídas. É inspirada nestes autores que me afirmo um sujeito em construção em meio às minhas memórias e história atreladas ao processo de colonização da Amazônia.

Pensando nas palavras de Bauman (2005), Hall (1998), Silva (2013) e Bhabha (2013), percebo que fui me deslocando, resignificando, deslizando, tecendo redes que me conduziram e deram sustentação para alçar caminhos novos, sinuosos na pesquisa com as professoras Arara (*Karo Tap*). O propósito de trazer minhas memórias foi mostrar como foi significativo a aproximação com a temática indígena, tendo em vista que essas aproximações me provocaram movimentar para o deslocamento de minhas compreensões sobre esse outro, o indígena, em especial, as professoras Arara (*Karo Tap*).

Apresento a seguir a estrutura da tese que está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, *Pesquisa, memórias e aproximação com os Arara (Karo Tap) de Rondônia*, é introdutório, nele busquei apresentar fatos que se passaram inevitavelmente na família, escola, relações que produziram em mim significados, marcas. Fui “costurando” os processos migratórios de minha família para o norte do Brasil com os processos de colonização do Estado de Rondônia tentando mostrar as nuances que produziram em mim a curiosidade em pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*). Também apresentei a pesquisa e os objetivos desta, os campos teóricos e os procedimentos metodológicos que sustentam os dados produzidos junto às professoras Arara.

No segundo capítulo, *Articulando possibilidades teóricas na pesquisa com as professoras Arara (Karo Tap)*, apresento o quadro teórico que assumi na construção desta tese. São campos teóricos articulados no Programa de Pós-Graduação em Educação – *Strictu Sensu* (PPGE/UCDB), especificamente na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, entre os quais destaco os Estudos Culturais, as Teorias Pós-Coloniais, o Grupo Modernidade/Colonialidade, estes campos auxiliaram-me na compreensão do espaço/lugar no qual me situo para abordar a temática.

O terceiro capítulo, *Histórias e memórias da colonização de Rondônia* intenciona mostrar, por meio de narrativas de pessoas que vivenciaram o processo de colonização amazônica, em especial os povos indígenas, as múltiplas tensões estabelecidas entre estas populações e as diversas frentes de ocupação. Trago as memórias das professoras Arara (*Karo Tap*) articulada a autores que discorrem sobre o processo de ocupação da Amazônia. Para pensar o povo Arara (*Karo Tap*) em meio ao processo histórico colonizatório, busquei apoio em pesquisadores/as locais e outros que de alguma forma desenvolveram estudos sobre a etnia em questão. O capítulo foi organizado no sentido de mostrar as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) a respeito de suas histórias entrelaçadas ao processo de colonização da Amazônia.

O quarto capítulo, *O caminho metodológico na pesquisa com as professoras Arara de Rondônia*, mostra o caminho assumido na pesquisa com as professoras Arara. Neste capítulo, apresento o aporte teórico que sustenta a escolha das narrativas como estratégia principal na produção dos dados. Também apresento neste capítulo minha aproximação com as professoras Arara (*Karo Tap*), onde descrevo as memórias contidas nas observações de campo a respeito de minhas visitas à aldeia I'terap e os afetamentos em mim causados nestas aproximações.

No quinto capítulo, *Identidades de professoras Arara (Karo Tap) no contexto de experiências não escolares e escolares*, apresento os elementos que compõem as narrativas das professoras Arara tomadas como suporte de análise nesta tese, amparada na teoria aqui assumida. Também apresento as professoras Arara (*Karo Tap*) – a formação escolar, escola em que atuam como professoras e aldeia em que habitam, tendo como base, dados fornecidos pela SEDUC/RO com a intenção de situar o leitor sobre os sujeitos da pesquisa.

Nas narrativas mostradas no último capítulo, as professoras também se apresentam, falam de si. Revelam suas memórias de aproximação com a escola, memórias da colonização Arara, histórias pessoais que contam a forma com que foram se constituindo professoras e a forma como lidam com os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentalizados no contexto da escola e da comunidade. Neste capítulo, aparecem as práticas culturais produtoras de representações que caracterizam as identidades que as professoras Arara foram assumindo em meio às experiências formativas não escolares e escolares. Ainda neste capítulo, aparecem os lugares ocupados pelas professoras, tanto no âmbito escolar como não escolar.

Em seguida, discorro sobre as (in)conclusões desta tese. Refiro-me como (in)conclusões por entender que não há uma conclusão ou um único fechamento das discussões aqui postas, mas que há a possibilidade de outros olhares, outras conclusões mediante novas leituras, uma vez que não fui buscar uma verdade (no singular). O que apresento são as minhas verdades (no plural) carregadas de deslocamentos, cambiamentos, (re) significações e subjetividades, cabendo ao leitor inferir novos diálogos, novos olhares, novas interpretações.

Considerando a possibilidade de melhor expressar as “lentes” teóricas pelas quais olho esta pesquisa, bem como a produção dos dados, entendo ser pertinente mostrar os principais conceitos, bem como autores e autoras que, de certo modo, me acompanham em minhas análises. Estes autores e autoras integram diferentes formações conceituais, mas que na tessitura desta tese foram articulados/as, tendo em vista que nas pesquisas que se utilizam desses campos conceituais “elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas” (HALL, 2013, p. 143). Assim, o capítulo seguinte sistematiza reflexões destes campos conceituais.

## **2 – ARTICULANDO POSSIBILIDADES TEÓRICAS NA PESQUISA COM AS PROFESSORAS ARARA (KARO TAP)**

*Banho-me nas águas que carrego na peneira de minhas concepções, das teorias de que me aproprio como um fluxo constante que me renova e me refaz (OLIVEIRA, 2011).*

A proposta desse capítulo é mostrar em termos teóricos, os principais conceitos e suas construções que são utilizadas nesta pesquisa. Tem como função expor uma breve historicidade e as nuances epistemológicas que atravessam esses campos de pesquisa. Devo mencionar que essas escolhas teóricas têm ampliado o potencial analítico para se compreender, não apenas as tensões entre a cultura e as representações de identidade, mas também, entender as relações históricas de colonização, colonialidade e resistência. Lembro que essas questões atravessam as narrativas das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*). Assim, penso ser necessário expor, mesmo que de forma breve, os conceitos que me ajudaram a interpretar os dados de pesquisa.

Os campos teóricos discutidos no Programa de Pós-Graduação em Educação – *Strictu Sensu* (PPGE/UCDB), especificamente na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, entre as quais destaco os Estudos Culturais, as Teorias Pós-Coloniais, o Grupo Modernidade/Colonialidade, entre outros, auxiliaram-me na compreensão do espaço/lugar no qual me situo para abordar a temática.

Os campos teóricos aqui assumidos têm sido instrumentos de crítica aos paradigmas da modernidade que tem trazido como “verdadeiros” os conhecimentos produzidos e referenciados pelo eurocentrismo (DUSSEL, 1993). Esses campos teóricos

expõem a face oculta da modernidade, ou seja, a colonialidade. Propõem interpretações da situação colonial a partir de pesquisas que sirvam de instrumentos decoloniais e aproximam as reflexões educacionais de questões antes não abordadas pelas teorias eurocêntricas. Meyer; Paraíso (2012, p. 17) esclarecem que as pesquisas que se utilizam desses campos epistêmicos têm se inspirado em abordagens teóricas “[...] sob o rótulo de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas. ”

São correntes que se assemelham ao debater o caráter dualista e excludente, assumidas pelas relações de poder defendidas pela corrente moderna que tem se mostrado “uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário, a hibridez, a multiculturalidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 169).

Castro-Gomez (2005) mostra que a filosofia pós-moderna e os Estudos Culturais têm se tornado uma grande oportunidade histórica para a emergência das diferenças reprimidas durante todo o processo histórico perpassado pela modernidade, sendo que, alguns deslocamentos da modernidade têm gerado o crescimento e a difusão das correntes pós-modernas e dos Estudos Culturais.

A respeito da Modernidade, Dussel (1993) afirma que esta (a modernidade) é um fenômeno ocorrido a partir do contexto europeu, no entanto, isso não a torna exclusivamente europeia. A Modernidade para Dussel (1993, p. 07) “é realmente um fato europeu, mas com relação dialética com o não-europeu como conteúdo de tal fenômeno”, neste modo de pensar, o não europeu não fazia parte do “centro” da história mundial e por isso, era considerado “periférico” dos processos históricos a partir da lógica moderna ocidental. Para entender essa lógica eurocêntrica – a Europa como centro da história mundial (DUSSEL, 1993), o mesmo autor explica que é preciso [...] ir à origem do “Mito da Modernidade”.

A Modernidade tem um conceito emancipador racional que sub assumimos, mas, ao mesmo tempo, desenvolve um “mito” irracional, de justificação da violência, que devemos negar, superar. “[...] Os pós-modernos criticam a razão moderna porque é uma razão do terror; nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional” (DUSSEL, 1993, p. 7-8). Na visão de Dussel (1993), a modernidade originou-se, principalmente, nas cidades medievais consideradas livres, grandes centros de criatividade. A modernidade nesse contexto nasceu a partir do momento em que a Europa

[...] pode se confrontar com seu “outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade. [...] O ‘Outro’, portanto, não foi ‘descoberto’ como ‘Outro’, mas foi ‘en-coberto’ como ‘Si-mesmo que a Europa já era desde sempre’ (DUSSEL, 1993, p. 08).

Nas palavras de Dussel (1993, p. 08), este período, se tornou “[...] o momento do ‘nascimento’ da modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não-europeu”.

De forma resumida, trago o que Castro-Gomez (2005, p. 170) pontua como “projeto da modernidade”. Para o autor tal projeto tende ao dar ênfase na “formação dos estados nacionais e a consolidação do colonialismo” configurado o conhecimento a partir de: a) O controle absoluto do homem branco na condução do conhecimento a fim de elevar o homem ao controle de todas as coisas; b) O domínio sobre a natureza mediante a ciência; c) O homem sob o domínio da razão; d) A natureza como grande adversária do homem; e) O papel da ciência é obrigar a natureza ao controle da razão; f) A racionalização do ocidente como um processo de “desencantamento” do mundo; g) A ciência apresenta as leis, o estado por sua vez as utiliza para governar; h) A escrita como dispositivo de poder; i) A violência epistêmica se dá no vínculo entre conhecimento e disciplina. Assim,

[...] O fim da modernidade não pode ser entendido como resultado da exposição dos marcos normativos onde o projeto da modernidade é julgado “taxonomicamente”, mas sim, como uma nova configuração das relações mundiais do poder, mas desta vez, baseadas na representação das diferenças (CASTRO-GOMES, 2005, p. 170).

A modernidade, neste aspecto, foi marcada por duas lógicas disciplinares, a “objetividade” e “universalidade” do conhecimento. A produção do conhecimento considerada pela perspectiva moderna foi marcada por esses princípios (GALLO, 2006). De acordo com Gallo (2006, p. 556), “[...] o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método ‘universal’ para a produção do conhecimento”.

Embora haja críticas sobre a suposta objetividade e universalidade da ciência, essas críticas não tensionaram o lugar de produção de conhecimento, ou seja, as matrizes universalizantes do eurocentrismo (a filosofia, a ciência e a religião cristã). Ao se produzir uma lógica de conhecimento eurocêntrico se excluiu a lógica de conhecimento não eurocêntrico, como mostra Boaventura de Souza Santos (2010).

No campo do conhecimento o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...] O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade” (SANTOS, 2010, p 33).

Com relação aos povos indígenas isso foi/é muito forte, pois quando observamos a presença dessas matrizes eurocêntricas na formação indígena em seus diversos contextos, percebemos que as “verdades” são impostas pelas formas de dominação operantes das matrizes coloniais citadas.

A colonialidade do poder também aparece como “outra face” do projeto da modernidade (CASTRO-GOMEZ, 2005). Vale ressaltar que o termo “Colonialidade do Poder” é utilizado por Quijano (2000), para quem a colonialidade torna-se um dos principais elementos que constitui o padrão mundial do poder capitalista. Assim afirma Quijano (2000, p. 342):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América<sup>12</sup>.

As ciências advindas do pensamento moderno negam o vínculo entre a modernidade e a colonialidade e isso mostra a limitação conceitual dessas ciências uma vez que são originárias do imaginário eurocêntrico onde “as ciências sociais projetaram a ideia de uma Europa ascética e autogerada” (CASTRO-GOMES, 2005, p. 176). Essa ideia eurocêntrica é chamada por Castro-Gomes (2005) de “o fenômeno da modernidade”, e isso significou um começo “tortuoso” para o desenvolvimento e a modernização dos continentes: africano, asiático e latino americano. O fenômeno da modernidade representado no imaginário colonial não representou a “destruição” e a “espoliação” dos outros povos, mas sim, significou caminhos de um suposto desenvolvimento.

O processo de “espoliação colonial”, de acordo com Quijano, (2000), aparece nas relações binárias entre colonizador e colonizado, gerando identidades opostas, nestas relações o colonizador aparece como o “outro” da razão, aquele que explica o exercício de um poder

---

<sup>12</sup> A colonialidade é um padrão constitutivo e específico de elementos de potência capitalistas globais. Baseia-se na imposição de uma classificação étnica / racial da população do mundo como uma pedra angular do sistema de poder e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetiva, da existência social cotidiana e nível social. É originário e globalizado a partir da América. (Tradução minha)

disciplinar do colonizador. Tal poder pode surgir tanto como marcas identitárias do colonizado como do colonizador. As marcas identitárias do colonizado aparecem como maldade, barbárie, incontinência; e as marcas identitárias do colonizador são vistas como bondade, civilização, racionalidade, entre outras formas de poder.

Em contraposição aos discursos das ciências sociais disseminadas sob o paradigma da modernidade, “as teorias pós-coloniais demonstraram que, qualquer narrativa da modernidade que não leve em conta o impacto da experiência colonial na formação das relações de poder é não apenas incompleto, mas também ideológico” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 177), e que se configura como um sistema internacional de poder.

As transformações sofridas pelo capitalismo frente à consolidação do projeto da modernidade representaram/representam consequências para as ciências sociais e a teoria crítica da sociedade. Segundo Castro-Gomez (2005, p. 180), “a modernidade deixa de ser operativa como ‘projeto’ na medida em que o social começa a ser configurado por instâncias que escapam ao controle do Estado Nacional”, ou seja, as transformações capitalistas ocorrem quando o “Estado Nacional não consegue organizar a vida social e material das pessoas” (p. 180).

As críticas à modernidade, bem como aos efeitos da colonialidade, principalmente a forma de como as identidades foram afetadas por esses processos, impuseram o aparecimento de teorias e conseqüentemente de ferramentas conceituais os quais são utilizadas para analisar as questões coloniais.

Dentre essas novas perspectivas epistêmicas e modos de produzir ciência, situo o campo dos Estudos Culturais, isso por se tratar de um campo teórico que se articula/dialoga com outros campos. Os Estudos Culturais é um campo teórico considerado por Grossberg; Treichler; Nelson (1995) uma “esquerda acadêmica” que “apresentam promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos” (p. 07) a fim de estabelecer diálogos com outras teorias.

Os Estudos Culturais dialogam com o que está posto não para colocar-se contra, pois possuem como característica a indisciplinaridade, embora se constitua um campo epistêmico, os Estudos Culturais não se declara como uma disciplina, pelo contrário,

Os defensores mais radicais dessas pesquisas reivindicam doravante o estatuto de uma “antidisciplina”. O termo marca a recusa de divisões disciplinares, de especializações, a vontade de combinar as contribuições e os questionamentos advindos de saberes cruzados, a convicção de que a

maioria de desafios do mundo contemporâneo ganham ao ser questionados pelo prisma cultural (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 15).

Os Estudos Culturais não são entendidos como “teorias fixas”, mas sim, a possibilidade de novas discussões sobre um ou mais temas, sendo que fazem parte das características deste campo epistêmico a visão não essencialista da cultura e os deslocamentos das relações de poder. Hall (2013) destaca que os Estudos Culturais não possuem o objetivo de romper com as epistemologias “outras” – de ordem eurocêntricas, mas sim, a pretensão de dialogar com elas no sentido de que todas as formas de conhecimento são válidas. Para Hall (2013) o conhecimento não é produzido apenas a partir do viés ocidental, fazendo-se necessárias articulações e/ou rupturas entre as “velhas” e as “novas” correntes epistemológicas.

A este respeito Hall (2013) afirma que todas as rupturas são válidas, desde que “[...] sejam rupturas significativas – em que as velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, 2013, p. 143).

Para Hall (2013), o diálogo entre as formas de conhecimento provoca mudanças, deslocamentos e/ou cambiamentos nas formas de ver o outro, o diferente, suas culturas e identidades.

Os Estudos Culturais nos encaminham para o diálogo com outras propostas teóricas, pois este campo de estudo possibilita entender que não se trata de embates teóricos ou questionamentos descompromissados desta teoria. Essas observações “sugerem que é provavelmente impossível concordar com definição essencial ou narrativa dos Estudos Culturais” (GROSSBERG; TREICHLER; NELSON, 1995, p. 11). Os estudos Culturais são vistos como

[...] um projeto político, não apenas por construir uma história política do presente, mas por fazer isso de um modo particular, radicalmente contextual, para evitar os mesmos universalismos e essencialismos que caracterizaram as práticas dominantes de produção do conhecimento, as quais têm contribuído, mesmo que não intencionalmente, para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento que os Estudos Culturais desejam transformar (BARBERO, 2004, p. 39).

Surgido na Inglaterra nos meados do século XX, os Estudos Culturais tinham a intenção de entender como se davam as relações entre as culturas contemporâneas e a sociedade, de modo a valorizar os processos culturais antes desprezados pelos procedimentos

metodológicos da cultura ocidental que tinham como “verdade” somente os estudos com base nas análises quantitativas (ESCOSTEGUY, 2013). Destaca-se, portanto, que os Estudos Culturais abrem “caminho para compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX [...]” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 17).

Os Estudos Culturais possuem alguns temas de pesquisa, dentre os quais se destacam:

[...] gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história global numa era pós-moderna. Mas os estudos culturais apenas parcial e desconfortavelmente podem ser identificados por esses domínios de interesse, uma vez que nenhuma lista pode limitar os tópicos dos quais os estudos Culturais podem tratar no futuro (GROSSBERG; TREICHLER; NELSON, 1995, p. 8).

Os Estudos Culturais ao privilegiar a representação, propõem ferramentas para compreender os modos de subjetivação e as formas de como a identidade pode ser relacionada à cultura. As culturas passam por processos de significação onde são deslocadas dependendo dos contextos e das relações posta pelos sujeitos.

Cabe mostrar que as práticas de pesquisas, que têm como base os Estudos Culturais, dependem das questões que são produzidas e as questões dependem do contexto ao qual está se produzindo a pesquisa. Enquanto campo epistêmico, “os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (GROSSBERG, TREICHLER, NELSON, 1995, p. 13).

De acordo com Hall (2013), a definição do campo epistêmico dos Estudos Culturais foi possível devido às revisões feitas ao pensamento marxista, principalmente, “ao determinismo econômico” produzido por Marx ao definir o pensamento marxista como uma metanarrativa/a “grande verdade” capaz de explicar todas as ocorrências sociais, inclusive a produção cultural a partir do capitalismo, sem levar em consideração a subjetividade do sujeito do qual se explica. A forma de pensar a partir de Marx leva à compreensão de o modelo econômico tornou-se o “centro” da construção social na qual o trabalho e as condições materiais (infraestrutura) determinam a cultura (superestrutura). Assim, aponta Hall (2013):

Desde o início (permitam-me que me expresse assim por agora), já pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências teóricas e políticas dos silenciamentos retumbantes das grandes evasões do marxismo –

as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender que era o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico (HALL, 2013, p. 191).

Ao repensar os modos de ver a produção cultural da sociedade capitalista (do ponto de vista marxista), Hall (2013) explica que o trabalho também constitui o sujeito, mas o trabalho, apesar de ser essencial para a sobrevivência humana, não é o único a determinar a constituição da cultura a qual os sujeitos se enredam. Ao refletir a respeito do pensamento marxista, Hall (2013, p. 191) esclarece que “Em nenhum momento os Estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente em termos teóricos”.

Além das críticas ao marxismo, outros momentos foram cruciais para pensar o campo dos Estudos Culturais, dentre os quais, encontram-se o movimento feminista, os estudos de raça e etnia e a virada linguística. O movimento feminista foi determinante para constituição do campo teórico dos Estudos Culturais, pois mostrou que o poder patriarcal na produção de conhecimentos e dos conceitos científicos necessitava ser revisto, provocando o “machismo” científico a levar em consideração outras formas de pensar as teorias dentro do campo dos Estudos Culturais.

A virada linguística foi decisiva na definição/redefinição dos Estudos Culturais, pois passou a ser considerada “a descoberta da discursividade, da textualidade” (HALL, 2013, p.198). A linguagem deixou de ser vista como uma “simples ferramenta” que dava nome às coisas e passou a empregar a ideia de que os significados estão atravessados pelas relações de poder que a constituem, sendo considerada como realidade. A linguagem, vista a partir dos Estudos Culturais, passou a expandir-se:

A noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado, o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local e regulamentação do simbólico como fonte de identidade (HALL, 2013, p. 198).

Ainda a respeito dos Estudos Culturais, Hall (2013) faz críticas a Raymond Williams – precursor do campo dos Estudos Culturais, principalmente sobre a obra *Cultura e Sociedade*, publicada na Inglaterra em 1958, onde Williams continua a tratar o tema da Cultura como uma premissa evolucionista com a qual Hall não concorda.

Hall reconhece que as obras de Williams foram obras de “rupturas” e foram a base para os Estudos Culturais. Além de Williams, as produções de Thompson e Hoggart também

tiveram grande importância para a definição do campo epistemológico dos Estudos Culturais, entretanto, numa visão a partir de uma conotação “culturalista”. Isso ocorreu, segundo Hall (2013) pela mudança na forma de encarar a cultura, que saiu do contexto das Artes (da relação baixa e alta cultura) e passou para uma conotação que pensava a cultura como “outro aspecto” advindo também das práticas sociais.

Dentre os aspectos importantes dos Estudos Culturais, a cultura tem sido privilegiada como “lugar/espço” no qual as sociedades constroem significados e articulam narrativas de identidades e culturas.

Considerando o que foi discutido até aqui, entendo que uma postura pedagógica centrada nos processos de significação cultural, onde os conhecimentos “outros” dos sujeitos (aqueles que fogem às perspectivas do pensamento moderno, homogeneizador), quando levados em consideração no campo educacional tendem a promover uma educação voltada ao diálogo entre as culturas, constituindo-se um entre-lugar de narrativas (BHABHA, 2013).

Bhabha (2013) expõe a necessidade de pensar a cultura como forma (problema) da enunciação e que, nenhuma cultura pode ser jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista do ponto de vista da relação do “eu” com o “outro”, mas sim, que existe um terceiro espaço que o autor chama de “entre-lugares” onde os sujeitos negociam significados. Como afirma Bhabha (2013, p. 31) “É um “ir” e “vir” um “estar aqui” e “estar lá”, é um espaço de intervenção que emerge dos interstícios culturais”.

As reflexões postas me permitem entender que os campos de conhecimentos aqui discutidos, ampliam a forma de como percebemos a representação, principalmente, questões de identidades. Os espaços culturais podem ser compreendidos como amplos, capazes de suportar as diferenças culturais que os sujeitos vão produzindo no decorrer de suas trajetórias. Assim, a produção do conhecimento, vista do ponto de vista dessas matrizes epistêmicas, não pode ser fixa ou essencialista. Esse entendimento parte de pressupostos pós-modernos, onde são considerados processos de produção de conhecimentos a partir dos contextos culturais entendidos como históricos, discursivos, transitórios, hibridizados.

Sobre a gênese da teoria Pós-colonial, Balestrin (2013, p. 90) afirma que:

Depreendem-se do termo “pos-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, a independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e

africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Cabe mencionar que dentre os autores que inauguraram esse campo de reflexão estão Homi Bhabha, Eduard Said, Franz Fanon, Albet Memmi entre outros. Além das reflexões teóricas disponibilizadas pelos autores mencionados, no mesmo período (década de 1970 do século XX) formava-se na Índia um grupo denominado Estudos Subalternos cuja preocupação era compreender aquilo que, em certo sentido, já era uma constatação dos primeiros autores pós-coloniais, ou seja, a ideia de que a colonização não representou apenas um domínio político, mas que nos meandros desse processo, questões de identidade, ideologias, cosmologias, produção de conhecimentos e suas epistemologias estavam implicadas.

Foram profundas as críticas produzidas pelas teorias de Spivak, (BALLESTRIN, 2013) principalmente à ideia de que os efeitos do colonialismo eram vistos no impedimento da voz do subalterno. Suas narrativas, silenciadas pela colonização, confrontavam-se entre a ideia da presença do colonizador personificado em suas supostas superioridades e as ausências do colonizado personificada na inferioridade de suas histórias, na inviabilidade de suas memórias, na deficiência de suas identidades.

É importante mencionar que os argumentos pós-coloniais foram produzidos para pensar as diversas situações da África em relação à Europa, como também do Oriente e seu outro europeu, como constata Said em sua obra “Orientalismo”. Era necessário produzir reflexões a partir da América, em especial da América hispânica e portuguesa, situação em que emergiu o aparecimento na década de 90 do grupo Modernidade/Colonialidade.

A principal referência do Grupo Modernidade/Colonialidade foi a instituição do conceito de Colonialidade do poder produzido por Quijano. De acordo com Ballestrin (2013) o conceito é “[...] amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Ballestrin (2013) ao apresentar a constituição e a trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) afirma que este grupo foi formado por intelectuais latino-americanos em diversas unidades das Américas, tal movimento deu origem a uma renovação

crítica das ciências sociais no decorrer do século XXI. O Grupo M/C deu origem ao movimento que ficou conhecido como Giro Decolonial.

Quijano (2005, p. 228) infere que a América constituiu-se como “o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial” no qual pode ser pensado as relações de poder como processos históricos da modernidade. A América em meio ao “novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 228) passou a ser palco de difusão da ideia de raça como conceito fundamental para entender a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados. Assim afirma:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 228).

A ideia de raça, neste sentido, foi estabelecida como meio de classificar socialmente a população da América em negros, índios e mestiços, tendo por base/modelo, os fenótipos dos colonizadores, uma vez que “os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (QUIJANO, 2005, p. 229). Essa visão eurocêntrica de raça colocou os colonizados em uma posição de inferioridade frente aos colonizadores, seja pela cor da pele ou pela nacionalidade, pois na América os negros não eram considerados “os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Aquele que não se encaixa/encaixava no perfil/fenótipo europeu sofre/sofria os efeitos do colonialismo eurocêntrico legitimado pela ideia de raça. Sob essa relação de inferioridade/superioridade provocada pela colonialidade naturalizaram-se os efeitos da dominação entre europeus e não europeus, o que significa afirmar a presença de uma legitimação de dominação eurocêntrica, onde “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Frente ao processo histórico em que surgiu a ideia de raça foram se produzindo as novas identidades associadas ao contexto de papéis/atribuições nas formas de controle e distribuição do trabalho, uma vez que as forma de controle do trabalho sempre estiveram vinculadas ao conceito de raça, como afirma Quijano (2005, p. 234).

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas por que tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer.

A ideia de poder e colonialidade entrelaçam ao conceito de raça posta pelo Grupo M/C, onde poder e colonialidade aparecem como instrumento de dominação nos processos de colonização da América, haja vista que o “colonial do termo alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Articulando ao que já foi posto aqui, penso ser pertinente abordar brevemente algumas interlocuções referentes aos principais conceitos que utilizo nesta tese, em especial a ideia de cultura, identidade, representação, hibridismo, negociação e ambivalência.

Sobre conceito de cultura trago o que afirma Hall (1997) ao mostrar que a centralidade da cultura está na capacidade de produzir significados que compõem a sociedade, algo que transita e constitui parte significativa do sujeito. Para Hall (1997), a cultura pode ser/estar nas práticas de significações sociais que constituem os sujeitos. Hall (1997) define a cultura como dois pontos distintos: substantivo e epistemológico. “Por “substantivo”, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular (HALL, 1997, p. 01)”.

Essa forma de ver a cultura está relacionada aos modos de vida ou condições sociais ou históricas nas quais os sujeitos estão inseridos. Hall (1997) mostra que a cultura é entendida como epistemológica, onde o mesmo afirma: “Por “epistemológico” nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 01). Essa definição se refere a como o conceito de cultura é abordado no âmbito das teorias científicas (marxismo, positivismo, cartesianismo), para quem a cultura possui fixidez ou nunca está sob “rasura”.

A cultura está presente em todas as dimensões decorrentes dos processos de constituição dos sujeitos e das tramas históricas que os produzem, seja a corporalidade, o uso

das tecnologias, as produções midiáticas, as religiosidades, e outros, que estão atravessados pelas representações (HALL, 1997).

Entendo que uma postura pedagógica centrada nos processos de significação cultural, onde os conhecimentos “outros” dos sujeitos (aqueles que fogem às perspectivas do pensamento moderno, homogeneizador) tendem a promover uma decolonialidade, pois como mostra Bhabha (2013), não existe apenas um local de cultura, mas locais que se entrecruzam em vários espaços culturais e a educação pode ser considerada um desses espaços.

O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 2013, p. 23).

Bhabha (2013) mostra um movimento da cultura, sendo que, o que provoca tal movimentação, é o desejo de reconhecimento do outro, “de outro lugar e de outra coisa” onde já não cabe a ideia de binarismos, polaridades e categorização dos modos de condução do conhecimento científico, ou seja, já não cabe a ideia de que as subjetividades humanas são produzidas somente dentro dos ideais ocidentais modernos. Entretanto, existem conhecimentos outros, advindos de lugares outros que devem ser reconhecidos e considerados (SANTOS, 2002).

Com relação ao conceito de identidade sob o ponto de vista dos Estudos Culturais, é possível perceber que este está sob rasura, fluída e líquida (HALL, 2013). No mesmo pensamento Woodward (2013) mostra que a identidade do sujeito é marcada/caracterizada pela diferença. O sujeito se reconhece a partir do diálogo com o diferente, ou seja, do diálogo com o outro. Skliar (2003), a respeito da construção social da diferença, aponta que o “outro” ressoa na palavra, nos significados, no encontro, nos diálogos.

Bauman (2005), por sua vez, afirma que a identidade é líquida, flutuante, deslizando e, portanto, não se fixa. Também, Bhabha (2013) aponta que as identidades são assumidas num contexto de “entre-lugares” nos quais os sujeitos são localizados, produzidos, traduzidos, hibridizados.

Assim, a identidade do ponto de vista do pensamento das teorias que assumo nesta tese não pode ser vista como fixa ou que possua essencialidades. Esse entendimento de identidade parte de pressupostos discursivos, transitórios, hibridizados. Os autores aqui apontados sugerem que alguns discursos têm o poder de manter certas narrações como

“lócus” de enunciação, pois “[...] o sentido, em qualquer instância específica, depende de uma parada contingente e arbitrária – da “quebra” temporária e necessária da semiose da linguagem” (HALL, 1996, p. 72). Essa parada temporária do significado mantém a união de grupos em torno de referências da tradição, mas isso não quer dizer que estas referências não podem ser transformadas.

Sobre negociação, parto do que expõe Bhabha (2013), para quem os espaços culturais podem ser compreendidos como um espaço amplo capaz de suportar as diferenças que os sujeitos vão produzindo no decorrer de suas trajetórias. Bhabha, no livro “O local da Cultura” (2013), vem afirmar que “a necessidade de pensar o limite da cultura como forma (problema) da enunciação da cultura deve ser rejeitada e que, nenhuma cultura pode ser jamais unitária em si mesma” (BHABHA, 2013, p. 40) e que existe um terceiro espaço, um entre-lugar onde os sujeitos se formam (BHABHA, 2013).

Percebe-se que Bhabha (2013), simpatiza com o conceito de negociação. Para ele, a negociação está atrelada ao interstício constituído nos entre-lugares, ou como afirma Bhabha (2013, p. 62) “a contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’”. A negociação ocorre em meio a uma temporalidade discursiva, contraditória e antagônica, que hibridiza e provoca o rompimento de barreiras/fronteiras culturais e identitárias, produzindo o sujeito entre dois polos, um sujeito que negocia suas identidades, que vive em locais de cultura.

Nesse movimento entre lugares, ocorre a produção do sujeito híbrido. Bhabha (2013, p. 25) explica que há um movimento/hibridismo na fronteira da cultura, da tradição, da identidade, que articula os modos ambivalentes de (re) significação identitária. Este movimento é comparado a uma ponte que abre espaço entre o ‘novo’ e o ‘velho’, o passado e o presente, a tradição e o contemporâneo, onde “Sempre, sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2013, p. 25).

A analogia de Bhabha sobre a ponte mostra que o sujeito em meio às suas tradições/culturas, 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’. O hibridismo não fixa o sujeito, ao contrário, rompe com a ideia de essência e coloca o sujeito como mutável, ambivalente, que é isso, mas que também é aquilo

(HALL, 2013), que se movimenta em meio aos processos culturais, nos quais produz suas identidades.

A ambivalência é entendida como um processo de articulação entre identidade e diferença, ou seja, o sujeito não pode ser relacionado a um processo de perda/exclusão - ou é isto ou é aquilo, porém pode ser isto e aquilo, e também aquilo outro. Neste sentido, ambivalência, hibridismo e negociação se relacionam.

Outro conceito assumido nesta tese é o de representação. Está ligado ao que expõe Hall (2016) ao afirmar a linguagem como um sistema representacional produzido em meio a convenções sociais para dar significados ou representar ideias, conceitos, sentimentos. “Na linguagem, fazemos uso dos signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais” (HALL, 2016, p. 18). A representação, nesta forma de ver, aparece articulada entre conceito, linguagem e discurso.

Hall (2016) explica que conceitos são formas de convenção social instáveis, são produzidos em processos de diferenças, similaridades e igualdades que formam os sistemas de classificação dos objetos, coisas, sentimentos, sujeitos e assim por diante. São nomes que foram sendo construídos em meio a um processo de convenção social, porém esses processos de nomeação são instáveis, uma vez que os significados desses “nomes” sofrem variações, dependendo dos fatores regionais e culturais em que são atribuídos.

Os sistemas de classificação formam os mapas mentais/conceitos que, por si só, não significam nada se não estiverem na órbita da cultura conectados pela linguagem. A linguagem representa os conceitos e os conectam às práticas culturais, sendo a linguagem constituída por signos. Os signos representam conceitos.

A linguagem por si só não é capaz de movimentar o que Hall (2016) chama de “O circuito da cultura”, por isso, ela se organiza em uma “cadeia” histórica de disputa e instituição de significados, ou seja, as formas discursivas. Poder e discurso também são colocados por Hall (2016) como concepções que instituem identidades em um jogo de narrativas. São definições enunciativas que sustentam as práticas culturais. Nesta forma de ver, a representação conecta o conceito e a linguagem à cultura.

Cultura, Identidade, Negociação, Hibridismo, Ambivalência e Representação são conceitos assumidos nesta tese e sugerem que as epistemologias postas pelo viés pós-moderno são possibilidades, novas formas de produzir, proceder e interpretar conhecimentos que fogem aos “padrões” modernos, permitindo o reconhecimento do diferente, do “outro”.

Os autores/as aqui citados e seus pressupostos teóricos colaboraram para responder às principais questões dessa pesquisa, apresentadas na introdução desta tese. O desenvolvimento da pesquisa, considerando a proposta dos objetivos apresentados, está vinculado à problematização de alguns aspectos que dizem respeito às questões de representação e identidade que estão presentes nas comunidades indígenas Arara (*Karo Tap*) de Rondônia.

Como mencionado, a proposta desse capítulo foi mostrar em termos teóricos, os principais conceitos e suas construções utilizadas nesta pesquisa. Abordei, de forma breve, a historicidade e as radiações epistemológicas que atravessam os campos de pesquisa (Estudos Culturais, Teorias Pós-Coloniais e o Grupo Modernidade/Colonialidade), escolhas teóricas que deram suporte nas análises realizadas.

Os campos teóricos mencionados ajudaram a pensar, inclusive, as implicações sobre as relações históricas de colonização, colonialidade e resistência, relações estas vivenciadas pelos povos indígenas de Rondônia, tema a ser tratado a seguir.

### **3 – HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA**

*A nossa história é muito importante, principalmente para mim,  
professora indígena.*

*(MARLI ARARA, 2015).*

A construção desse capítulo intenciona mostrar, por meio de narrativas de pessoas que vivenciaram o processo de colonização amazônica, em especial os povos indígenas, as múltiplas tensões estabelecidas entre estas populações e as diversas frentes de ocupação.

Na construção desta abordagem destaco a utilização de estudos bibliográficos que representam a possibilidade de verificar alguns argumentos disponíveis sobre a história regional que contempla a história dos povos indígenas presentes na Amazônia legal brasileira.

Para discorrer sobre o contexto histórico de colonização amazônica, local onde está situado o povo indígena *Karo Tap*, tomo as palavras de Costa (2007a), para quem “conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica”. Estas palavras, analogamente me fazem entender a necessidade dos povos indígenas narrarem suas histórias, suas lutas em meio ao processo de colonização ocidental, contar como foram se construindo individualmente, coletivamente e (re) significando suas identidades étnicas e culturais frente às metanarrativas postas sobre eles no discurso colonial. Para melhor compreender esse processo, as palavras de Marli Arara (dezembro de 2015) mostram que “A nossa história é muito importante, principalmente para mim, professora indígena”.

É preciso assinalar que historicamente houve grandes tensões entre, principalmente, as populações indígenas e as diversas frentes de ocupação. Entre os elementos que desencadearam a intensificação das relações entre as populações indígenas e não indígenas na Amazônia está a instituição de políticas públicas destinadas à ocupação da Amazônia em diversos períodos.

É preciso compreender que até 1930 estava em formação o espaço territorial da Amazônia brasileira, ou seja, o delineamento das fronteiras regionais (BECKER, 2006). De 1930 a 1950, apesar da presença não indígena na região, não havia uma intensificação de políticas regionais destinadas tanto para a compreensão das diversas situações indígenas na região como também para garantir uma ocupação não indígena ordenada.

O grande impacto na ocupação da Amazônia foi acentuado a partir dos anos de 1950 e 1960, sendo que em dez anos, em função de ciclos desordenados de ocupação ocorridos em períodos anteriores, o número de pessoas que migraram para a região saltou de modo acelerado (de um para cinco milhões<sup>13</sup>) a partir da construção da BR 364, porém, é somente a partir de 1965 que começou um ordenamento da ocupação da Amazônia com projetos de integração e ocupação promovidos pelo governo brasileiro (BECKER, 2006), o que não significou a garantia da não ocupação dos territórios tradicionais indígenas pelas frentes colonizadoras.

Entre os anos de 1968 e 1985 “o Estado toma para si a iniciativa de um novo e ordenado ciclo de devassamento amazônico, num projeto geopolítico para a modernização acelerada da sociedade e do território nacionais” (BECKER, 2006, p. 26). Nesse projeto geopolítico, segundo a autora, a Amazônia teve prioridade, pois era percebida “como solução para as tensões sociais internas decorrentes da expulsão de pequenos produtores do Nordeste e do Sudeste pela modernização da agricultura” (BECKER, 2006, p. 26). O projeto incluía acelerar a ocupação regional, por isso propunha a criação da zona franca de Manaus como uma poderosa estratégia territorial. Neste interstício, o governo implantou “redes de circulação rodoviária, de telecomunicações urbana, etc.” (BECKER, 2006, p. 27) com a intenção de dar fluxo no povoamento regional.

No final da década de 70, aparecem diferentes lógicas sobrepostas à influência do Estado onde insurgem processos de resistência de indígenas sobre a expropriação de suas

---

<sup>13</sup> De acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região Amazônica brasileira, em 2017, tem aproximadamente 21.642.130 milhões de moradores. Informações disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/>.

terras, bem como, a resistência de populações extrativistas. A este respeito, podemos expor a luta dos movimentos seringueiros da Amazônia que “após ter enfrentado desde o início o autoritarismo e a exploração dos seringalistas, em regime de escravidão e semi-escravidão, os seringueiros passaram a lutar contra os fazendeiros para preservar a floresta em pé, fonte de sua sobrevivência” (MEDEIROS, 2006, p. 138).

Ao ganharem visibilidade internacional, essas tensões desencadearam a necessidade de criação das Unidades de Conservação, tais como Parques Ecológicos, Reservas Extrativistas, Florestas Nacionais e também as demarcações de Terras Indígenas (BECKER, 2006), porém, o último “grande projeto” governamental de povoação da Amazônia ocorreu em 1985 com o projeto Calha Norte, fase marcada

[...] por intensos conflitos sociais e impactos ambientais negativos: conflitos de terra entre fazendeiros, posseiros, seringueiros e índios, desflorestamento desenfreado pela abertura de estradas, exploração da madeira seguida da expansão agropecuária e intensa mobilidade espacial da população (BECKER, 2006, p. 27).

Como mencionado, o processo de colonização não indígena da Amazônia se deu a partir de múltiplos eventos e temporalidades. No primeiro momento, é possível constatar a presença de extrativistas, principalmente seringueiros, que confrontados pelo desconhecimento da realidade amazônica, viram-se em muitos casos, em uma zona conflitiva com as populações indígenas locais. Cabe destacar que esses conflitos foram sendo atenuados na medida em que percebeu-se uma “similaridade” entre as populações indígenas e a atividade extrativista, ou seja, ambos dependiam da floresta em pé. Neste processo colonizatório os seringueiros, como grupo social, foram os primeiros não indígenas a produzirem uma aproximação com as populações indígenas. Assim, seringueiros e indígenas, apesar de suas profundas relações com a floresta, foram em muitos lugares, explorados pelos seringalistas.

As narrativas sobre o processo de ocupação da Amazônia ocidental, especificamente na região onde hoje é Ji-Paraná, são compostas de versões, ainda viva nas memórias, tanto de seringueiros, como de indígenas.

Levantamentos orais junto a seringueiros aposentados que trabalharam na região, bem como de indígenas, ajudam a compreender esse processo colonial. Depoimentos orais<sup>14</sup>

<sup>14</sup> NP é a abreviação do nome do colaborador 1 que narrou sobre como se deu o processo de colonização na Amazônia ocidental e a expansão dos seringais em Ji-Paraná-RO e AC é a abreviação do nome do colaborador 2 que descreveu a expansão da cidade de Ji-Paraná-RO, tais depoimentos estão presentes no estudo realizado por Scaramuzza e Alves (2008). Diferentemente das professoras Arara (*Karo Tap*) que autorizaram a manutenção de

aqui expostas são de nordestinos que chegaram à região amazônica no período de expansão econômica e territorial por causa da extração da seringa e também de indígenas que vivenciaram parte desse processo.

Cabe mencionar que as narrativas dos seringueiros utilizadas nesta abordagem é no sentido de mostrar elementos da história que dizem respeito à captação de mão de obra para os trabalhos nos seringais da região, bem como expor, a partir de seus olhares, a organização social e estrutural da cidade de Ji-Paraná a partir da década de 1950, local em que historicamente, fazia parte da territorialidade do povo Arara (*Karo Tap*). Mostram versões do processo de ocupação nas perspectivas indígenas e não indígenas, elementos que ora se complementam, mas também produzem divergências.

Seringueiros narram como era comum a captação de pessoas no nordeste brasileiro para envio em missão na Amazônia com a finalidade de trabalhar nos seringais da região. Também narram como era a organização espacial e social de Ji-Paraná/RO nas décadas de cinquenta e sessenta, período em que chegaram ao município, levando em consideração que o processo de ocupação e transformação da cidade de Ji-Paraná foi intensificado a partir da segunda metade do século XX.

NP – um cearense, seringueiro da região, relembra o momento em que decidiu migrar para a Amazônia. Em suas palavras: “*na época fazia aquelas chamada lá.. tudo...na época os alto falantes eram um funilzão, ponhavam na boca e saiam falando na rua... Vamos para Amazônia... O camarada que tinha coragem vinha*” (NP *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 07). AC, outro seringueiro, natural do Rio Grande do Norte, conta que sua vinda para a Amazônia se deu pela intensa propaganda que se faziam da Amazônia no nordeste brasileiro, em sua narrativa conta como foi enganado ao ser “recrutado” para ser soldado da borracha em Rondônia.

Assim narra AC:

Eu vim de Natal, Rio Grande do Norte. Eu vim como cabo do Exército para Porto Velho, eu ia para Rio Branco, Boa Vista. Atravessei o rio para ser sargento lá. Fiz o curso em Natal, para ser promovido em Rio Branco, como 3º Sargento do Exército. Cheguei em Rio Branco, me falaram de uma lei de Getúlio Vargas, que dizia que os cabos do exército, que eram do governo que iam ser promovidos, não era mais por curso, por média de curso, e sim por tempo de serviço[...] sou um Soldado da Borracha agora e fui aposentado como soldado da borracha (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 07).

Pelas descrições postas na narrativa de AC, parece ter sido comum o alistamento de pessoas nordestinas sob promessas de emprego e *status* na Amazônia, como o caso de AC que se “alistou” como soldado da borracha imaginando ter se alistado como cabo do exército, chegou a fazer curso para sargento, dando conta de foi enganado somente ao chegar à Amazônia. Perdigão e Bassegio (1992, p. 161) explicam que:

Após a convocação, o jovem nordestino era submetido a rigoroso exame médico. Os mais fracos eram rejeitados. Em seguida, eram embarcados em navios, rumo à Amazônia. A viagem durava cerca de três meses. Muitos adoeciam e morriam. Os doentes eram deixados nos barrancos dos rios, onde morriam no mais completo abandono e solidão. Chegando a Porto Velho, eram distribuídos aos seringalistas que vinham em busca de trabalhadores. No Nordeste dizia-se que colher seringa era a mesma coisa que colher laranja e apresentavam aos nordestinos grandes frutos pendurados em ramos. No seringal tiveram que aprender a cortar a seringa, colher o látex, defumá-lo e fazer a ‘pela’.

Se de um lado, o processo de ocupação e exploração da borracha amazônica se constituiu com profundos impactos sobre as populações indígenas, é possível dizer que do outro, ou seja, da captura e seleção de mão de obra para o suposto enfrentamento da floresta, não foi diferente, pois como afirma Perdigão e Bassegio (1992, p. 49), “os nordestinos foram atraídos para a região amazônica (atual estado de Rondônia) pela propaganda governamental para os projetos de colonização”. Ambas as situações se explicam pela necessidade de mão de obra nos seringais.

É preciso mencionar que a mão de obra nos seringais não se dava apenas com a captura de nordestinos, os indígenas também foram imersos nesse processo, como mostra Zacarias Gavião ao descrever sobre como foram capturados para os trabalhos na extração da borracha, possivelmente, dentro da Terra Indígena Igarapé Lourdes.

[...] na época tinha um barco grande que trabalhava com borracha, seringa. Então os indígenas vinham do mato, traziam até o Igarapé Lourdes (aldeia Igarapé Lourdes) as borrachas e vendiam, trocavam em mercadorias, panelas, muitas coisas. A ideia de que o mundo do branco era diferente, começou a surgir ali, com a troca de presentes, de mercadorias de valores diferentes (ZACARIAS GAVIÃO apud SCARAMUZZA, 2015, p. 63).

A narrativa de Zacarias Gavião mostra que os indígenas foram capturados/seduzidos pelas novidades do “mundo do branco”, que em forma de escambo, extraíam o látex nas matas indígenas ao tempo que supriam de forma barata uma mão de obra.

Percepções a esse respeito também são postas pela professora Marli Arara ao sistematizar uma reflexão sobre como o trabalho na extração da seringa implicou no processo de reorganização territorial e cultural de seu povo:

[...] eles (os mais velhos) mexiam com seringa, como eram acostumados andar devido ao trabalho com a seringa, cada qual ficou no seu seringal, do seringal vieram para cá, quando a FUNAI retirou os Araras da mão dos seringueiros muitos Arara ficaram muito tempo morando com os Gavião (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Por outro lado, é preciso esclarecer que as relações entre indígenas, seringueiros e seringalistas não estão totalmente compreendidas dentro desse processo histórico, necessitando produzir pesquisas que deem conta de mostrar os mecanismos pelos quais muitos indígenas tornaram-se seringueiros, possivelmente, dentro de seu próprio território constituindo-se em uma complexa trama colonial.

Existem registros que mostram que “os indígenas ilegalmente escravizados ou semiescravizados, passaram a ocupar os seringais” (FONSECA, 2008, p. 65) para servir de mão de obra na extração da seringa. Fonseca (2008) mostra que os indígenas foram importantes para a formação dos ciclos de exploração da borracha, pois eram conhecedores das matas e sabiam a exata localização das árvores. No entanto, a falta de sistematizações mais completas sobre esse processo, não assinalam quais eram esses lugares de trabalhos, se eram os antigos territórios indígenas expropriados no processo de colonização ou as sistemáticas extrações da seringa dentro dos domínios territoriais indígenas. No contexto regional, o funcionamento deste processo, quais as relações de saber/poder constituidoras dessas tramas, parecem ser desconhecidas.

Como já foi mencionado, o fluxo migratório de outras regiões do país em decorrência da extração da borracha e posteriormente, com as políticas oficiais de ocupação acabou gerando conflitos em decorrência das disputas pelos espaços entre grupos indígenas e as sociedades colonizadoras. De acordo com Santos, (2014a, p. 43)

[...] a ocupação de Rondônia foi marcada por conflitos entre modos diferentes de organização social da vida e de apropriação sobre os recursos naturais entre indígenas e não indígenas. Antes do contato os povos indígenas viviam seus conflitos interétnicos com pouca interferência sobre o meio onde abundava as florestas densas.

Registros produzidos por Souza; Pessoa (2009), inferem que

A produção do espaço amazônico e, especificamente, do estado de Rondônia, apresentou como características fundantes a expropriação e a violência. Para o território rondoniense, em especial, a Marcha para Oeste foi sinônimo de degradação do homem e do meio natural. Os grupos indígenas, que já vinham sendo gradativamente exterminados, a partir da década de 1960, com a colonização agrícola, passam a sofrer um impacto potencializado da relação com a Civilização do capital (SOUZA; PESSOA, 2009, p. 02).

As atividades econômicas marcadas inicialmente pela exploração/extração da borracha e seguida pela implantação de políticas e distribuição de terras na região amazônica provocou grande fluxo migratório de outras regiões do Brasil. No Estado de Rondônia, “destaca-se os seringais como atividade econômica que marcou um período de intensas movimentações de não indígenas” (SANTOS, 2014a, p. 34), no entanto, é preciso mencionar que o processo de constituição de colonização regional ultrapassou esta atividade econômica constituindo-se em novas problemáticas regionais que tensionam a expansão do agronegócio que acabam se expandindo para as terras indígenas no Estado.

Em um estudo realizado por Scaramuzza e Alves (2008) aparece a concepção de seringueiros sobre espaço regional, em especial a cidade de Ji-Paraná, onde é descrito os seguintes elementos:

[...] aqui não tinha prefeito, o correio era cercado e coberto de barro, para viajar era em lombo de burro de Porto Velho a Vilhena. Eu cheguei aqui em 58, em Ji-Paraná, Vila de Rondônia, não era nem vila ainda, era Núcleo de Rondônia. Só seringal. Tinha um barracão de seringal do lado de lá do Rio Machado e um do lado de cá. Não tinha estrada, não tinha nada. Me lembro do seringal Itapirema, seringal Manoel Vieira, e seringal Rio Branco. O Itapirema era do Valmar Meira. Então fui lá no Valmar Meira, dono disso aqui e ele falou para mim: ó rapaz, aqui é o seguinte, é barracão de seringal, só tem seringal (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 08).

O surgimento do Núcleo Urbano, a que se refere a narrativa acima, implicava no advento das primeiras problemáticas relativas a todo contexto urbano, ou seja, a aglomeração de pessoas de diversos contextos sociais e culturais incorria em divergências.

Aqueles que provocavam algum tipo de desordem social eram punidos com a prisão. Para o senhor NP o “criminoso/baderneiro” passava por humilhação que, ao ser preso pela precária polícia local, era levado para cadeia pública. A cadeia era um pé de laranja com três correntes que serviam para amarrar o contraventor pelo tornozelo. AC também conta que “a cadeia pública funcionava da seguinte forma, tinha um pé de laranjeira com uma corrente, aí o nego, quando errava ou ficava brabo, valente, era preso. Pegavam a corrente e botavam

no pé do sujeito e amarravam na laranjeira. E deixava lá...” (NP *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 08). Percebe-se, a partir das narrativas, que a cidade não contava com a estrutura mínima de organização, apresentando espaços inadequados de natureza sub-humana. Esses elementos assinalam para a quase existência de um suplício como estratégia pública de punição diretamente ligada ao flagelo do corpo do contraventor.

O processo da organização espacial da cidade é continuamente evidenciado por NP ao contar que

[...] o que tinha aqui vinha tudo de Porto Velho, não tinha loja, depois surgiu o mercado. O mercado era ali onde hoje é teatro Dominginhos. Depois formaram o Banco da Amazônia lá por trás da igreja católica, era um cantinho, só uma repartiçõzinha, a igreja era coberta de palha. A prefeitura era ali entre a igreja e o Banco da Amazônia e era coberta de barro rebocada ao redor de barro (NP *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 09).

O aparecimento de conflitos sociais no âmbito do pequeno núcleo que se projetava, era algo presente e constante, isso se refletiu na proposição de topônimos que atualmente nomeiam os espaços do município. A travessa da discórdia, uma importante rua da cidade é descrita por AC como um lugar de desavença entre dois moradores:

[...] ali não tinha o nome Travessa da Discórdia. Tinha dois moradores, o André de Barroso e o João Bandeira. Um morava numa esquina e o outro morava na outra. Ali era só barro. Os dois moravam em casas de madeira. Eram boas, mas era madeira. Os dois, quando iam varrer a rua, um varria o lixo para lá, e o outro vinha e varria para cá, e era aquela luta. Um varria para lá e o outro varria para cá. E eles concordaram de brigar, e brigaram. Fizeram uma cerca no meio da rua. Duas ruas, um passava por um lado e outro pelo outro. Assim ficou a travessa da discórdia. As duas famílias discordaram e isso deu o nome para a rua até hoje (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 09).

A construção do espaço urbano sustentava as atividades econômicas do lugar. A movimentação da vila se dava em função da presença dos seringueiros e das proximidades dos seringais, dos pequenos comércios instalados na localidade, dos garimpeiros que advindos dos processos de extração alimentavam o comércio local, bem como dos prostíbulos à beira do Rio Machado. A esse respeito AC lembra que

[...] no tempo do garimpo, era violento porque juntava garimpeiro com seringueiro, e iam todos para o bordel. Um bordel da tal de Júlia Cassete. Era Júlia Figueiredo, mas tinha o apelido de Júlia Cassete. É que ela batia mesmo nos homens com um cassete. Se tomava cerveja e não pagava, ela

metia o cassete. Era brava (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 09).

O prostíbulo da Júlia Cassete movimentava a economia da região, pois a maioria dos homens que trabalhavam nos seringais e garimpos haviam deixado suas famílias no nordeste e gastavam seus ganhos com mulheres e bebidas.

As narrativas dos seringueiros de Ji-Paraná dão conta de fatos históricos importantes para se compreender parte da expansão urbana do município. O estudo em questão autoriza afirmar a importância das narrativas orais para a recomposição da história local, já que são escassos os documentos oficiais que contam a história do ponto de vista do narrador/morador de Ji-Paraná que vivenciou os processos de colonização, mesmo estes sendo seringueiros, garimpeiros, trabalhadores migrantes que deixaram sua terra de origem para aventurar-se na Amazônia ocidental. A pouca história narrada em documentos oficiais, quando não duvidosos e manipulados, nem sempre corresponde aos fatos ocorridos.

Por outro lado, embora seja importante contar essa história, ela constitui-se como uma versão emblemática daqueles que, impulsionados pelo discurso colonial, narraram uma história de proposições evolutivas, pois muito embora seringueiros e indígenas sofreram as pressões do colonialismo, os indígenas foram aqueles que obtiveram as maiores perdas, principalmente territoriais – base fundamental para a existência social e cultural desses povos. É preciso lembrar que o discurso da colonização, principalmente, o poder efetivo das narrativas estereotipadas, montou as condições de autoridade do colonizador e de suas práticas. Esta autoridade se consolida “ao negar o colonizado a capacidade de se autogovernar, a independência, os modos de civilidades ocidentais, conferindo autoridade a versão e a missão oficiais do poder colonial” (BHABHA, 2013, p. 141).

Neste contexto, o discurso de autoridade do colonizador permite a capacidade de decidir sobre o que é bom e melhor para o colonizado, como, por exemplo, a confecção das políticas territoriais amazônicas que, sob o pretexto do equilíbrio social, excluiu destas estratégias de organização, os povos indígenas.

É preciso mencionar que no processo de colonização a possível similaridade existente entre seringueiros e indígenas está na defesa da questão ambiental. Embora saibamos que os seringueiros foram enganados alimentando assim as tramas da colonização, os discursos presentes nas narrativas dos seringueiros aqui expressos, como foi possível observar, endoçam a colonialidade do poder. Observei que nas narrativas dos seringueiros, é

frequente expressões que remetem e sustentam o discurso do colonialismo, tais como: “ aqui não tinha nada”; “não tinha loja” “não tinha estrada” “não tinha prefeito” “só seringal”; caracterizando uma desordem social ao tempo que invisibilizava a presença de indígenas na região. Lembro que os seringueiros eram vistos, por grande parte dos povos indígenas como “os brancos”, o outro, o estranho capaz de aproximar o universo indígena do universo não indígena.

A respeito da presença indígena na região de Ji-Paraná, Paula (2008) aponta que os Arara (*Karo Tap*), por ser um povo andante, circulavam por toda área onde hoje se localiza a cidade e suas adjacentes, assim explica:

O Mapa EtnoHistórico do Brasil e Regiões Adjacentes, elaborado pelo etnólogo Curt Nimuendaju em 1944, com escala de 1:2.500.00, registra a presença Ramarama nas adjacências do Rio Machado, afluente do Rio Machado [...] deixa o seguinte registro sobre os Arara: Anualmente, apresentam-se à margem do Rio Machado, na localidade de Santa Maria, algumas centenas de índios nus, que desprezam toda roupa que se lhes dá, e se dizem Arara (PAULA, 2008, p. 27).

Sobre os aspectos de perambulação do povo Arara (*Karo Tap*) ouvi de Marli Arara que

[...] ninguém ficava parado em um canto [...] os velhos contam que sofreram muito, andaram muito. Até na minha época mesmo nós vivíamos andando, não era como hoje. Nós moramos muito tempo no seringal, nossos pais cortavam seringa, depois de muito tempo é que nós viemos para cá (TI Igarapé Lourdes). Cada família ficava em pedaço nesta região mesmo, depois de muito tempo é que nós viemos e estamos aqui até hoje (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Os relatos da professora Marli Arara a respeito da circularidade/andanças confirmam a presença dos Arara na região, sendo que muitos desses indígenas, os “velhos”, que trabalharam na extração da borracha ainda estão vivos e moram na aldeia:

Aqui tem muito, o Chico, o Benedito e outros... O seringal maior que tinha na região era o Santa Maria, que era aqui na beira do Rio Machado, dizem que o seringal ficava do lado dos índios (dos Arara) e estes recebiam dinheiro, tecido, gado e cachaça em troca da mão de obra. Os Arara trabalhavam mais com o Firmino, que era o dono do seringal Penha, mas o maior seringal era o Santa Maria (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Isidoro (2006) ao discorrer sobre os Arara de Rondônia afirma que os Arara (*Karo Tap*) habitavam o local onde hoje se encontram instalados: Museu, Teatro Dominginhos,

Matriz de São João Bosco; os Bancos – Bradesco, HSBC, Brasil e Itaú, além de comércios e praças que fazem parte do centro da cidade de Ji-Paraná (locais citados por NP e AC em suas narrativas). Para Isidoro (2006, p. 16) as terras tradicionais dos Arara (*Karo Tap*)

[...] correspondem a quase todo o território do Município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. Segundo esses indígenas, havia uma grande maloca que se localizava no centro da atual cidade de Ji-Paraná, onde hoje se encontra uma das primeiras construções oficiais do município. Tal construção serviu de posto telegráfico e de alojamento para Marechal Cândido Rondon e sua comitiva no início do século XX. Nos dias atuais, funciona um museu que recebeu o nome de Marechal Cândido Rondon.

Fatos como os mencionados ocorreram com a maioria das populações indígenas que ocupavam as margens do Rio Machado. A chegada da Linha Telegráfica contribuiu para com o povoamento não indígena em Rondônia e provocou o afastamento de algumas populações indígenas que migraram para outras localidades. No contexto de Ji-Paraná, os povos que mais sofreram com o processo de colonização foram os Arara (*Karo Tap*) e os Gavião-Ikolen. Tais elementos mostram que “os Arara passaram a viver em regime de semi-escavidão, trabalhando nos seringais, o que provocou o total desaldeamento daquele povo” (PAULA, 2008, p. 27). Acontecimentos dessa natureza implicou na ressignificação dos modos de vida dos Arara (*Karo Tap*).

Cabe destacar que registros históricos junto ao povo Arara (*Karo Tap*) trazidos por Paula (2008), apontam, cronologicamente, seis momentos importantes pelos quais se constituíram, marcando um processo de ressignificação territorial e cultural desse povo. Apesar de longa, trago na íntegra a temporalidade e os aspectos históricos mencionados pela autora por entender que são registros relevantes para o contexto pesquisado, a saber:

1ª Tempo das malocas: os Arara moravam na região em que se localiza hoje o distrito de Nova Colina, perambulavam por toda região onde atualmente se localiza a sede da cidade de Ji-Paraná, a área da foz do rio Urupá, a região dos rios Machado, Riachuelo e Prainha. [...] moravam em maloca com as casas construídas de palha de palmeiras da região.

2ª Primeiros contatos de vida nos seringais: os seringueiros apareceram e ocuparam a terra dos Arara para explorar a borracha, o contato se deu com presentes. Depois de “mansos” passaram a depender dos seringalistas, a quem passaram a chamar de pai, eram os senhores Barros, Barroso e Firmino. Foram morar e trabalhar nos seringais, vivendo as colocações em casas como as dos seringueiros, com famílias separadas e recebendo em troca apenas alimentos e munições para armas de fogo. Algumas pessoas ainda ficaram morando nas malocas. Era comum que os seringueiros e os seringalistas “adotassem” as crianças indígenas e as criassem fora das tradições e costumes de seu povo.

3ª O realdeamento: com a implantação do Serviço de Proteção ao Índio/SPI, atual FUNAI, na região, os Arara foram reunidos num local denominado Penha (Seringal do Firmino) e retirados para as margens do Igarapé Lourdes, retornando à vida de aldeia.

4ª A luta pela terra: em virtude da invasão dos colonos na área sul da terra indígena, se transferiram para lá, acompanhando os Gavião, onde fundaram a Aldeia Ikólóéhj, após a FUNAI e a Polícia Federal expulsarem os invasores do local. Não se adaptando à vida conjunta com os Gavião, algumas lideranças Arara buscaram outro local à abertura de aldeia para o Povo Arara, o local escolhido foi às margens do igarapé Prainha, onde fica atualmente a aldeia I'Târap.

5ª A venda de madeira: após a demarcação de suas terras, o povo Arara teve contato com madeireiros, estabelecendo longo ciclo de exploração (décadas de 1980 e 1990), de início coordenada pela FUNAI, posteriormente considerada ilegal pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/IBAMA. A exploração gerou conflitos internos, até hoje não superados, levando o grupo a dividir-se. Algumas famílias se mudaram do Posto Indígena I'Târap, criando a aldeia Paygap, localizada a 40 km da primeira aldeia.

6ª Os Arara hoje: o momento em que vivem, continuam a manifestar seus costumes ao mesmo tempo em que assimilaram muito da cultura não indígena. Porém, têm consciência da importância e da necessidade de preservação da cultura de origem, assim como buscam conquistar a autonomia do grupo e garantir a identidade própria (PAULA, 2008, p. 28-29).

Fatos históricos como os mencionados mostram ocorrências de ressignificação da organização social, territorial e cultural do povo Arara (*Karo Tap*). O que se percebe nos registros históricos efetuados por pesquisadores locais sobre o processo de colonização sofrido pelos povos indígenas, especificamente os Arara (*Karo Tap*), é que esses povos foram agenciados pelos não indígenas (principalmente seringueiros) em um processo de aproximação e convencimento de que havia a possibilidade destes indígenas adquirirem recursos não indígenas, tais como alimentos industrializados (sal, açúcar, óleo de soja, bolachas, balas, etc.), bem como artefatos não indígenas (armas de fogo, roupas, utensílios de cozinha, entre outros) em troca do látex extraído de suas terras. Essas trocas se diferiam das relações de comércio dos seringueiros, que extraíam a seringa dos seringais e entregavam aos seringalistas em troca de salários ou como pagamento de aviamentos adquiridos com os donos dos seringais.

Os seringueiros adentraram as terras indígenas, buscando um contato, uma aproximação com os indígenas pelo fato de que estes (os indígenas) possuíam conhecimentos tradicionais sobre a mata, o que motivou os seringueiros a ensinarem o manejo da extração da seringa a estes povos, entretanto, não há como fazer uma afirmativa a respeito dessas

inferências, é preciso que haja pesquisas que deem conta de traduzir como ocorreram essas relações.

Essas relações de poder, tensões e equilíbrios com as populações indígenas em determinados momentos, em função de interesses econômicos dentro das terras indígenas, devem ser pensados como um componente histórico da produção do colonialismo, inclusive atualmente. Se em determinado momento da história da colonização tem indícios de exploração da mão de obra indígena na extração de produtos naturais de suas terras, isso não parou, basta observarmos a forma como ocorre a extração da castanha nos dias atuais.

As grandes corporações e empresas nacionais em função da industrialização de produtos de beleza, higiene, e outros, sob o paradigma de uma supervalorização de uma suposta sustentabilidade, de um mundo mais verde, traduz a exploração dos recursos naturais/extrativista em um macro sistema de informação, onde é passada a ideia do consumo de algo bom, natural, que vem da Amazônia, produtos extraídos por indígenas e demais povos da floresta, que mostram a castanha como uma representação de um mundo sustentável, porém, permanece a mesma estratégia de exploração colonial vivenciada na extração da borracha, a diferença é que já não há mais o escambo da forma como ocorria naquele período.

Em terras indígenas, inclusive a Igarapé Lourdes, os indígenas, de uma forma extrativista de castanhas, mantêm o mercado de produtos industrializados de beleza e higiene e consumo com uma mão de obra micro valorizada. O valor comercializado por esses produtos no mercado interno (nas aldeias) chega a ser irrisório em comparação ao valor final, sendo que o mesmo produto colocado no mercado externo, tanto na perspectiva do processamento ou mesmo na forma *in natura*, é vendido com preços supervalorizados em comparação ao preço pago pelo mesmo produto no nível local. Por esta ótica, mudou a forma de exploração, mas os indígenas continuam sendo explorados pelo colonialismo. É preciso que se discuta isso, que haja uma percepção, um olhar histórico que dê conta de traduzir/explicar essas relações de poder, nas quais os indígenas ainda são submetidos.

Neves (2009, p. 25) explica que “Os Arara-Karo e Gavião-Ikolen são sobreviventes destes tempos, testemunhas das situações difíceis, confusas e violentas pelos quais passaram e que ainda são lembradas nas narrativas orais”, inclusive nas narrativas a seguir, que mostram uma descrição da ocupação da Amazônia a partir da perspectiva dos povos indígenas, especificamente, das professoras Arara (*Karo Tap*).

Pensando na importância da história do povo indígena Arara (*Karo Tap*) contada pelas professoras indígenas, apresento um cenário histórico que descreve parte da constituição da relação deste povo com o processo de colonização da Amazônia brasileira.

### **3.1 – Os Arara (*Karo Tap*): modos de ser e processos de (res)significação em meio à colonização amazônica**

No sentido de compor um registro histórico sobre como ocorreu o processo de (res)significação dos modos de ser dos Arara (*Karo Tap*) em meio ao processo de colonização busquei fazer um levantamento de estudos realizados com e sobre a etnia Arara e povos que integram a T.I. Igarapé Lourdes. O levantamento realizado aponta que as primeiras pesquisas com os Arara (*Karo Tap*) consistiram em entender e registrar a fonologia da língua Karo (GABAS, 1989). O idioma Karo até 1898 ainda não havia sido registrado, como assegura Gabas, sendo que os pesquisadores “(Nimuendaju 1925; Rondon 1948; Lévi-Strauss 1950 e Schultz 1955)” (GABAS, 1989, p. 8) foram os primeiros a documentar o idioma Karo através de pequenas listas de palavras apenas (GABAS, 1989).

Pelo que afirma Gabas (1989), os estudos referentes a este grupo étnico pelos etnógrafos acima citados eram voltados aos fatores sociais, econômicos, culturais, de localização dentre outros, do ponto de vista da modernidade. Em tais estudos, a língua Karo aparecia mais na forma oral, contudo o primeiro registro fonológico da língua Karo foi no ano de 1989 realizado por Gabas, linguista pesquisador da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Vale ressaltar que assim como Gabas, os autores por ele explicitados não são da região onde se localiza a etnia Arara (*Karo Tap*), mas de outras localidades do Brasil e até mesmo da Europa.

Posterior à pesquisa de Gabas (1989) sobre a fonologia da língua Karo, outros estudos realizados por pesquisadores locais foram fundamentais para a compreensão da história do povo Arara (*Karo Tap*). No ano de 2006, Isidoro buscou verificar a situação sociolinguística da etnia em questão e aponta a língua Karo como forma de interação social e afirmação identitária dos Arara (*Karo Tap*), além de mostrar algumas relações sociais e econômicas que influenciam na constituição linguística desse povo.

Em 2009, Neves produziu dados empíricos a respeito da cultura escrita no contexto indígena na terra Indígena Igarapé Lourdes, local onde residem os Arara (*Karo Tap*) e os Gavião-*Ikolen*.

Tal pesquisa documentou e investigou o processo de aquisição da cultura escrita junto às etnias citadas. Nas duas pesquisas aparecem a localização, o contexto histórico de colonização, bem como a relação do povo Arara (*Karo Tap*) com a língua materna, o idioma Karo da família Rararáma de tronco tupi, entre outros elementos fundamentais que nos mostram os Arara (*Karo Tap*) de Rondônia.

Também sobre os Arara de Rondônia, aparece Santos (2015), uma antropóloga de São Paulo que fez um trabalho etnográfico junto aos Arara (*Karo Tap*), cujo objetivo foi abordar as relações estabelecidas entre os Arara e os outros povos indígenas e não indígenas com quem esta etnia mantém relações, consideradas por Santos (2015), “estáveis” e/ou “instáveis”, além de buscar entender as transformações socioculturais em que os Arara produziram e foram se produzindo nos últimos anos.

Santos (2015) traz em sua pesquisa os conceitos de “Xamanismo”, “Mitologia” e “Parentesco”, além do processo de identificação Arara em meio ao processo de colonização e produção cultural ressignificada, tendo como foco de análise a “Festa do Jacaré”, manifestação cultural tradicional dos Arara (*Karo Tap*).

A pesquisa de Santos (2015) ajudou-me na compreensão das produções identitárias das mulheres Arara, pois aborda as relações de gênero a partir da tradicional Festa do Jacaré, uma vez que, depois do animal (o Jacaré) ser considerado personagem principal do evento, aparece a figura da mulher “braba” característica feminina essencial para compor o ritual sagrado, sendo esta, a mulher brava, designada a sacrificar o jacaré. De certa forma, Santos (2015) traz como pano de fundo em sua pesquisa as relações de gênero na comunidade I’terap, principalmente, a partir da manifestação cultural tradicional Festa do Jacaré.

Outra pesquisa sobre os Arara de Rondônia foi realizada por Santos (2014b) que buscou cartografar a localização dos povos e das Terras Indígenas de Rondônia por meio de representações mentais apresentadas pelos indígenas matriculados na Licenciatura em Educação Básica Intercultural/UNIR propiciando a valorização dos conhecimentos produzidos por eles e a suas visões de mundo, relacionando sociedade e natureza. Na pesquisa também aparece os Arara (*Karo Tap*) em seus processos de colonização e organização social.

Scaramuzza (2015) também traz uma abordagem sobre a Terra Indígena Igarapé Lourdes e o processo de colonização sofrido pelos indígenas de Rondônia, especificamente os Gavião Ikolén, grupo indígena que divide a T.I Igarapé Lourdes com os Arara (*Karo Tap*). Apesar do estudo em questão trazer reflexões sobre a forma com que os professores Gavião

pensam a escola, o estudo ajuda a entender os impactos que a colonização amazônica causou sobre as populações indígenas da região, bem como a ocupação (não pacífica) do território Arara (*Karo Tap*) pelos Gavião.

Recentemente Alves (2017) buscou analisar as produções das identidades das crianças indígenas Arara da comunidade Paygap em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena. Nesta pesquisa, também aparecem as situações históricas da Amazônia ocidental brasileira, especificamente do estado de Rondônia, onde se localiza o povo indígena Arara (*Karo Tap*).

Os estudos aqui apresentados estão em articulação com o horizonte teórico-metodológico assumido nesta tese e auxiliam na composição dos instrumentos de produção de dados e de análise, pois se aproximam do objeto de estudo na pesquisa com as professoras (*Karo Tap*).

Nas pesquisas aqui elencadas, aparecem a localização, o contexto histórico de colonização, bem como a relação do povo Arara (*Karo Tap*) com a língua materna, o idioma Karo da família Rararáma de tronco tupi, os modos como organizam as etapas de vida a partir da infância, entre outros, elementos fundamentais que mostram os Arara (*Karo Tap*) de Rondônia.

Os Arara de Rondônia se autodenominam como *Karo Tap* que significa “Nós Arara” (ISIDORO, 2006; PAULA, 2008; NEVES, 2009), por isso, me refiro a este grupo étnico da forma como se reconhecem, ou seja, Arara (*Karo Tap*). O reconhecimento do nome *Karo Tap* é narrado por Sebastião Kara’yã Péw Arara Gavião, ao ser entrevistado por Neves (2009):

Somos um povo indígena, cada um de nós tem um nome diferente. Nossa autodenominação é “Karo Rap” que significa Povo Arara. Fomos chamados de Arara porque usamos muito urucum no corpo durante as festas. Os não indígenas nos achavam parecidos com a cor das penas de arara e assim passaram a nos chamar. (NEVES, 2009, p. 02).

Marli Arara (maio de 2015) apresenta o povo Arara (*Karo Tap*) como um povo pacífico e acolhedor, que integra o grupo de etnias indígenas de Rondônia que resistiram aos ataques da colonização amazônica. Moram na T.I. Igarapé Lourdes, no município de Jiparaná, território demarcado na década de 1970, espaço que dividem com o povo Gavião. Pertencem ao tronco linguístico Tupi Rararáma, tradicionalmente vivem da caça, da pesca, da roça, da coleta da castanha e da fabricação do artesanato.

As professoras e professores Arara (*Karo Tap*) também vivem do trabalho docente remunerado pela SEDUC/RO e alguns indígenas exercem trabalho remunerado como técnicos de saúde indígena na aldeia. As formas de subsistência foram sendo ressignificadas mediante as relações com outras culturas, hoje criam gado de corte, porcos, galinhas, ovelhas e outros, tanto para o consumo como também para o comércio. Além da criação de animais e do plantio das roças, as mulheres produzem e comercializam artesanatos.

A forma pacífica como Marli apresenta seu povo também aparece na fala de Rute Arara quando narra:

Os Arara é um povo muito pacífico, eles aceitavam muito a aproximação com as pessoas brancas e de outras etnias, só que junto com as pessoas boas, vinham as pessoas ruins também, então a questão do território mesmo, a questão da divisa das terras da fazenda 3 Rios é um exemplo. Os Arara, por serem bons, foram perdendo território, sua localidade, seu espaço, isso por ser um povo muito bom, muito pacífico foi perdendo seu espaço, seu território para os não indígenas, mesmo para outros indígenas, outros grupos que é o caso dos Gavião (RUTE ARARA, julho de 2017).

As narrativas também mostram o mito de origem Arara. Com base nas histórias ouvidas dos mais velhos, Vanilda Arara e Rute Arara e Sandra Arara contam que seu povo surgiu do arco-íris.

Os mais velhos contam que o povo Arara surgiu assim: a mulher que estava grávida queria comer Jatobá. E aí ela pediu para o marido buscar Jatobá e ele não foi, aí um dia ela decidiu ir lá na mata buscar o Jatobá. O pé de jatobá era muito alto e ela sentou e de repente saiu o arco-íris de dentro da barriga dela, pela vagina dela, e falou que ia buscar o Jatobá para ela e, então, o arco-íris subiu, foi na árvore, catou Jatobá e deu para ela comer, depois o arco-íris voltou e entrou na barriga dela pela vagina. Ela voltou para casa e falou para o marido que ela não tinha menino na barriga, que era um arco-íris. E aí no outro dia ela foi de novo catar o Jatobá e o marido foi junto, ficou escondido para ver se era e como era esse arco íris. A mulher pediu Jatobá e o arco-íris saiu de novo pela vagina e foi na copa do pé de Jatobá, pegou Jatobá e deu para ela, nisso o marido saiu de trás do mato e cortou o arco-íris da barriga dela, bem perto da vagina. O marido cortou o arco-íris em vários pedaços e eles foram embora. No outro dia quando ela voltou lá com o marido, os pedaços de arco-íris tinham virado pessoas, virado gente, e pediram penas e cocar de arara para se enfeitar. E aí a mulher distribuiu penas e cocar para alguns deles. Aqueles que tinham penas e cocar viraram povo Arara e os que não tinham penas nem cocar são os brancos, os não indígenas. Então essa é a história do surgimento do povo Arara, a origem do povo Arara (RUTE ARARA, julho de 2017).

O meu avô contava que a gente surgiu do arco-íris (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Surgimos do Arco-íris [...] (SANDRA ARARA, julho de 2017).

Busco apoio em Mindlin (2006) para dizer que os mitos indígenas variam de um povo indígena para outro, inclusive um mesmo povo pode ter vários mitos. “Os mitos são muitos diferentes de um povo para o outro, mas alguns assuntos aparecem sempre, iguais ou transformados, e vamos aprendendo a reconhecê-los” (MINDLIN, 2006, p. 8). A autora define mito como “narrativas sobre esse mistério de existir e viver, quase impossível de decifrar. Eles nos arrastam, encantam, e nos levam para algum domínio profundo, carregado de sentido” (MINDLIN, 2006, p. 7).

Sobre os diversos mitos Arara (*Karo Tap*), Vanilda Arara conta que tem um livro<sup>15</sup> organizado pela SEDUC que traz todas as histórias e mitos indígenas na Amazônia.

Os alunos do AÇAÍ escreveram os mitos de seu povo e fizeram o livro contando a história e o mito de etnia dos alunos que estudavam lá. Eles se reuniram e contaram o mito de origem e a SEDUC em parceria com a UFMG publicou esse livro, são muito coerentes os mitos que estão escritos lá (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Gabas Jr e Sebastião Arara também organizaram um livro que apresenta dezessete (17) mitos Arara, são textos “cheios de saliências, personagens, figuras, pinceladas, episódios que revelam tanto a sua origem oral, como muito dos átomos das estruturas mitológicas amazônicas, ameríndias” (GABAS JR; KARA’YÃ PÉW ARARA, 2009, p. 3).

Com mencionado anteriormente, os indígenas serviram de mão de obra escrava nos seringais e quando se recusavam, eram expulsos de suas terras, forçados a migrar para os territórios de outros grupos indígenas, o que causou conflitos e tensões entre alguns grupos étnicos amazônicos.

A esse respeito Rute Arara narra:

A história do povo a gente lembra, assim, da história que os meus pais e avós contam. A questão da terra indígena... a terra indígena Igarapé Lourdes foi dividida entre os Arara e os Gavião devido ao processo de conflito do branco que invadiu a nossa terra, ocupando nossos espaços. Invadiram a terra dos Gavião primeiro e os Gavião vieram descendo e acabaram ocupando esse espaço aqui,

---

<sup>15</sup> O livro a que se refere Vanilda Arara surgiu em função das atividades de formação em magistério no Projeto Açaí, projeto organizado e financiado pela SEDUC/RO e foi publicado pela editora da UFMG em 2009. Intitulado *Do açaí cada fruto uma história: narrativas dos povos indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso, contou com a colaboração de Bethy Nindlin, Cristóvão Teixeira Abrantes e Maria Inês de Almeida em sua organização.*

que era só dos Arara. A ocupação do espaço Arara não foi de uma forma muito tranquila, teve um processo de luta, de resistência e tudo mais, tanto de resistência contra os brancos como também contra a chegada de outros povos indígenas, no caso os Gavião que dividem a T.I. Igarapé Lourdes conosco. Além das divisas de terra entre os Arara e Gavião, tem as fazendas que cercam nosso território. Tem a fazenda 3 Rios que vem até o rio Prainha, pelo jeito assim, que os mais velhos contam, os Arara perderam muito do seu território. Não foi um processo muito fácil não (RUTE ARARA, julho de 2017).

A este respeito Marli Arara conta que:

Os Gavião vieram recuados do Mato Grosso, os brancos entraram na terra deles e não quiseram mais devolver, eles vieram para cá e lutaram com os Arara para ficar na terra dos Arara. [...] há pouco tempo que a gente conversa, depois que nós tivemos um pouco de estudo, nós, eu e o Sebastião conhecemos a história e falamos para a comunidade, não vamos ficar o resto da vida brigando, vocês acolheram eles e vamos ficar os dois povos na terra, então para quê ficar lembrando uma coisa que já foi [...], agora está tudo em paz (MARLI ARARA, maio, 2015).

Também Angela Arara, sobre a história de colonização do seu povo narra que não conhece muito a forma como se deu a aproximação do branco com o povo Arara:

Sei muito pouco, vou contar o que sei. Na divisão do território indígena, o nosso território ia ser da Colina (hoje distrito de Nova Colina) toda até a fazenda 3 Rios. Ia ser nossa área, mas na demarcação da terra os Arara que acompanharam a divisão não souberam demarcar e a gente perdeu muita área do território Igarapé Lourdes, hoje em dia é muito pouco, se é que a gente não perdeu muito mais, porque lá para trás, nas fundiárias da T.I. Igarapé Lourdes houve outras invasões. Foram os índios da aldeia mesmo que fizeram a demarcação com os não indígenas e eles não souberam demarcar. Para chegar à aldeia tem a fazenda 3 Rios, mas agora ele não fecha as porteiras, ele sabe que é o único caminho que a gente tem para chegar em Ji-Paraná. A convivência com ele agora é tranquila, antes aconteceu um incidente, um peão dele matou um indígena lá, então a fazenda dele está na justiça, então... e ele não mexe muito com a gente não (ANGELA ARARA, maio de 2017).

As narrativas das professoras mostram que, devido ao processo de colonização, as duas etnias disputaram os mesmos espaços territoriais, sendo que, atualmente Arara-Karo e Gavião-Ikolén dividem e habitam a mesma Terra Indígena – T.I. Igarapé Lourdes. Ao descrever parte da história de ocupação do espaço Amazônico, chama a atenção para o fato de que estas ocupações se deram em territórios anteriormente ocupados por grupos indígenas.

A conquista territorial na Amazônia desencadeou um processo de “amansamento” indígena, embora essas populações pudessem sentir-se livres, essa liberdade representava

apenas certa formalidade convencional, pois não passava de condições impostas pelos colonizadores. Nesta perspectiva, “[...] todo o processo de ocupação da Amazônia tem representado uma usurpação dos territórios [...] indígenas, [...] era e é a estratégia geopolítica do confisco sumário pela força desses territórios [...]” (OLIVEIRA, 1990, p. 103).

De acordo com Teixeira e Fonseca (2001), a exploração dos territórios indígenas na região amazônica facilitou a ocupação das áreas indígenas, o que impulsionou o intenso fluxo migratório das populações advindas das diversas regiões do Brasil, ocorrendo, assim, mais ataques e novas chacinas contra as comunidades indígenas, já bastantes pequenas. Neste sentido, as populações indígenas foram vítimas de grileiros, posseiros, garimpeiros e seringalistas, que com ameaças e ataques, afugentavam os indígenas para outros locais, ocupando assim suas terras.

Independente da época, o fato é que o contato provocou a quase dizimação das etnias aqui existentes, pois além dos conflitos pela posse das terras, houve a propagação de doenças entre estas populações. Assim relata Marli Arara (dezembro de 2015):

Na época quando eles (os mais velhos indígenas) tiveram contato com os brancos, eles sofreram muito, foi o tempo que chegaram as doenças e eles não eram acostumados. Para eles aquilo era uma coisa nova. Para curar as doenças era só o pajé, nesse tempo adoeciam dois, três de uma vez só, assim eles foram morrendo.

Os Arara (*Karo Tap*) são integrantes de um povo falante do idioma Karo, preza pela manutenção da língua materna. É provável que o idioma Karo seja o único idioma da família linguística Ramaráma de tronco Tupi no Brasil, pois como afirma Gabas (1989, p. 8) “[...] o Karo e o Itogapúk são os únicos membros sobreviventes, uma vez que os Urumi e o Ramaráma já desapareceram”.

Para Gabas (1989), a comunicação entre os Arara (*Karo Tap*) no contexto da etnia (em reuniões do grupo, conversas entre os pares Arara e outros momentos) é feita exclusivamente na língua Karo, ficando a língua portuguesa para a comunicação fora do contexto Arara ou em conversas com não indígenas. Situações como estas são verificadas em trabalhos como os desenvolvidos por Alves (2017) ao mostrar que há uma intensidade no uso da língua Karo nos processos cotidianos de comunicação.

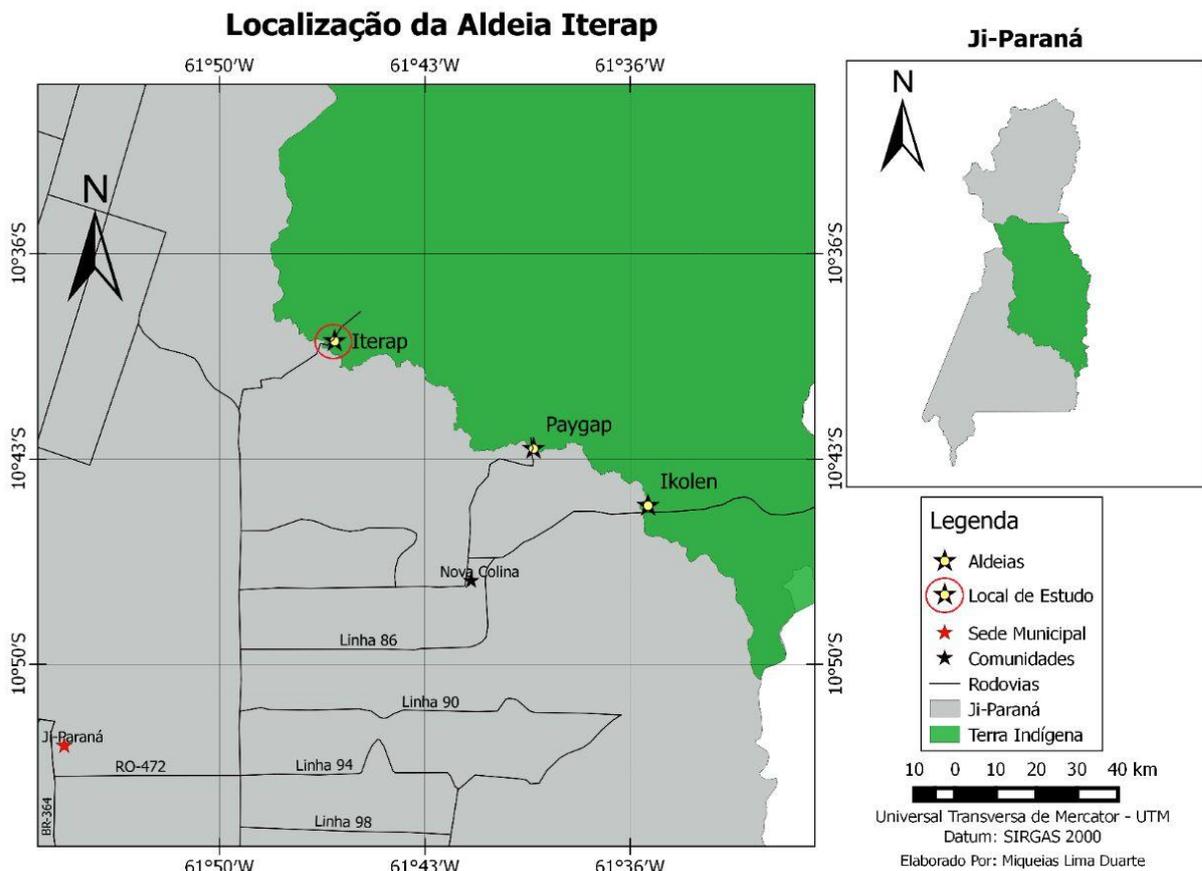
Mesmo em rodas de conversas em que estão presentes os Arara (*Karo Tap*) e não indígenas a comunicação entre os pares indígenas ocorre na língua Karo e com os demais em português (GABAS, 1989). Assim afirma:

Com relação à situação linguística dos Arara, pude constatar que ela é bastante homogênea: na comunicação entre eles é usado exclusivamente o idioma Karo. Apenas nas situações de interação com o branco (chefe do posto, encarregado da FUNAI, comerciantes de Ji-Paraná, etc.) a língua é falada em português, sendo os homens seus únicos falantes usuários – embora as mulheres entendam bem o português, elas não a falam (GABAS, 1989, p. 10).

Busco também em Lopes (2010) a afirmação de que as identidades se constroem (ou são assumidas) por meio do processo de construção dos significados linguísticos, de modo que os indivíduos vão se produzindo, vão construindo suas identidades. Neste sentido, os Arara de Rondônia ao se assumirem *Karo Tap* afirmam suas identidades étnicas, locais, territoriais, linguísticas e outras identidades.

Paula et al (2010) afirmam que os integrantes da aldeia Paygap se deslocaram da aldeia I'terap como forma de proteção à terra indígena “das constantes invasões dos migrantes que se dirigiam para Rondônia na década de 1980” (PAULA et al, 2010, p. 1). Era uma estratégia para não serem atacados todos de uma única vez, dando-lhes a chance de proteção.

**Figura 3:** Mapa de localização da Aldeia I'terap – T.I Igarapé Lourdes, Ji-Paraná-RO.



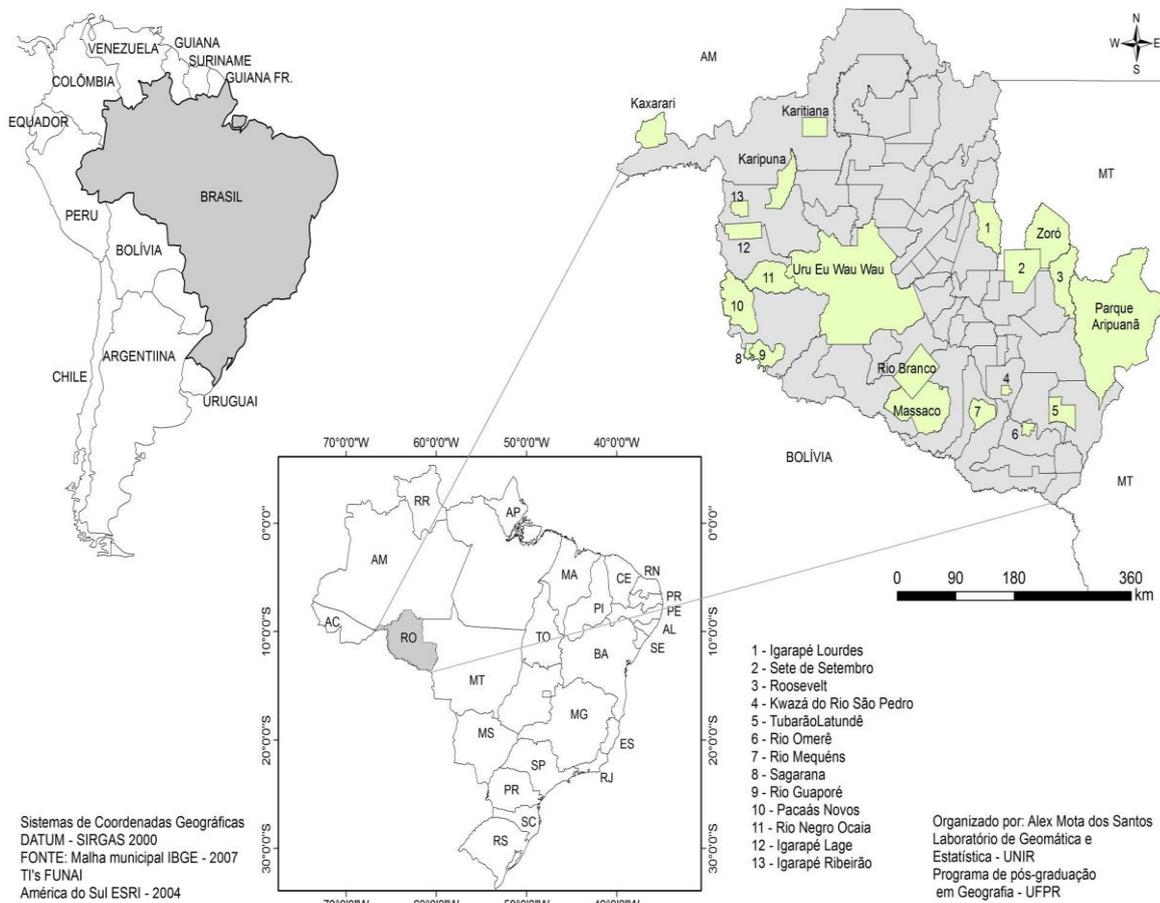
**Fonte:** Elaborado em função desta Tese de Doutorado por Miquéias Lima Duarte, estudante do Curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA, setembro de 2017.

O mapa mostra as estradas que dão acesso à T.I. Igarapé Lourdes, local que os Arara (*Karo Tap*) dividem com os Gavião Ikolén. As estradas na região são conhecidas por Linhas, por isso o mapa mostra as Linhas e seus respectivos números. A cidade mais próxima das aldeias é Ji-Paraná, que se encontra cerca de setenta quilômetros de distância por rodovia da aldeia mais distante – a I'terap, ou três horas de barco descendo pelo Rio Machado e subseguido pelo Rio Prainha (que deságua no Machado). Para a aldeia Paygap o acesso é por terra e fica aproximadamente a cinquenta quilômetros de distância da cidade.

Na aldeia I'terap,

[...] as pessoas estão distribuídas em pequenos núcleos, distantes entre 300 e 800 metros uns dos outros, compostos por várias casas que contém, cada uma, uma família nuclear que compartilha com as demais um *terreiro* e uma cozinha. Cada núcleo comporta um casal mais idoso, seus filhos e filhas solteiros, filhos recém-casados com suas esposas e filhos e, mais raramente, filhas recém-casadas, configurando uma família extensa distribuída em várias casas contíguas (SANTOS, 2014a, p. 155 - grifo da autora).

**Figura 4:** Mapa de localização da T.I. Igarapé Lourdes



Fonte: SANTOS, Alex Mota dos. **Cartografias dos povos e das terras indígenas em Rondônia**. Tese de Doutorado. UFPR, 2014b. (p. 39).

A área total da T.I. Igarapé Lourdes tem aproximadamente 190.000 hm<sup>2</sup> de extensão e cerca de um terço dessa área pertence aos Arara (*Karo Tap*). A respeito da localização das terras indígenas pertencentes aos Arara (*Karo Tap*) na década de 1980, Gabas (1989, p. 8) assim descreve:

Os Arara vivem, juntamente com os Gavião e alguns Zoró, na área indígena Igarapé Lourdes, na região centro-leste de Rondônia. A área compreende três aldeias distintas: a do Lourdes, onde vivem apenas índios Gavião, a de Nova Colina (ou Ikolén), onde vivem Gavião, Zoró e apenas um Arara; e a aldeia da Triangulina (ou I'terap), onde vivem os Arara.

Santos (2014a, p. 156) ao escrever sobre a Festa do Jacaré entre os Arara de Rondônia, afirma que a aldeia Paygap é menor, habitada pela família “pais, irmãos e irmãs da esposa” do cacique da aldeia, senhor P. Arara<sup>16</sup>, entretanto, a organização nuclear das famílias ocorre da mesma forma que a I'terap, Prainha e Cinco Irmãos, onde

O esquema de residência em casas compostas por famílias nucleares se repete, mas as casas são bem mais próximas umas às outras e, embora os descendentes do cacique sejam maioria e ocupem mais casas, o discurso de que ali vive uma só família é bem difundido (SANTOS, 2014a, p.156).

Nas aldeias Arara de Rondônia vive uma população de trezentas e oitenta e duas<sup>17</sup> pessoas. De acordo com informações disponíveis no site do Instituto Socioambiental (ISA, 2015), dois terços dessa população vivem na aldeia I'terap e aldeia Paygap, os demais estão distribuídos entre a Prainha e Cinco Irmãos.

Como já anunciado, a T.I. Igarapé Lourdes também é ocupada pela etnia Gavião, com quem os Arara mantêm “relações instáveis” (SANTOS, 2014b, p. 147), sendo que as duas etnias – Arara e Gavião dividem o mesmo território. Santos (2014b, p. 138) afirma que “[...] os Arara habitam desde tempos imemoriais a bacia do Rio Machado, afluente da margem direita do Rio Madeira, no estado de Rondônia, e compartilham com os Gavião a Terra Indígena Igarapé Lourdes, no município de Ji-Paraná”.

Gabas (1989) denomina de aldeia Triangulina a atual aldeia I'terap, local onde residem parte dos Arara (*Karo Tap*). Vale ressaltar que Triangulina foi uma empresa (rede de

<sup>16</sup> Pedro Arara é cacique da aldeia Paygap, “Há cerca de dois anos, os diversos núcleos residenciais de I'terap solicitaram à FUNAI o reconhecimento como aldeias independentes e “elegeram”, cada um, um cacique”, conforme afirma Santos (2014b, p. 139, 156), Atualmente os caciques são Pedro Arara cacique da Paygap e Marli Arara da I'terap.

<sup>17</sup> Informações disponíveis no site <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karo>.

supermercados que não existe mais) em Ji-Paraná e demais municípios de Rondônia na década de 1980. Seus donos possuíam, além do comércio, grandes áreas de terras (fazendas) nas redondezas de Ji-Paraná, portanto, como descreve Gabas (1989), essas fazendas faziam divisas com a aldeia I'terap que, inclusive, ficou conhecida como aldeia da Triangulina. Conforme explica Gabas (1989),

A aldeia da Triangulina é formada por duas sub-aldeias distintas: a do “centro” – denominação do chefe do posto e dos próprios índios – localizada mais ao centro da área, de onde os Arara extraem os principais produtos (borracha, caucho e castanha) que comercializam na cidade de Ji-Paraná; e a aldeia do “posto” localizada o sul da área, próximo à desembocadura do Igarapé Prainha no rio Machado (ou rio Ji-Paraná), onde se localiza o posto da aldeia (GABAS, 1989, p. 9).

A descrição do espaço onde se localizam as aldeias do povo Arara (*Karo Tap*), realizada no ano de 1989, leva a compreensão de que, possivelmente, o que o autor chama de “Triangulina” pode ser uma das fazendas pertencentes ao dono da rede de supermercados na época, podendo ser considerada hoje, a mesma fazenda 3 Rios que cerca parte das T.I. do Igarapé Lourdes, especificamente a aldeia I'terap, conforme observado e registrado no caderno em campo, em dezembro de 2015:

O acesso via estrada de chão às Terras Indígenas Igarapé Lourdes, especificamente à aldeia I'terap é restrito. Parte da Terra Indígena Igarapé Lourdes é cercada por várias fazendas. Entre as fazendas, há uma grande área de terra conhecida pelo nome de seu proprietário. A fazenda 3 Rios cerca parte das Terras Indígenas (TI) do Igarapé Lourdes. Há cercas de arame liso e farpado com várias porteiras de madeira e arame que broqueiam o caminho, mas não estão trancadas [...] (ALVES, Diário de Campo, dezembro de 2015).

Marli Arara e Angela Arara relataram que as porteiras ficavam trancadas com cadeados e para o acesso à Terra Indígena era preciso se deslocar a pé até a sede da fazenda para retirar as chaves das porteiras com o capataz e devolvê-las em seguida, o que causava transtornos aos indígenas e demais pessoas que transitavam na região.

Marli Arara conta que isso ocorreu por muito tempo, até que houve um desentendimento entre um indígena Arara e o capataz da fazenda por conta da insatisfação do indígena com tal situação. Na ocasião relatada o indígena Arara foi assassinado pelo capataz da fazenda, o que causou revolta na comunidade. A partir de então as porteiras passaram a ficar escancaradas ou apenas encostadas, sem necessidade de chaves para abri-las.

A foto abaixo mostra uma das porteiras descritas no trecho do diário de campo citado.

**Figura 5:** Porteira da Fazenda 3 Rios que dá acesso à aldeia I'terap.



Foto: Genivaldo Frois Scaramuzza (2015)

A respeito da localização do povo Arara, Marli Arara (maio de 2015), conta que somam nove aldeias distribuídas em torno da aldeia I'terap:

Hoje nós temos aqui um total de nove aldeias Araras. Aqui onde estamos é a aldeia I'terap1, no alicate é a aldeia I'terap 2, tem a aldeia do Chapinha que é a Prainha, tem aldeia do Pelado, aldeia Cafezinho, a aldeia Patuusal, aldeia Cachoeirinha, aldeia Postinho e a aldeia Galhada. A única aldeia que tem uma escolinha é a Prainha, de todas as outras, as crianças vêm estudar aqui na I'terap 1.

Cabe ressaltar que Marli Arara chama de I'terap 1 a aldeia I'terap/central, local onde a pesquisa foi efetuada. As aldeias são organizadas por núcleos familiares cujos nomes lembram o chefe da família ou um ponto de referência conhecido por todos.



conflitos por terras ficaram órfãs ou foram deixadas para trás nas fugas, sendo que muitas delas acabaram sendo “adotadas”, criadas pelos não indígenas seringueiros da região.

Às vezes, a pessoa adoecia e eles (os parentes) largavam para trás, se escapar, escapou, então era assim, ninguém ficava parado em um canto. É por isso que esses meninos que eram criados com o branco foram largados, não é que os parentes não gostavam, mas estavam eles correndo perigo e largavam as crianças. [...] Aprendi muito com a minha mãe, todo tempo fui curiosa, eu perguntava: Como que era isso? Porque matavam crianças que nasciam deficientes? Ela me respondia que antigamente eles estavam sempre fugindo e, às vezes, largavam às crianças que estavam doentes. De repente vinha um invasor que os atacava e eles tinham que fugir. De todo jeito as crianças iam morrer e quando a mãe morria, eles (os parentes indígenas) matavam as crianças porque não tinham como cuidar. Algumas crianças que escaparam foram adotadas por alguns seringueiros (MARLI ARARA, maio de 2015).

Os relatos de Marli Arara aqui apresentados nos contam um pouco de suas angústias como mulher e liderança indígena frente à situação de tomada das terras de seu povo, ao mesmo tempo em que busca compreender a história do seu povo em meio ao processo de colonização a Amazônia.

Fatos como os narrados, possibilitam a compreensão de que as lutas pelas terras foi um dos movimentos marcantes para a constituição identitária do povo Arara (*Karo Tap*). Os relatos de Marli Arara e das outras professoras Arara levam ao entendimento de que o território Arara é muito mais que apenas terras onde retiram alimentos ou recursos para subsistência, mas um local de cultura, de afirmação identitária e constituição do próprio povo Arara.

Os estudos aqui mencionados sobre os Arara (*Karo Tap*) de Rondônia, bem como as narrativas das professoras trouxeram elementos importantes constitutivos da história do povo Arara (*Karo Tap*). De modo geral, aparecem importantes informações a respeito do grupo pesquisado e nos ajudam a conhecer a história do povo em questão, nos possibilitando novos olhares, novas interpretações, nos auxiliando a conhecer a constituição identitária do povo Arara (*Karo Tap*) em meio ao processo da colonização ocidental da Amazônia.

Destaquei nestes escritos, o processo histórico de colonização da região e seus entrelaçamentos a história de vida das professoras Arara (*Karo Tap*). Tais descrições intencionaram mostrar as complexas relações sociais estabelecidas na Amazônia que colocaram em contato povos com interesses e histórias distintas. Assim, mostrei de forma breve a natureza política da ocupação territorial. A forma como o estado brasileiro pensou a

Amazônia afetou a vida das pessoas, tanto as originárias da Amazônia como daquelas que decidiram migrar para esse espaço.

Entre as sociedades que foram afetadas por este processo, destaco o povo indígena Arara (*Karo Tap*), principalmente, os modos como foram impelidos a traduzir os novos elementos culturais e sociais trazidos pela colonização. É preciso mencionar que todos esses elementos históricos e essas tramas coloniais foram importantes para perceber os lugares/tempos de narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) e conseqüentemente compreender parte do processo de produção das identidades das professoras.

A percepção e compreensão sobre o processo colonial da Amazônia ocidental foi imprescindível para a composição de estratégias e olhares sobre a pesquisa. Foi importante, enquanto construção metodológica da produção dos dados, mostrar informações a respeito do processo de colonização e traçar uma breve historicidade capaz de contar a formação do espaço regional a partir das memórias indígenas e perceber como essas tramas coloniais produzem representações de identidades das professoras.

No sentido de melhor expressar como muitos dos dados discutidos nesta tese foram construídos, apresento o caminho metodológico. Também exponho registros descritos no diário de campo, trazidos a partir do que a memória permitiu guardar durante a produção dos dados junto às professoras Arara (*Karo Tap*). Descrevo lugares e contextos formativos que possibilitaram mostrar as identidades dessas professoras produzidas em meio às experiências formativas não escolares e escolares, pensados a partir dos campos teóricos assumidos.

## 4 – O CAMINHO METODOLÓGICO NA PESQUISA COM AS PROFESSORAS ARARA DE RONDÔNIA

*Entrevistar é uma forma de desenhar uma escrita que adentra o território desconhecido do outro. Cenário que coloca em cena um desejo de saber e uma escuta que dá a chance ao entrevistado de narrar aquilo que experienciou [...] (SOUZA, 2012).*

Partindo da ideia de que as experiências estão ligadas à história e à memória do sujeito que narra, sendo a memória o suporte para a produção das narrativas que mostram identidades, sejam estas individuais ou coletivas e que “a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente” (DELGADO, 2010, p. 9) é que busco sistematizar narrativas de professoras indígenas com vistas a compreender os modos pelos quais suas identidades são produzidas. Para a composição dos dados dessa pesquisa lancei mão de pressupostos teóricos/metodológicos que enfocam história de vida por meio de entrevistas narrativas, valendo-me também de composições escritas no campo (observações), bem como outros registros (imagens).

A estratégia de pesquisa que assumo nesta tese parte daquilo que vem sendo chamado de *entrevista narrativa ressignificada*. Andrade (2012), Silveira (2007), Costa (2007<sup>a</sup> e 2007<sup>b</sup>) e outros, em seus modos de fazer pesquisa, me inspiraram a seguir por este caminho metodológico. Uso esta estratégia como uma possibilidade de ressignificar os modos de pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*), tomando como base na produção dos dados, as narrativas orais.

Pesquisas dessa natureza têm auxiliado na compreensão de narrativas como forma dos sujeitos falarem de si, suas histórias, suas culturas, suas marcas, por meio das memórias pessoais e/ou coletivas. Essa forma de pesquisar é conceituada como

[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação. [...] A produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...] (ANDRADE, 2012, p.174).

Considerando que as narrativas são “forças discursivas” e formas de “reconstruir” os significados que os sujeitos atribuem aos seus processos de vivências e, compreendendo que os processos de escolarização e as experiências formativas não escolares constituem as identidades desses sujeitos, é oportuno trazer para a pesquisa o conceito de narrativa com base em Andrade (2012), que define entrevista narrativa como forma de ressignificação do presente, e que, os sujeitos, ao narrarem suas memórias e suas experiências, expressam suas identidades, diante de si próprio e dos outros. “As narrativas são, nesta perspectiva, atravessadas pelas relações de poder, pois se constroem em torno de discursos hegemônicos” (ANDRADE, 2012, p. 176).

A entrevista nas pesquisas em educação tem sido vista como uma “arena de significados” (SILVEIRA, 2007, p. 117). Essa forma de produzir dados não deve ser tomada como uma simples técnica de produção oral, e sim como um acontecimento atravessado de representação discursiva. Silveira (2007) mostra que a entrevista é um “evento discursivo complexo”, pois é “forjado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação das mesmas, e, posteriormente, de sua escrita e análise” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

A entrevista narrativa não é considerada, pela abordagem teórica assumida nesta tese, como reflexo límpido de uma verdade, mas como estratégia oral aberta a várias interpretações, ou como afirma Silveira (2007), as entrevistas não são consideradas como campo de verdades absolutas, mas como formas subjetivas de interpretação. A autora destaca que pesquisas em educação que utilizam as entrevistas como forma de produzir dados têm sofrido “ataques” de pesquisadores arraigados a campos teóricos mais tradicionais que estão sob a ótica iluminista da verdade e da busca da objetividade. Tais pesquisas buscam “veracidade, honestidade do informante, engano, testemunho, informatividade... São questões tradicionalmente implicadas nessa perspectiva” (SILVEIRA, 2007, p. 122).

Em consonância com as críticas produzidas por Silveira (2007), Andrade (2012, p. 179) também tece críticas aos modelos de produção de conhecimento conectados à ótica iluminista e vem afirmar que uma possibilidade de se contrapor a esse modelo é entender que as, “as narrativas são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais”.

A perspectiva de entrevistas narrativas as quais me inspiro se articula com a ideia de que entrevistador/entrevistado coproduzem os fatos narrados considerando que não há neutralidade na pesquisa (COSTA, 2007a), seja nos diálogos estabelecidos no momento da entrevista ou no momento de escrita e análise. Quem opta por esse tipo de abordagem metodológica

Vai exorcizando tais fantasmas – e tendo nos recolhido, enfim, à nossa condição de sujeitos culturalmente construídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade. Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação (SILVEIRA, 2007, p. 123).

Articulando o exposto ao conceito de narrativa descrito por Valter Benjamin (1987) entendo que a narrativa é um “discurso vivo” do sujeito e, ao narrar, o sujeito narrador “retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1987, p. 201) e o observador, leitor, “é livre para interpretar a história como quiser, e com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude textual” que às vezes, aparece implícita na informação, e por isso, não dão conta de análises prontas, acabadas e absolutas, deixando espaços para novas análises, novos dados, novas interpretações. A entrevista narrativa, do ponto de vista da discursividade, pode ser questionada e ressignificada (SILVEIRA, 2007), estas regras são as referências e, de certa forma, sua garantia na pesquisa.

É nesta perspectiva que as narrativas orais das professoras Arara (*Karo Tap*) que colaboraram com esta pesquisa não aparecem como dados prontos e acabados, mas sim, como “documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (ANDRADE, 2012, p.176), cabendo várias análises e/ou interpretações diferentes, ou como afirma Costa (2007a, p. 147), “Achados e resultados de pesquisa são sempre parciais e provisórios” considerando que,

Os relatos produzidos por grupos considerados ‘outros’ nas narrativas hegemônicas podem criar um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as ‘verdades’ circulantes (COSTA, 2007b, p. 92).

Inspirada por essa forma de fazer pesquisa, busquei produzir dados orais junto às professoras indígenas (*Karo Tap*) motivando-as a falarem sobre si, narrarem-se, por entender que para o tema que propus pesquisar cabe o uso da história de vida dessas professoras entrelaçadas às narrativas não escolares e escolares. Neste modo, a escola, bem com os demais espaços não escolares, é vista como uma linguagem que produz narrativas.

A produção das identidades das professoras indígenas são efeitos do discurso não escolares e escolares que vão construindo diversas formas de narrarem-se, de simpatizarem com determinadas questões, contestarem relações de poder, ou subjugarem-se, dependendo dos efeitos que as práticas discursivas circulam ou são validadas.

Esta forma de pesquisar permite “reconstruir as significações que os sujeitos atribuem [...], pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2012, p.174-175). Levando em consideração que “entrevistar exige tempo, paciência, e sobretudo estar aberto à escuta do que é inédito [...] é lançar um olhar ao outro, tentar ver e atravessar o obscuro do instante, encontrar a questão ainda não formulada e ter a paciência de esperar pelo tempo do outro ” (SOUZA, 2012, p. 87-88) é que direciono meu olhar para as questões que envolvem o pressuposto de investigar, a partir das narrativas produzidas pelas professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) de Rondônia, as identidades constituídas entre as experiências formativas não escolares e escolares no contexto da escola/comunidade I'terap.

As identidades, neste modo de ver, se produzem em meio aos processos de formação escolar e não escolar entrelaçados aos modos como as professoras Arara (*Karo Tap*) se narram, interpretam o mundo a sua volta e se autointerpretam. As palavras que proferimos têm muito a ver com nossas experiências de vida, ao que fazemos, pensamos, projetamos e afirmamos como sujeitos. Os elementos não escolares e escolares constituem-se como sendo formações discursivas pelas quais as professoras vão construindo suas identidades.

A esse respeito é possível inferir elementos que sustentam essa escolha metodológica, haja vista que as professoras narram suas vidas a partir de experiências na escola e fora dela, constituindo palavras como:

Minha formação docente... O primeiro curso que fiz.... Sou solteira, fui casada e separei, tenho dois meninos..... A minha experiência com a escola começou quando eu era criança. Eu alfabetizo eles, trabalho a língua materna e a língua portuguesa... Me tornar professora foi muito bom.... Eu participo, eu faço esse movimento de luta... Quando eu saio da escola e vou para minha casa eu tenho as atividades de casa para fazer... (RUTE ARARA, maio de 2017).

Meu nome é Marli Peme Arara, da etnia Arara... nasci lá, no ano de 1975... Tenho 42 anos... Sou professora da minha aldeia e também sou mãe... Na minha adolescência eu não cheguei a estudar... Minha vida foi um tanto complicada de se viver... Quando eu fiz o projeto AÇAÍ ... Para mim foi muito difícil estudar... Vivi no mato... Os velhos contam que... O contato com o branco influenciou nas perdas culturais... Sou mulher, mãe, esposa, professora, líder de meu povo... Quebrei regras culturais... Quando eu era jovem... Minha vida foi assim... (MARLI ARARA, dezembro de 2015, maio e julho de 2017, abril de 2018).

Meu nome é Angela Naquirai Arara, sou da etnia Arara, tenho 27 anos e nasci na aldeia... Quando eu nasci era diferente... Quando eu tinha seis para sete anos... Eu me lembro disso até hoje... Eu não gostava de estudar quando era criança... Foi muito difícil para mim... Hoje vejo que... Ser professora na minha comunidade é... Vou para roça, faço macaloba, atividades tradicionais dentro de casa... Eu não apoio a igreja... A mulher tem um papel central... Antigamente... (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Eu sou Vanilda Arara.... Quando eu era criança... Não me lembro bem... Quando eu cheguei na minha vida adulta... Me tornar professora foi... Além de ser professora eu... Dar aula é muito corrido... Eu participo da igreja... Na época de colheita da castanha... As brincadeiras hoje estão um pouco diferente... Meu avô contava que... Eu lembro que eu ficava... Teve uma manifestação cultural Arara... Cada um tem uma característica diferente... (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Meu nome é Sandra Arara... Meu pai trabalhava na seringa... Minha infância eu vivi... Não me lembro com quantos... Me tornei professora... Além de ser professora, vou para a roça... Na minha época de criança... Hoje as brincadeiras são diferentes... No passado os pais educavam os filhos para... Eu dava aula para as crianças nas séries iniciais... (SANDRA ARARA, março de 2017).

Meu nome é Mariza Arara... Sou filha do Pedro Arara... Meu pai conta que mudamos para a aldeia Paygap porque... Sou professora e secretária na associação... Quando eu era pequena... A educação era diferente... É bom ser mulher Arara... Não participo da igreja porque... Naquele tempo meninas brincavam de um jeito e meninos de outro... (MARIZA ARARA, março de 2017).

Os excertos das narrativas das professoras mostram como suas histórias de vida estão entrelaçadas aos significados produzidos pela escola e as demais experiências não escolares. Esses elementos constituem-se em discursos capazes de construir identidades. “As nossas identidades, aquilo que somos e quem somos, são fabricadas, inventadas e construídas no interior dos discursos de que dispomos” (ANDRADE, 2012, p. 187).

A partir dessas compreensões percebo que os modos como as professoras Arara (*Karo Tap*) se narram, caracterizam e exemplificam o conceito de representação (HALL, 2016) do sujeito o qual uso nesta pesquisa. Elas (as professoras Arara) pensam, decidem e falam de suas trajetórias, talvez amparadas numa compreensão pessoal sobre o que é ser mulher/professora/indígena em meio suas experiências formativas não escolares e escolares, utilizando suas experiências de vida como recursos de narrativas que mostram as diversas formas pelas quais produzem suas identidades.

Como recurso para a constituição de suas narrativas essas professoras retomam memórias de um passado, das experiências vividas e das diversas formas pelas quais suas identidades foram atravessadas pelas textualidades escolares, bem como pelos significados produzidos pelas diversas relações interculturais. A memória constitui, então, um recurso capaz de fazer com que as pessoas associem os elementos históricos, sejam tradicionais da cultura ou aos modos atuais de produção de identidades pelas quais tentam entender as experiências as quais foram produzidas.

A memória é uma construção histórica atualizada do sujeito sobre o passado, renovada no tempo presente (DELGADO, 2010). O tempo e seus ritmos são movidos pela história e dependem das interpretações dos sujeitos sobre esses processos, a oralidade torna-se o veículo de expressão da memória, sendo o tempo, o fio condutor que liga a memória à construção histórica do sujeito. As narrativas como manifestação da memória, do tempo e das identidades, são manifestações que estão em constante movimento podendo ser ressignificados, transformados, modificados no decorrer do processo histórico do sujeito. Nesta forma de ver, a memória é um produto das lembranças difundidas no tempo que perpassam de geração em geração e que determinam a representação do presente.

Esses elementos constituíram-se uma base fundamental das histórias de vida, suporte das entrevistas narrativas com as professoras Arara (*Karo Tap*). Busquei, a partir das entrevistas narrativas, reconstruir com essas professoras, suas histórias de vida e, ao falarem foram reconstruindo suas memórias, trajetórias, tensões vividas. Foram tensionando o poder patriarcal; as relações de gênero; entendendo a importância da ocupação da mulher em determinados espaços; se queixando das atribuições laborais que as sobrecarregam dentro e fora da escola e mostraram um papel ativo da cultura na produção instável da representação, dentre outros elementos. As histórias de vida ouvidas nas entrevistas narrativas não são colocadas como dados prontos e acabados, mas como possibilidade de novas interpretações.

As leituras dos dados produzidos pelas professoras nas entrevistas narrativas foram sistematizadas em agrupamentos temáticos e analisadas a partir do referencial teórico escolhido. É importante mencionar que as entrevistas narrativas ocorreram de forma dialógica, conforme argumenta Silveira (2007), para quem a entrevista torna-se o produto de um diálogo produzido por ambas as partes, entrevistador/entrevistado.

No processo de construção das entrevistas narrativas com as professoras tomei o cuidado de respeitar o tempo/lugar de onde elas falavam de suas histórias de vida, pois como pressupõe Delgado (2010) é preciso alguns cuidados: “Em primeiro lugar, o bom entrevistador deve ser hábil tanto no primeiro momento de contato com seus entrevistados como no decorrer das entrevistas e depoimentos, buscando respeitar ao máximo as características da personalidade de cada depoente” (DELGADO, 2010, p. 23).

Como mencionado, esta pesquisa ocupou-se de trazer elementos das histórias de vida das professoras Arara (*Karo Tap*) por meio das entrevistas narrativas por entender que a “produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, [...] no qual se produz e se nomeia o sujeito” (ANDRADE, 2012, p. 174). As entrevistas aqui postas são aquelas que “oportunizam ao pesquisador/a, o entendimento de si próprio na relação com o/a outro/a, ressignificando o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Por entender que a entrevista narrativa não requer receitas prontas ou técnicas infalíveis de produção de dados, nesta pesquisa foram priorizados os registros gravados das conversações com as professoras Arara (*Karo Tap*), bem como outros registros<sup>18</sup> que se deram a partir de observações. Durante minha estadia na aldeia fui capturando momentos, registrando espaços, ouvindo histórias de vida das professoras, memórias.

A entrevista narrativa, e demais observações de campo compuseram os instrumentos na pesquisa empírica com as professoras Arara (*Karo Tap*). A pesquisa empírica à qual me refiro é a participação direta da pesquisadora no âmbito do grupo pesquisado, no caso, o grupo indígena Arara de Rondônia. Refiro-me a momentos de interação com as professoras indígenas e com os demais participantes da comunidade I'terap.

---

<sup>18</sup> Os registros a que me refiro são fotografias de espaços, momentos vivenciados na aldeia, pois os registros fotográficos admitem “o próprio olhar do investigador, apresentando-se como outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade” (MARTINS-FILHO; PRADO, 2011, p. 98). É importante mencionar que no contexto desta tese os registros fotográficos não se constituem como uma metodologia, e que não se pretende produzir uma reflexão epistemológica sobre as possibilidades de pesquisa a partir do uso de imagens fotográficas.

Ao fazer uso dos instrumentos citados tornou-se possível “reunir elementos e informações na direção de compreender e problematizar aspectos relacionados às formas de negociar, socializar-se, aprender e resistir” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 82) das professoras Arara por meio de suas narrativas.

Para a realização da pesquisa foi elaborado um roteiro (apresentado como apêndice) para as entrevistas que foram gravadas. O roteiro tem a ver com os percursos formativos dessas professoras, sendo que, a partir dos primeiros contatos com as professoras indígenas (apresentações formais, pessoais, e dos objetivos da pesquisa) foram iniciados os trabalhos de produção dos dados (registros de observações de campo e entrevistas).

Os nomes das professoras entrevistadas não foram mantidos no anonimato, mas sim, aparecem em seus formatos originais, inclusive a pedido das professoras, bem como a etnia aparece em todo o texto e não são fictícios, nem foram escolhidos aleatoriamente. Afirmando que disponho de todos os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (modelo apresentado como apêndice) acordados e devidamente assinados por todas as professoras indígenas entrevistadas. A decisão de manter os nomes e a etnia das indígenas se dá porque entendo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, que os sujeitos participantes falam de/por si, de suas experiências e histórias de vida de forma singular.

Cabe ressaltar que os dados desta tese foram produzidos em momentos diferentes. Em função dos delineamentos dos objetivos da pesquisa, dialoguei com Marli Arara em maio de 2015, na UNIR. Nesta conversa, falamos sobre a possibilidade de pesquisar com o povo Arara, especificamente na comunidade I'terap. Na ocasião, Marli Arara falou a respeito da localização, população e organização social do povo Arara, constituindo-se os primeiros movimentos na produção dos dados da pesquisa. Como já foi destacado nesta tese, a professora Marli Arara foi a principal interlocutora junto às demais professoras e toda a comunidade.

Naquele momento, ficou decidido que eu faria as primeiras visitas à comunidade ainda em 2015, sendo que em dezembro daquele ano fui à aldeia, ocasião em que me aproximei da comunidade e das professoras Arara. Apresentei minha proposta de pesquisa para a professora Sandra Arara, bem como para a professora Angela Arara que se dispuseram a colaborar, porém não as entrevistei naquele momento. Nesta mesma visita, fiz uma entrevista com a professora Marli que me contou sobre a aproximação dos não indígenas com seu povo e dos impactos da colonização na demarcação do território Arara, bem como da chegada dos Gavião em seus espaços. Também contou sobre a forma como o povo Arara se

organizava antes da aproximação com os não indígenas e como tiveram que resistir em meio às invasões e ao trabalho nos seringais.

Em janeiro de 2016, tive a oportunidade de conversar com Angela Arara na UNIR durante uma das etapas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Em um momento descontraído de conversa, Angela Arara me falou sobre suas angústias acadêmicas, das dificuldades de entender os processos de pesquisa e contou sobre a intenção em produzir um trabalho acadêmico narrando as histórias de vida das mulheres mais velhas de sua comunidade. Porém, realizamos nossa entrevista em maio de 2017, período em que Angela estava em atividades de formação na UNIR. Apesar de a entrevista não ter sido produzida na aldeia, Angela Arara mostrou estar à vontade para conversarmos.

Em 2017, voltei à aldeia I'terap a fim de dialogar com as professoras, sendo que esses diálogos ocorreram em março e julho. Na visita de março conversei novamente com Marli Arara, agora sobre suas experiências formativas. Marli retomou vários pontos abordados nos diálogos anteriores, principalmente, para falar da aproximação dos não indígenas com o povo Arara. Na mesma visita, conversei com a professora Mariza Arara e a professora Sandra Arara que também narraram parte de suas histórias para a composição desta tese.

Em julho de 2017, retornei à aldeia e conversei com as professoras Rute Arara e Vanilda Arara, que a pedido de Marli, vieram ao meu encontro na escola da aldeia. Também em outubro de 2017, em função de uma atividade acadêmica de avaliação do Curso de Licenciatura Básica Intercultural na UNIR, na qual participei como convidada, tive a oportunidade de encontrar com as professoras Arara (*Karo Tap*), mais uma vez conversamos a respeito da pesquisa, porém, não gravamos entrevista. Marli Arara foi muito importante para meu processo de aproximação com as demais professoras. Articulou encontros e motivou as demais professoras a participarem da pesquisa.

Em abril de 2018, novos diálogos foram estabelecidos com as professoras, momento em que estive na aldeia para prestigiar a tradicional festa Arara (*Karo Tap*) realizada no dia 19 de abril. Na ocasião, conversei com as professoras sobre o andamento da pesquisa, a intenção era mostrar os dados sistematizados e convidar Marli a compor a banca de defesa desta tese como autoridade indígena, pela representação política e de liderança frente a seu povo, bem como pela forma expressiva com que assumiu comigo esta pesquisa.

Devido ao fluxo de atividades relativas à festa, Marli e eu combinamos de nos encontrar posteriormente na cidade. No dia 23 de abril, conversei com Marli em um ambiente reservado na Coordenação da Educação Indígena (CEI). Li com Marli alguns excertos da tese, mostrei os registros fotográficos escolhidos para compor as imagens e Marli Arara foi direcionando meu olhar sobre significados e representações dos espaços ali registrados. Também mostrou equívocos com relação aos nomes grafados da aldeia e da escola, dentre outros apontamentos.

Como forma de mostrar como ocorreu minha aproximação com os Arara (*Karo Tap*), bem como a forma como os dados foram produzidos, trago algumas descrições registradas no Diário de Campo.

#### **4.1 – Registros da memória: O Diário de Campo**

Nas palavras de Bosi (2004, p. 39) “Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão”. As palavras da autora mostram a importância dos registros durante a interação entre o/a pesquisador/a com os sujeitos participantes. Klein e Damico (2012) também afirmam que “precisamos ficar atentos para a observação, a participação, a escuta, o registro, o envolvimento e a sensibilidade [...]” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 72) nas pesquisas de campo. Pensando dessa forma, foi anotado no Diário de Campo aquilo que a memória me permitiu guardar durante a confecção dos dados com as professoras Arara (*Karo Tap*).

Foram confeccionados registros de campo em forma de diário (caderno, bloco de anotações e/ou outros), onde anotei sistematicamente os elementos observados, as indagações e algumas respostas. “O campo da pesquisa é o ‘todo’, por isso, o caderno de campo deve registrar esse ‘todo’, não ficando restrito apenas à pesquisa empírica<sup>19</sup>” (NASCIMENTO, 2015; *grifo meu*). O todo, portanto, está relacionado às anotações, observações, inferências teóricas e/ou pessoais, conversas informais sobre a pesquisa, anotações teóricas, conversas com o orientador/a, dúvidas e/ou angústias do pesquisador/a entre outros.

Considero o Diário de Campo aqui apresentado uma importante atividade na pesquisa empírica com as professoras Arara (*Karo Tap*). Trata-se de um modo de organizar, desenvolver e refletir sobre os afetamentos produzidos entre os envolvidos na pesquisa, sobre

---

<sup>19</sup> Fala da professora Adir Casaro Nascimento na aula do dia 29/04/2015, na disciplina Seminário de Orientação coletiva – SOC do Programa de Doutorado em Educação - UCDB.

as impressões deixadas nos diálogos e lugares da pesquisa, relatos sobre os vínculos estabelecidos entre os interlocutores/as, e outros aspectos relacionados à formulação e realização das entrevistas ao longo da pesquisa, sobretudo como reflexão.

Klein e Damico (2012) mostram que a realização do Diário de Campo tem se configurado como um importante instrumento de descrição e registro, portanto, me apoio nos mesmos (2012, p. 76) para compreender que o Diário de Campo “serviu para expandir entendimentos sobre os lugares das pesquisas, quem eram/são os sujeitos e de que forma eles/as vivenciam e interpretam seus dilemas, sentimentos, alegrias e/ou realizações”.

A descrição das observações é uma estratégia utilizada que pode ser articulada a questões de subjetividades relacionadas aos modos de conduzir o “eu” na pesquisa e tais modos acarretam reações às formas de perceber o outro na pesquisa. Como apoio para as observações, é necessário, além do olhar, que o pesquisador tenha sempre consigo o Diário de Campo.

Considerando que o Diário de Campo torna-se um importante instrumento para a realização de pesquisas qualitativas, pois trata-se de um suporte, um registro da memória, utilizo esse recurso para apresentar a seguir os caminhos pelos quais fui estabelecendo relações/aproximações na produção dos dados da pesquisa com as professoras Arara (*Karo Tap*).

#### **4.2 – Estar na aldeia: tramas do ver, ouvir, perguntar e escrever**

Conforme mencionado, a proposta deste tópico é apresentar de forma descritiva as tramas do ver, ouvir, perguntar e escrever, que foram sendo construídas como produção de dados nesta tese. É importante destacar que os elementos que compõem os registros aqui apresentados se configuram como uma descrição que se utiliza de recursos etnográficos aproximando daquilo que Andrade (2012) apresenta como importante na pesquisa de campo, ao serem “priorizadas interações, observações, conversações e intervenções junto ao grupo pesquisado” (ANDRADE, 2012, p. 180).

A partir dos pressupostos teóricos assumidos é que descrevo os momentos da pesquisa. A primeira vez que estive na aldeia em função da produção de dados não estive

sozinha. Tratou-se de uma viagem realizada juntamente com pesquisadoras do Grupo de pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Devo dizer que a viagem foi tranquila.

Foram quarenta quilômetros até a aldeia, sendo que grande parte desse trajeto foi percorrido por estrada de chão. Chegamos à aldeia por volta das dez horas da manhã e nos alojamos na casa de apoio – local onde ficam hospedados os professores e professoras não indígenas que vão para a aldeia ministrar disciplinas em período letivo, pesquisadores e outros visitantes.

Na chegada, me chamou atenção as crianças, pois vieram umas quatro meninas que estavam sentadas embaixo de uma árvore, ao fundo da casa de apoio. Mal o carro estacionou, elas vieram saber quem chegava. Abri a porta do carro e desci. Ouvi uma voz que me perguntava curiosa: – “Qual seu nome?” Era uma menina de aproximadamente quatro anos. Seus olhos me fitavam, esperando a resposta. Sorri para ela e respondi: – “Isabel, e o seu?” – “Amanda”, respondeu a criança. Ela, juntamente com as outras meninas, ficou por ali, acompanhando nossa acomodação, querendo saber o que tínhamos levado nas caixas e nas bolsas, perguntavam: – “O que tem aí?” Na medida do possível íamos respondendo às perguntas daquelas “pesquisadoras” em potencial – as meninas Arara. Um estudo realizado por Alves (2017) mostra as crianças Arara como ativas e curiosas. Assim, descreve a autora:

São curiosas e a curiosidade torna-se a maneira própria delas aprender. Ensinam os mais velhos a pensar a contemporaneidade. Lidam com artefatos culturais da sua cultura como alguém que manuseia um objeto delicado que precisa ser sentido e tocado por to dos/as aqueles/as que não o conhecem (ALVES, 2017, p. 214).

A descrição de Alves (2017) foi percebida por mim. Senti-me analisada e pesquisada por aquelas crianças ora silenciosas, ora entrevistadoras.

Enquanto nos acomodávamos na casa de apoio na aldeia, o grupo de crianças nos acompanhou. Queriam balas, conversavam na língua, riam muito. Novamente perguntaram meu nome e respondi: – “Isabel”, uma delas disse: – “*Isabel Chapéu*”! Foi uma gargalhada só, eu ri também.

Fiquei observando como brincavam. Percebi que se dividiam em grupo de meninos e meninas. O tempo todo, as meninas carregavam no colo um bebezinho, uma menina, aparentemente de poucos meses de idade. Elas se revezavam nos cuidados com a menina/bebê que não chorava, parecia gostar de estar com o grupo de meninas maiores. Às

vezes os meninos se aproximavam, brincavam juntos e conversavam. Depois se afastavam rumo ao rio.

Chamou minha atenção o fato das meninas/mulheres desde pequenas se organizarem em função do cuidado familiar. Elementos como estes possivelmente mostram não apenas uma distinção entre papéis masculinos e femininos, mas fazem referência ao modo de como a cultura vai produzindo representações de identidades. As imagens construídas a partir das divisões sociais sobre o que cada indivíduo pode ou não fazer, alimenta uma textualidade sobre a prática, constituindo em um discurso normativo. Esse texto social discursivo “define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em práticas e usadas para regular a conduta” (HALL, 2016, p. 80).

Fiquei andando ao entorno da escola, conhecendo o lugar. Tirei foto de duas árvores que ficam no centro da aldeia, estavam cheias de flores e exalavam um perfume, seus frutos pareciam cabaças enormes grudadas ao troco.

**Figura 7:** Árvores da Aldeia



**Foto:** Maria Isabel Alonso Alves (2017)

Marli explicou que aqueles frutos não eram comestíveis e que exalavam mau cheiro quando maduros. Marli contou que muita gente pergunta sobre a origem daquelas árvores, mas que desconhece sua origem. Disse que são árvores que a comunidade gosta muito pela sombra que produz nas tardes ensolaradas. “Os jovens gostam de ficar ali embaixo para se protegerem do sol enquanto assistem às partidas de futebol que acontecem todas as tardes na aldeia” (MARLI ARARA, dezembro de 2015) e que

Os velhos falam que eles não querem que derrubem essas árvores, porque quando eles chegaram aqui, esse onde hoje é a I'terap, não era dos Arara, era brancos que moravam aqui, e com a demarcação da terra, os Arara vieram e tomaram posse desse lugar. Aqui tinha muita plantação de árvores frutíferas, tinha beribá, mexerica e outras, então os Arara foram derrubando para fazer as casas e sobraram só essas duas árvores, porque eles (os velhos) não deixam derrubar. Eles falam que essas árvores são históricas, representam um marco dos Arara, na retomada do território, de quando eles chegaram na primeira aldeia depois que deixaram o posto central. Saíram do posto central e vieram para a I'terap e daqui não saem mais, até porque não tem mais para onde correr, antigamente a gente não ficava quieto, ficava andando. Quando chegaram aqui essas árvores estavam plantadas e eles não querem que derrubem elas. Essas árvores têm uma história para os Arara, mas não tem nenhum simbolismo religioso e espiritual não, representa apenas um marco da retomada do território do nosso povo (MARLI ARARA, abril de 2018).

Próxima às árvores está a escola Itarap Yamoratxi.

**Figura 8:** Imagem externa da escola Itarap Yamoratxi



**Foto:** Maria Isabel Alonso Alves (2015)

Como é possível visualizar a partir da imagem posta, a arquitetura da escola da aldeia não é diferente das escolas não indígenas. É de tijolos, sem reboco e com colunas de cimento bem largas. É pintada de roxo e fica bem no centro da aldeia. É rodeada de casas e cercada de ripas. A cerca é bem próxima da escola, aproximadamente 1,5 metros de altura. Marli informou que a escola é cercada devido à invasão de animais domésticos de grande e pequeno porte (galinhas, cachorros, cavalos e vacas) que adentravam o espaço e faziam suas necessidades fisiológicas, sujando o local. Os alunos e professores reclamavam, pois sempre, antes de iniciar as aulas tinham que realizar a limpeza dos dejetos. Devido a isso, a comunidade decidiu cercar a escola.

Sobre o significado da escola não indígena para os Arara (*Karo Tap*) ouvi de Marli Arara que:

A imagem da escola, hoje, para nós, representa uma segunda casa para os Araras, porque é ali onde os filhos dos Arara estudam. É uma extensão da casa porque os filhos deles ficam ali, então é um tipo de uma segunda casa. A escola, a gente vê ela assim, como uma segunda casa, agora, a construção/arquitetura dela não tem uma característica indígena, de uma maloca. Ela tem a característica de uma construção não indígena que se instalou dentro da aldeia. A escola para nós foi um objeto, digamos assim, estranho, que fez com que nós enfrentássemos por medo, porque as crianças Arara de antigamente nunca estiveram numa sala de aula, isso não era coisa de criança indígena. A vida da criança indígena era correr, caçar, pescar, ficar junto com os pais, isso era a educação para nós. A escola era um lugar onde todo mundo podia fazer tudo, então a escola não indígena representa um bicho que chegou e para nos engolir, mas nós enfrentamos ela para ela não engolir. A escola é um bicho, mas ao mesmo tempo ela foi e é útil para as nossas vidas e para a vida das crianças. Hoje nós conseguimos, de certa forma, traduzir os conhecimentos não indígenas para os conhecimentos indígenas, é uma espécie de processo intercultural, a escola é isso para nós (MARLI ARARA, abril de 2018).

A descrição que a professora Marli Arara faz sobre os significados da escola para o povo Arara mostra o quanto este espaço provocou ressignificação nos modos de educação deste povo. Marli não se refere apenas à escola física (espaço arquitetônico) onde, de certa forma se sentiam privados de suas liberdades na aldeia, mas também da forma como foram capturados pela colonialidade que os impuseram a necessidade de se apropriar dos conhecimentos do outro, do não indígena para assegurarem o direito sobre a manutenção de suas identidades coletivas e/ou individuais.

Ao observar o interior da escola, verifiquei que todas as salas de aula são equipadas de mesas, carteiras, quadro branco e ar condicionado. Em uma das salas funciona o

laboratório de informática, com alguns computadores, armários de aço para arquivo, mesas de escritório e cadeiras. Em cima dos armários havia vários troféus de campeonato de futebol, resultado de vitórias da aldeia em disputas esportivas com outros grupos.

Marli contou que é na escola onde acontecem as reuniões pedagógicas com a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) por meio da Coordenação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) de Ji-Paraná. Segundo Marli, a escola é um espaço de discussões políticas da aldeia, local onde ocorrem os encontros que buscam produzir respostas às problemáticas da comunidade. A escola também foi o espaço escolhido por Marli Arara e as demais professoras para as entrevistas realizadas na aldeia durante a produção desta tese.

O significado de escola para os povos indígenas não se limita apenas ao espaço físico. Busco apoio em Bonin (2008, p. 97 ) para compreender que “os povos qualificam a escola como formadora de guerreiros[...] para não depender mais dos brancos; para não sermos mais explorados; escola inserida na luta pela terra; escola na retomada; escola para aprender a língua”. Nesta forma de ver, a escola é significada pelas professoras Arara (*Karo Tap*) também como um lugar político.

A escola se configura como um espaço aberto, de acolhimento. A todo instante crianças entravam e saíam da sala da aula ocupada para as entrevistas para observar o que estávamos fazendo. Chegavam, olhavam e iam embora, sempre caladas. A escola parecia ser uma extensão do quintal delas, pareciam gostar daquele lugar.

Neste dia, a professora Marli estava na escola realizando atividades do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural referente ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, ao encerrar os trabalhos conversei com a mesma sobre minha pesquisa e marcamos uma entrevista para o dia seguinte. Neste ínterim, Marli pediu para algumas crianças que estavam por ali avisar as professoras Sandra e Ângela de minha presença na escola e se possível que elas viessem ao meu encontro. Sandra veio assim que recebeu o recado e agendamos nossa conversa para o dia seguinte pela manhã, porém Ângela estava indo para a cidade e não pode falar comigo naquela ocasião, mas se prontificou em conversar em outro momento, pois estava organizando os preparativos do natal e encontra-se sem tempo.

Fui surpreendida com a informação de Angela sobre o fato de estar atarefada com os preparativos do natal, levando em consideração que trata-se de uma comemoração cristã. Lembro que Angela, em momento posterior, declarou-se contrária à presença de igrejas no interior da aldeia. Tais elementos me fazem pensar que muitas práticas construídas nas relações de interculturalidade, tomam ares de tradição, reorganizando os sentidos da

identidade étnica. A festa religiosa cristã atravessa a constituição dessa indígena, é traduzida como espaço de confraternização sem, contudo, experimentar o significado original do festejo. Essas práticas vão instituindo novos modos de narrativas, às vezes ambivalentes, às vezes contraditórias. Uma tradução que se produz realocando o sentido original para um movimento permanente que se constitui entre a crítica e aceitação, um conflito situado entre a resistência e a desistência. Esses elementos constitutivos de identidades, “é uma forma de tramas, fazendo deles sequências significativas. Também em uma trama, construímos nossa própria continuidade ou descontinuidade ao longo dos acontecimentos de nossas vidas” (LOPEZ, 2001, p. 189).

Com a intenção de conhecer os moradores da aldeia, no final daquela tarde fui, juntamente com Marli Arara e as demais pesquisadoras do GPEA, passear na casa do senhor Cícero, cacique geral do povo Arara. O professor Sebastião Gavião levou-nos em seu carro, pois a casa do cacique era distante do local onde estávamos – o centro da aldeia. Sebastião Gavião é irmão de Marli Arara por parte de mãe e também é professor na escola I'târap Yamoratxi. A família do cacique nos recebeu com muita cordialidade. Ofereceram-nos macaloba, bebida tradicional Arara feita pelas mulheres da etnia. Foi a primeira vez que provei da bebida.

Uma das mulheres informou que era macaloba doce, ainda não estava fermentada e que, sendo doce, não tinha teor alcoólico. Tomei um copo grande, bem cheio, que me foi servido. Agradei a bebida e elogiei. Contei ao grupo que era a primeira vez que provara macaloba. Na ocasião Marli explicou que a Macaloba é uma bebida produzida só por mulheres, “o homem não deve fazer nunca ou fica mal visto perante seu povo. As mulheres não podem fazer arco e flecha, pois a mulher não pode se quer tocar na taboca, pois é um vegetal que tem espírito e que só pode ser tocado pelos homens”.

O dia foi produtivo, agendei entrevistas, fiz amizades, experimentei macaloba, conheci espaços da aldeia.

O dia seguinte amanheceu chuvoso. Neste dia, a professora Marli falou sobre o protagonismo Arara, suas histórias de contato e organização social e política. Relatou que os Arara sempre foram passivos e nunca entraram em atrito armado com os brancos, mas que, ao se juntarem com os Gavião no mesmo espaço territorial, começaram os ataques entre estes dois grupos étnicos. Marli contou fatos, narrou histórias de vida, conquistas e derrotas de seu povo. Falou sobre a invasão dos fazendeiros em suas terras.

Em suas narrativas, Marli Arara lembrou que a Terra Indígena Igarapé Lourdes faz divisas com fazendas, inclusive para chegar à aldeia I'terap passamos por várias porteiras abertas, território indígena agora pertencente a um fazendeiro. Segundo Marli, até pouco tempo as porteiras dessa fazenda eram fechadas com cadeados e para adentrar o espaço da fazenda e chegar à aldeia era preciso ir a pé até a sede da fazenda pegar a chave com o administrador da fazenda e, depois de abrir as porteiras e adentrar o espaço, tinham que voltar à sede para devolver a chave. Isso ocorreu por muito tempo até que houve um desentendimento entre um indígena Arara e o administrador da fazenda, sendo que o Arara foi assassinado na sede da fazenda pelo administrador. A partir de então as porteiras passaram a ficar sem cadeado, algumas delas escancaradas e outras apenas encostadas no mourão<sup>20</sup>.

Todas essas questões são desdobramentos de processos históricos e controversos de colonização, invasão ou mesmo distribuição de terras indígenas em Rondônia pelos programas de desenvolvimento da Amazônia. Cabe mencionar que a partir de 1970 foram grandes as pressões sobre as terras tradicionais indígenas em Rondônia, inclusive, neste período, conforme constata Nóbrega (2008, p. 28) “houve uma grande pressão por parte de políticos e fazendeiros para a redução dos limites da terra indígena” Igarapé Lourdes. Perdas significativas dos espaços tradicionais foram intensificadas a partir da criação de uma estrada ligando o município de Ji-Paraná, Rondônia, ao município de Rondolândia, no Mato Grosso dando acesso a grandes fazendas daquela região.

A estrada que liga a Fazenda Castanhal e outras fazendas mato-grossenses à Rondônia foi aberta irregularmente na parte sul da T.I. Igarapé Lourdes pelo ex-administrador de Vila de Rondônia, Clóvis Arraes. De acordo com Denny Moore, além de abrir a estrada, Arraes loteou a terra indígena e vendeu cada lote por CR\$ 10 mil (MOORE, 1978, 13). Esta estrada foi o principal foco de invasão da terra indígena, intensificada a partir dos anos 70 por meio da atração que os projetos de colonização do INCRA exerceram entre os migrantes sem-terra e os especuladores (NÓBREGA, 2008, p. 29).

Percebi nos relatos de Marli algumas de suas angústias de mulher, professora, cacique da aldeia I'terap, de alguém que se preocupa com o bem estar do seu povo haja vista a constituição de uma história de resistência.

Naquela tarde chuvistou bastante, fazia muito silêncio na aldeia, tudo quieto. Enquanto Marli continuava suas leituras e estudos referentes às atividades do Curso de Licenciatura em educação Básica Intercultural, fui andar pelos arredores da escola.

---

<sup>20</sup> Mourão é um tipo de estaca grossa na qual se fixam horizontalmente varas ou arames de uma cerca. (HOUAISS, 2004, p. 507)

Fiquei por ali e me sentei em bancos próximos ao campo de futebol. De repente, alguns jovens se aproximaram. Enquanto alguns jogavam futebol, outros ficavam em volta do campo, embaixo da árvore, assistindo, rindo dos tombos, dando orientações sobre o jogo, conversavam na língua.

Os times eram compostos de rapazes, moças e crianças. Jogavam em grupos diferentes, homens contra homens, mulheres contra mulheres e crianças contra crianças.

Observei que aos poucos as famílias se reuniam em volta do campo para o jogo. Uns para jogar, outros para assistir. As mulheres e os homens mais velhos não foram vistos em volta do campo de futebol, me pareceu ser uma atividade rotineira dos jovens Arara.

Essa atividade dos jovens Arara remeteu-me pensar a forma como a identidade do sujeito é deslocada a partir de uma reprodução cultural, ou seja, o futebol mesmo sendo um esporte de tradição europeia não conflita com a etnicidade do grupo, ao que parece, vai construindo processos de identificação, dando margem para novas interações sociais. O campo de futebol constitui-se um espaço de articulação entre práticas externas e internas, haja vista que as regras são vistas e interpretadas a partir dos códigos linguísticos locais e da própria organização da cultura, uma vez que os grupos/times que participam do jogo se estruturam a partir da lógica da tradição.

Ao findar da tarde voltei para a casa de apoio. Na manhã seguinte acordei cedo, pois havia combinado com Sandra Arara de conversarmos às oito da manhã na escola. Preparei-me, esperei, porém ela não apareceu, mandou avisar que havia ido para a cidade fazer compras para a ceia de natal. Devido aos preparativos do natal na aldeia, decidi antecipar a volta para Ji-Paraná.

### **4.3 – Confecções de novos diálogos**

O dia 10 de março de 2017 amanheceu fechado com aspecto de que o temporal caído na noite anterior fosse continuar pelo dia, mesmo assim saímos rumo à comunidade I'terap.

Marli não se encontrava em casa, seu esposo nos comunicou que ela tinha acabado de sair para a casa de sua mãe e nos ensinou a chegar até lá. Fomos ao seu encontro caminhando, pois a estrada até a casa da mãe de Marli estava muito ruim. Não era longe.

No caminho encontramos Sebastião Gavião, irmão de Marli. Ao nos avistar Sebastião veio ao nosso encontro, nos cumprimentou e guiou-nos até a casa de sua mãe, onde Marli estava.

Da estrada avistamos Marli sentada em um banco de madeira. Junto com ela estava sua mãe, a esposa de Sebastião e duas adolescentes, (a filha da Marli e sua prima, filha do Sebastião), além de um menino, filho do Sebastião que brincava no quintal.

No colo da mãe de Marli tinha um pequeno macaco que se comportava como uma criança, pois solicitava colo e atenção. Percebi que as pessoas ali tinham um carinho muito grande pelo macaquinho, elas ficavam disputando a atenção do pequeno animalzinho, mas ele parecia preferir a matriarca da casa, a mãe da Marli. Naquele espaço havia também vários cachorros e algumas galinhas pelo quintal. Embaixo de uma construção (espaço aberto, sem laterais fechadas e com cobertura de palha de coqueiro) Marli e sua família nos receberam, conversamos um pouco sobre o tempo, sobre a imensa chuva da noite anterior, as condições da estrada, as dificuldades e os transtornos para a comunidade causados pela ponte caída.

Essas atividades se constituem como espaços de formação dessas professoras, construindo lugares de aprendizagens e produções de identidades descoladas das lógicas eurocêntricas. Ao serem espaços formativos, é possível que sejam também espaços decoloniais ao permitirem a construção de uma formação desde dentro da cultura. Esses lugares são “campos cognitivos e cosmológicos de construção de sentidos e significados, insurgem-se e apontam a necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagogias que deem visibilidade a outras lógicas epistêmicas locais produzidas pela colonialidade do poder” (NACIMENTO, 2012, p. 157).

Conversamos sobre o Curso de Licenciatura Básica Intercultural da UNIR, das lutas para efetivar a educação específica e diferenciada na comunidade. Essa conversa se deu porque Marli contava que estavam de luto na comunidade pelo falecimento de uma de suas integrantes. O luto, segundo Marli, na tradição Arara é de quinze dias e nesse de tempo a escola deveria ficar fechada, sem aula, em respeito à tradição cultural Arara e que a SEDUC não estava aceitando, que estava exigindo um plano de reposição de aula, ou seja, o que era considerado como aula pela SEDUC era apenas aquela ministrada na escola, não respeitando a cultura Arara.

Após esse momento de conversa, expus para a Marli o motivo da minha visita, ou seja, tratava-se da produção de dados para a pesquisa com as professoras Arara, iniciada em

2015. Naquele dia Marli disse que estava organizando uma festa de aniversário de quinze anos de sua filha e que se não fosse a chuva que caiu na noite anterior, ela teria saído para resolver algumas situações fora da aldeia. Essa observação de Marli a respeito da organização de uma festa de quinze anos de sua filha me chamou a atenção. Lembro que a constituição das identidades indígenas são produzidas nesses entre-lugares da cultura “essas experiências de deslocamento trouxeram em sua esteira a aproximação e a justaposição de diferenças culturais, forçando a visibilidade do hibridismo cultural em cultura antes acostumadas em se ver e a ser vistas como monolíticas, estáveis e homogêneas” (SOUZA, 2004, p 124).

Fiquei pensando sobre o hibridismo abordado por Bhabha (2013), que coloca os sujeitos em um processo de cruzamento de fronteiras, que se esbarram nas relações e trocas culturais e saem borrados, rasurados, híbridos. Pensei como seria uma festa que comemora o nascimento de uma indígena, mas organizada do ponto de vista do não indígena. Fui convidada para festa que aconteceu dias depois na cidade. Conforme sustenta Bhabha (1996)

[...] todas as formas de cultura estão continuamente num processo de hibridação. [...] para mim a hibridação é o terceiro espaço que permite a outras posições emergir. Este terceiro espaço desloca as histórias que o constitui e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas [...]. O processo de hibridação cultural gera algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação (BHABHA, 1996, p. 36-37).

Essas questões mostram que as identidades indígenas estão em processo permanente de negociação, o que a meu ver não compromete a etnicidade e suas estratégias de resistência. Mesmo as identidades tidas como fixa e imutáveis não estão isentas de processos complexos de tradução.

Marli me convidou para conversarmos na escola, pois era mais tranquilo e poderíamos ficar mais à vontade. Após sua mãe nos servir um suco geladinho, saciamos a sede, agradei a hospitalidade e me despedi da família da Marli e saímos em direção à escola.

No trajeto rumo à escola, passamos pela casa da Marli, que avisou ao esposo que iria até a escola conversar comigo e ele disse que ela não se preocupasse com o almoço, pois ele providenciaria a refeição. Seguimos dali para a escola. No caminho ficava a casa de Rute, professora Arara. Marli perguntou-me se eu também queria falar com Rute, eu disse que sim, que era importante ouvir todas as professoras Arara. Então ela passou na casa de Rute para que eu pudesse falar com ela sobre a pesquisa. Os filhos da Rute disseram que sua mãe estava

na roça e que só voltaria à tarde. Marli deixou recado, dizendo que caso ela voltasse logo, era para ir até à escola para falar comigo.

Com referência ao fato de Rute estar na roça, é preciso destacar que as professoras assumem múltiplas atividades, desde aquelas relacionadas ao campo da docência no âmbito da escola como daquelas ligadas aos espaços não escolares, sendo essas práticas constituidoras de significados e instâncias privilegiadas de representações de identidades. São lugares de narrativas, espaços formativos.

Cabe destacar que Marli, ao entender o objeto de pesquisa vai direcionando meu olhar para o campo pesquisado, vai articulando encontros com as outras professoras, me guiando pela dinâmica da vida local.

Seguimos então para a escola. Marli abriu a sala de aula, entramos, sentamos e começamos a conversar sobre a pesquisa. Marli ia relatando fatos, narrando sua história de formação pessoal e profissional e do seu povo frente ao processo histórico de colonização.

Enquanto conversávamos, entravam e saíam crianças e adolescentes da comunidade, mas todos silenciosos. Em meio à conversa, disse para Marli que ia tentar falar com todas as professoras Araras da T.I. Igarapé Lourdes, para minha surpresa ela disse que Mariza Arara, da aldeia Paygap estava na I'terap passeando naquele dia.

Marli saiu no meio da entrevista, me deixou ali, e falou para as crianças que brincavam próximo para chamarem Mariza e Sandra (Sandra é professora da aldeia I'terap e Mariza da aldeia Paygap) para, se possível, virem à escola conversar comigo. Rapidamente chegaram Mariza e Sandra.

Mariza chegou primeiro. Marli apresentou-me a ela, falei da pesquisa, expus os objetivos e convidei-a para ser uma das minhas colaboradoras. Marli enfatizou a importância do trabalho, motivando-a a participar. Ouvindo os argumentos, aceitou participar da pesquisa. Enquanto conversava com Mariza, Sandra chegou, me cumprimentou e ficou aguardando minha conversa com Mariza terminar.

Após minha conversa com Mariza, Marli interveio e me apresentou à Sandra. Eu já tinha entrado em contato com esta professora em dezembro de 2015, na minha primeira visita à aldeia, sendo que naquele momento Sandra disse não poder conversar comigo, pois era véspera de natal e estava envolvida nas atividades festivas da igreja Batista, instalada dentro da aldeia I'terap.

Atividades religiosas de origem cristã na aldeia I'terap são frequentes. Sobre o processo de colonização cultural religiosa, Nóbrega (2008) descreve que em 1964 chegou a Ji-Paraná um casal de missionários alemães na tentativa de converter aos Arara (*Karo Tap*) e os Gavião Ikolén ao cristianismo.

Seu objetivo principal, 'levar a palavra de Deus, a Bíblia, o Evangelho' aos Arara e aos Gavião, foi alcançado entre os últimos, que se converteram – não sem conflitos – e frustrado entre os Arara. Depois de expulsões, as quais se seguiram novas acolhidas, alguns missionários das Novas Tribos continuam atuando entre os Gavião. Atualmente, há missionários evangélicos que não são vinculados a MNTB atuando na aldeia Arara I'terap (NOBREGA, 2008, p. 28).

Neves (2009) ressalta que no ano de 2004, um grupo de missionários vinculados à organização Novas Tribos do Brasil se instalaram próximo à aldeia, à margem do igarapé Prainha, nos limites de fronteira das terras Arara (*Karo Tap*) com a fazenda 3 Rios com o intuito de se aproximar do povo Arara para converterem-nos a fé crista.

Cabe mencionar que apenas em 2008 os missionários foram autorizados a se instalarem dentro da aldeia I'terap. De acordo com Santos (2015), naquele contexto histórico houve um conflito entre o fazendeiro e os missionários, “compadecidos com o casal, os Arara os acolheram em sua aldeia” (SANTOS, 2015, p. 27).

No que se refere aos aspectos simbólicos e culturais de conversão de indígenas Arara à fé cristã, é importante mencionar que tem significado um conflito interno entre os defensores das práticas religiosas tradicionais e os novos convertidos. “A conversão, de um modo geral, é formulada por aqueles que a experimentam como uma “negação” da cultura. As práticas valorizadas pelo discurso do resgate cultural, como rituais e xamanismo, são em geral demonizadas e colocadas em suspensão pelos *crentes*” (SANTOS, 2015, p. 42).

Do ponto de vista da constituição da identidade a presença religiosa de origem cristã nas aldeias tem sido um espaço para elaborações simbólicas do ocidente, representa um processo permanente de captura do imaginário indígena constituindo-se em uma instituição que intensifica e potencializa a colonialidade cosmológica. Essas práticas perpetuam processos históricos de colonização interna. Assim, mesmo que a participação indígena num contexto de matrizes religiosas eurodescendentes signifique um adensamento do caráter polissêmico do hibridismo, não podemos negar que o discurso religioso produzido por essas matrizes ensejam uma espécie de violência encoberta, ou seja, “[...] este conjunto tan diverso de fenómenos nos ayuda a descubrir la compleja interacción entre la

formación/transformación de las identidades culturales, y las manifestaciones potenciales o abiertas de violencia<sup>21</sup>” (CUSICANQUI, 2010, p. 43).

Essa violência caracterizadora de uma colonialidade cosmológica também é posta por Dussel (1993) ao discorrer sobre o encobrimento do outro, mostra que “Os índios vêm negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nomes de um ‘deus estrangeiro’ e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar” (DUSSEL, 1993, p. 58).

A captura do imaginário indígena pela religião é uma forma de dominação ocultada sob o prisma do encontro com o outro. “O conceito de ‘encontro’ é encobridor porque estabelece ocultando a dominação do ‘eu’ europeu, de seu ‘mundo’ sobre o ‘mundo do outro’, do índio” (DUSSEL, 1993, p. 64).

Este foi um dia proveitoso na produção dos dados. A receptividade das professoras Arara (*Karo Tap*) com relação à pesquisa, as aprendizagens construídas referentes à cotidianidade da comunidade, das diversas atividades desenvolvidas pelas mulheres, das aceitações/tensões estabelecidas em função da existência de núcleos religiosos não indígenas na aldeia. Todos esses processos foram formativos a percepção das problemáticas elencadas na pesquisa. Devo mencionar que, em função das obrigações docentes na Universidade Federal do Amazonas, não pude permanecer na aldeia por mais tempo. Despedi-me das professoras e firmamos uma pré-agenda na qual eu retornaria dois meses após.

#### **4.4 – Novas experiências na aldeia**

Conforme mencionado, dois meses depois retornei à aldeia. A visita ocorreu em julho de 2017. Liguei para Marli avisando que já me encontrava em Ji-Paraná e que iria descer para a aldeia. Marli explicou que estava concorrendo a uma vaga na seleção de pós-graduação em Educação Indígena promovida pelo Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e que em função do processo de seleção ficaria na cidade até o dia 18 de julho. Pediu que eu fosse até a UNIR na terça de manhã para conversarmos sobre a ida para Aldeia.

No dia e hora marcado cheguei à UNIR e fiquei aguardando Marli, que chegou por volta das 10 horas da manhã. Marli estava apressada, pois estava organizando a

---

<sup>21</sup> “Esse conjunto tão diverso de fenômenos nos ajuda a descobrir a complexa interação entre a formação/transformação das identidades culturais e as manifestações potenciais ou abertas da violência”. (tradução minha).

documentação exigida para a seleção. Fiquei na sala do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) aguardando-a para conversarmos. Avisou-me que a chave da casa de apoio não estava na aldeia e sim com as professoras não indígenas que ocupam a casa durante as aulas. Explicou que como estavam em período de férias, levaram as chaves com elas. Marli me orientou ir até a Representação de Ensino da SEDUC (REN/RO) falar com a coordenadora do Núcleo de Educação Indígena (NEI) para solicitar as chaves, disse que eu poderia ir para Aldeia no dia 19 de julho, pois antes disso ela não estaria lá para me receber.

Após a conversa com Marli fui fazer a solicitação junto à coordenação do Núcleo de Educação Indígena. Falei com a coordenadora a respeito das chaves e ela, receosa, me questionou sobre minha intenção na aldeia, se eu tinha autorização da FUNAI. Em nenhum momento me perguntou se os indígenas haviam me dado permissão. Talvez aquela coordenadora tenha, ainda, a visão de indígenas tutelados, incapazes de tomar decisões pessoais e/ou coletivas. Respondi à coordenadora que para a FUNAI não tinha pedido autorização, mas que a Cacique Marli e as professoras indígenas da aldeia I'terap haviam autorizado inclusive, que Marli tinha me orientado a ir pegar a chave da casa de apoio junto à coordenação.

A coordenadora me pediu que voltasse em momento posterior, pois as chaves estavam com uma das professoras e que esta só poderia entregá-las mais tarde. Combinei de buscar por volta das 12 horas e assim fiz. Ao retornar no horário combinado, as chaves já estavam disponíveis. A coordenadora entregou-me e solicitou que eu as devolvesse no máximo até o dia 24 de julho pela manhã, pois todas as professoras iriam precisar das chaves para o dia 25 de julho, data em que o recesso escolar acabaria e elas teriam que retornar suas atividades na aldeia. Com as chaves em mãos passei a organizar minha ida. Saí de Ji-Paraná por volta das 14 horas, chegando à aldeia por volta das 16 horas.

Meu estranhamento foi ao chegar próximo à fazenda 3 Rios e ver as porteiras, que das outras vezes estavam escancaradas, desta vez, estavam fechadas. Ao descer para verificar, vi que uma delas estava amarrada por uma corda e a outra estava unida por um pedaço de madeira ao ser transpassada. O fato de estarem fechadas marca a delimitação do território privado, porém a única via de acesso à comunidade I'terap, mesmo não estando trancadas com cadeados, como antigamente.

Muitos caminhões carregados de madeira passavam por nós na estrada apertada, era quase impossível os dois carros se cruzarem em uma via tão estreita e em tão péssimas condições de tráfego. O número de veículos carregados de madeira chamou minha atenção,

lembro que as tradicionais terras indígenas de Rondônia, em especial a Terra Indígena Igarapé Lourdes vem sofrendo pressões ambientais de madeireiros e outras extrações de recursos naturais, desde a década de 1980. Atualmente tem ganhado visibilidade no contexto regional o amplo número de operações policiais destinadas a combater essas práticas criminosas, a exemplo da Operação Jurerei<sup>22</sup> e Operação Warã<sup>23</sup> realizadas pela Polícia Federal em parceria com o IBAMA em 2017 em várias terras indígenas de Rondônia, incluindo a T.I Igarapé Lourdes.

É importante destacar que estas questões têm constituído uma série de problemáticas sociais que ultrapassam a pura questão ambiental. Em algumas comunidades indígenas de Rondônia tem significado a geração de um conflito endógeno, haja vista que muitos indígenas são cooptados por madeireiros, sendo estes os articuladores internos dessas práticas. Há de se mencionar que a grande maioria dos povos indígenas é contrária a essas práticas, gerando situações de conflitos dentro dos próprios grupos. Outro elemento preocupante refere-se à presença contínua de pessoas não indígenas de idoneidades contestáveis dentro das comunidades, o que produz um agravante social.

Por volta das 16 horas cheguei à aldeia I'terap. Como das outras vezes, as crianças vieram nos recepcionar, dessa vez, tinha um atrativo diferente, a Helena, uma bebezinha de oito meses, minha neta, que acompanhava os pais que me davam apoio com o transporte. Interessada em ver a Helena, sorriram. Helena também sorriu para as crianças que a pegaram no colo, queriam brincar com a menina. Depois distribui alguns pirulitos entre elas.

Fomos até a casa de Marli que disse estar preocupada, pois havíamos demorado. Conversamos sobre as condições da estrada, na ocasião Marli relatou que no dia 24 de julho estaria participando de uma reunião na prefeitura para cobrar a construção de uma nova ponte. A conversa girou em torno do poder público que não tem mostrado preocupação com os indígenas que, muitas vezes perdem tempo e dinheiro, tendo que fazer um trajeto muito mais longo em virtude do descaso das autoridades competentes.

Em visita recente, 19 de abril de 2018, data em que a aldeia I'terap comemorava o dia do índio com uma festa tradicional Arara, presenciei o discurso do Secretário Municipal de Meio Ambiente de Ji-Paraná, no qual, na presença dos indígenas e dos demais convidados, afirmou que desconhecia a situação da ponte a qual Marli se refere em nossas conversas de

---

<sup>22</sup> A esse respeito ver notícia publicada no site: <https://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/operacao-da-pf-desarticula-grupos-suspeitos-de-crimes-ambientais-em-terras-indigenas-em-ro.ghtml>

<sup>23</sup> A esse respeito ver notícia publicada no site: <https://g1.globo.com/ro/ji-parana-regiao-central/noticia/delegados-falam-sobre-operacao-contr-extracao-ilegal-de-madeira-em-rondonia.ghtml>

2017, ou seja, a ponte encontra-se caída desde 2015 sem que a prefeitura de Ji-Paraná tivesse tomado conhecimento. Esses elementos constituem um indicador, não apenas da falta de planejamento da secretaria municipal em questão, mas também da invisibilidade indígena por parte do poder público.

A negação das diferenças na constituição das políticas públicas e na distribuição equitativa de recursos tem significado não apenas encobrimento simbólico, mas o encobrimento material dessas diferenças. Essa falta de ação pública intensifica discursos estereotipados de que os indígenas devem ficar reclusos em seus lugares tradicionais, invisibilizando esse outro em “sua transformação em sujeito ausente [...] sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 121).

No dia seguinte a minha chegada, encontrei-me com Sandra que me apresentou a professora Vanilda. Até então, eu não a conhecia, pois em todas as vezes em que eu tinha ido à aldeia Vanilda estava na aldeia Prainha, local em que reside e trabalha. Vanilda caminhava pela aldeia com um bebê.

Enquanto conversava com Sandra notei que um grupo de mulheres jovens se reunia no campo para jogar futebol, percebi que, enquanto as jovens se divertiam com o futebol alguns rapazes se aglomeravam ao entorno, ficavam sentados ao lado da casa de apoio e na calçada do Posto de Saúde, pareciam aguardar o jogo das meninas terminar. Os rapazes assistiam ao futebol feminino. Ao presenciar a cena, perguntei para a Sandra se as meninas estavam jogando só entre elas, ela disse que sim, que só depois de elas parassem com o jogo os meninos jogariam. Foi o que aconteceu, assim que as meninas saíram do campo os rapazes se reuniram e iniciaram o futebol.

Sandra falou que faz artesanatos, mesmo em período de aulas. Perguntou-me se eu não queria olhar seus artesanatos, disse que confeccionava pulseiras, brincos, anéis e colares. Eu respondi que sim, fiquei interessada. Despediu-se e saiu rumo à casa de alguns parentes. Fiquei por ali, na casa de apoio, observando a movimentação e o jogo dos rapazes.

Antes de escurecer Vanilda veio com suas irmãs falar comigo, disse que Sandra havia lhe dito que eu gostaria de lhe falar. Disse a ela o motivo do meu interesse em falar-lhe, mencionei a pesquisa e a convidei para participar como sujeito da pesquisa. Ela aceitou, disse que viria no dia seguinte para a entrevista. Vanilda me contou que mora na aldeia Prainha, cerca de seis quilômetros da I'terap e que vem para a I'terap nas férias passear na casa de sua

mãe, e que o motivo de sua visita desta vez foi a festa da igreja Batista que aconteceria no final de semana. Sandra também havia dito que no final de semana próximo teria festa na igreja, e que os Gavião e os Zoró viriam para festa.

No outro dia me levantei cedo. Acordei com o barulho das vozes na aldeia. As crianças levantam cedo e começam a passear, transitam entre uma casa e outra. Observei que bem em frente à casa de apoio, do outro lado do campo de futebol, havia uma família reunida em volta de um fogo aceso no chão, pareciam se alimentar de algo que cozinhava ali naquele fogo, não deu para ver o que era, notei que ficaram por ali cerca de uma hora. Depois se dispersaram. As crianças permaneceram no quintal jogando futebol, vi que meninos e meninas brincavam juntos, porém as meninas brincavam com os meninos menores, sendo que os maiores brincavam em outro grupo composto só de meninos. Casais passeavam lado a lado pela aldeia, acenavam aos parentes, se cumprimentavam de longe.

A aldeia é composta por núcleos familiares. Observei que alguns casais trabalhavam no serviço doméstico, vi uma senhora e um senhor que limpavam alguns bancos (assentos de madeira fincados no chão) onde momentos antes estavam sentados ao redor do fogo. A mulher pegava água e a jogava com um balde enquanto o homem esfregava o banco com uma vassoura. Percebi que não era um casal muito jovem. Ficaram por ali providenciando a limpeza, depois não mais os vi.

Pela manhã, apareceu Vanilda para conversarmos conforme havíamos combinado na tarde anterior. Ela veio com uma de suas irmãs e seu filhinho caçula de aproximadamente dois anos de idade. Entraram e sentaram-se. Falei sobre a pesquisa e ela aceitou ser entrevistada naquele momento.

Vanilda falou das manifestações culturais do povo *Karo Tap* promovidas pela escola, disse que a escola sempre trabalhou a Festa do Jacaré e o dia do índio, disse também que no ano de 2017 todos os estudantes *Karo Tap* foram fazer uma apresentação cultural na aldeia Paygap e que a FUNAI e a SEDUC estavam lá com seus representantes.

Relatos a respeito da Festa do Jacaré também foram expostos por outras professoras. A exemplo, a professora Angela:

A Festa do Jacaré é o evento mais importante da nossa comunidade, todo ano no mês de setembro ela acontece. É um resgate para o povo, porque a gente não atiçava mais isso. A mulher tem um papel central na Festa do Jacaré. A gente sempre ouve umas histórias sobre o jacaré. Antigamente, dizem que tinha uma mulher que batia nos filhos, que judiava, não cuidava dos filhos e só com o espírito do jacaré que ela podia melhorar sua atitude. Então, fizeram a festa, um

grande encontro, chamando outras comunidades e pegaram o jacaré e passaram três dias dançando com ele, mas o foco era a mulher, ela era a escolhida, desafiada a fazer com o jacaré o que ela fazia com os filhos dela. Ela tinha que mostrar a coragem dela e matar o animal. O jacaré, por ser da água limpa, limpa o espírito da pessoa, leva o espírito mal da pessoa e, assim, ele também limpa a mulher do espírito mal que a faz judiar dos filhos. A Festa do Jacaré do Arara (*Karo Tap*) é uma tradição que não podemos perder (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Estudos antropológicos desenvolvidos por Santos (2015) a respeito da tradicional Festa do Jacaré mostram que esse é um evento que apresenta um rito feminino que objetiva punir as mulheres consideradas bravas/nervosas com seus filhos. As mulheres escolhidas para sacrificar o animal devem “demonstrar coragem e tirar a raiva que sentem das crianças, elas são convocadas a matar os jacarés” (SANTOS, 2015, p. 244).

Ao que parece, a Festa do Jacaré representa uma espécie de estatuto de proteção, formas de educar, normativa de conduta e de relação da mulher indígena com as crianças Arara produzida a partir da cosmologia desse povo. Possivelmente, se constitui em um processo de regulação cultural, de percepção e controle de práticas educativas tradicionais de mães descritas na mitologia Arara como bravas/nervosas. Trata-se de um simbolismo que personifica a mulher Arara como enérgica na condução da educação dos filhos. A Festa do Jacaré se constitui numa pedagogia Arara (*Karo Tap*), cujo significado é produzir uma relação entre mães e filhos.

Como processo de regulação, podemos compreender que “a cultura, por sua vez, nos governa – ‘regula’ nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997, p. 39).

Após encerrarmos nossa conversa, Vanilda se retirou. Em seguida, duas meninas vieram me visitar, queriam ver vídeo no meu celular, comer bolachas e beber café. Dei atenção às pequenas, tinham aproximadamente nove ou dez anos. Me convidaram para passear pela aldeia e fui com elas. Passeamos pela casa da Marli que pediu para as meninas me mostrarem a aldeia e saímos em direção à igreja Batista onde aconteceria a festa no final de semana.

Algumas mulheres estavam lá limpando e organizando o espaço e a recepção dos grupos de visitantes que chegaria para festa. Estavam esperando as etnias Gavião e Zoró. No local, estava um homem cortando lenha para ascender a enorme churrasqueira de tijolos, preparada especificamente para a ocasião da festa. Lavavam mesas fixas de madeira, varriam

o quintal, organizavam o espaço. Era um mutirão de mulheres que se dividiam em grupos de trabalho. Uma senhora ficou ali me dando atenção, parecia animada com a movimentação. Em meio às mulheres, um homem cortava lenhas.

Sebastião ficou sabendo que eu estava lá na igreja e foi falar comigo, disse que se eu precisasse de algo era para procurá-lo e que no final da tarde iria me visitar na casa de apoio. Sandra também garantiu que levaria artesanatos para eu ver e comprar. As garotas que estavam comigo se recusaram me levar até a casa de Sandra, pois alegaram que lá havia cachorro bravo. Fiquei por ali com as mulheres, tirei algumas fotos do local e retornei para a casa de apoio.

Por volta das 16 horas Ruth Arara veio falar comigo, segundo ela, Sandra a tinha avisado sobre meu interesse em conversar com ela. Veio acompanhada de sua filha pequena, uma irmã e uma cunhada. Chegou se apresentando, dizendo que tinha vindo a pedido de Sandra. Cumprimentei-a, falei da importância de sua participação na pesquisa. Ela aceitou conversar comigo e começamos a entrevista.

Depois que terminamos a entrevista, distribuí alguns pirulitos para as crianças e ficamos conversando do lado de fora da casa. Do lado da casa de apoio tem três pés de cupuaçu, fruta típica da Amazônia. As árvores faziam uma sombra muito boa. Enquanto conversávamos, algumas moças foram chegando para o futebol da tarde.

Assim que Rute saiu, Sandra chegou com artesanatos para eu apreciar. Permanecemos sentadas no quintal, em baixo dos pés de cupuaçu. Após apreciar os artesanatos de Sandra comprei algumas peças. Sandra me explicou como fazia para produzir os artesanatos, que vai para a mata buscar a matéria prima (côcos, sementes, palhas, penas etc..) e que isso demanda tempo, que quase não tem produzido os artesanatos (anéis e pulseira) por falta de tempo, “a escola ocupa muito espaço na vida das professoras indígenas”, disse ela.

O Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN<sup>24</sup>) tem desenvolvido alguns trabalhos junto aos Arara. Sandra explicou que na aldeia as mulheres, em função do COMIN, tem se reunido para produzir artesanatos. “Isso ajuda não só na manutenção da cultura, mas também na renda familiar. As mulheres confeccionam os artesanatos e com a

---

<sup>24</sup> O Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN) é um órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Foi criado em 1982, com a finalidade de assessorar e coordenar o trabalho da IECLB com os povos indígenas em todo Brasil. Para atender este objetivo, o COMIN se faz presente junto a alguns povos e comunidades indígenas, criando parcerias e dando apoio nas áreas da educação, saúde, terra, organização e auto-sustentação. Informações disponíveis em <http://comin.org.br/institucional>.

ajuda do COMIN vendem esses materiais para o público externo à aldeia”, afirmou Sandra. Sandra contou que o COMIN chegou a motivar a construção de uma casa específica para as mulheres produzirem os artesanatos, a casa serve de ponto de encontro das mulheres *Karo Tap* e que em meio à produção dos artesanatos, as mulheres passam os conhecimentos tradicionais para as mais jovens e assim buscam manter aspectos culturais e tradicionais do povo.

Ficamos conversando sobre esses assuntos enquanto assistíamos ao futebol. Marli também chegou, veio saber se eu tinha conseguido falar com as professoras (Vanilda e Rute), respondi que sim e que, inclusive, tinha sido convidada para ir à roça pela Rute. Marli riu, “será que você aguenta?”, disse ela.

A filha de Marli chegou depois. Rimos quando disse ao filho de Sandra, de aproximadamente três anos, que ele era seu noivo. O menino chorou, não gostou da ideia. Elas riram do menino. Já estava escurecendo, Marli e Sandra se despediam. Guardei as cadeiras e me recolhi para o interior da casa.

O dia seguinte foi de atividade na roça com Rute Arara e sua família.

Dentre os assuntos Rute me falou em nosso encontro é que ela havia ido para roça naquele dia colher macaxeira (mandioca/aipim) e cará para fazer macaloba para a festa da igreja. Disse a ela que estava com saudade de ir para a roça, pois quando eu era jovem trabalhei muito na roça com meus pais e irmão. Ela me convidou para ir junto, aceitei. Esse momento foi importante para a pesquisa, pois pude experienciar de acompanhar a rotina de uma professora Arara no contexto de suas práticas não escolares na comunidade.

A expectativa de ir para a roça com Rute era grande. Perdi o sono à noite pensando como seria a experiência, logo que amanheceu me levantei e comecei a me preparar. Camisa de manga longa, calça comprida, tênis, garrafa com água. Só faltou o chapéu, não me lembrei de levar para a aldeia. Passei protetor solar. Estar na roça com uma professora Arara foi um momento importante na construção de observações mais elaboradas a respeito das práticas não escolares das professoras.

Cabe mencionar que todas essas práticas sociais são vistas como uma textualidade produtoras de significados as quais vão compondo as identidades das professoras, isso porque na perspectiva teórica que assumo nesta tese “o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade (ou da atividade interpretativa)” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

Podemos dizer que esses espaços sociais frequentados pelas mulheres carregam elementos simbólicos e, ao mesmo tempo, são estruturantes de práticas sociais, sendo importante “compreender o contexto e os diferentes elementos que configuram essas experiências, bem como os sentidos que elas assumem nas relações sociais” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 75).

No contexto da pesquisa, ter participado junto às mulheres de suas atividades na roça significou perceber o quanto essas mulheres vão assumindo uma parte significativa de todo o processo de construção da vida na comunidade, dando continuidade a uma tradição, cujo papel da mulher é cuidar da roça, plantar, acompanhar o crescimento e colher alimentos, direcionando ao lar. Num contexto de relações interculturais essas mulheres se desdobram assumindo a função docente no contexto da escola que vai suprir as necessidades de aprendizagens destinadas aos conhecimentos que preparam os indígenas para compreender a escrita indígena e não indígena, dando a oportunidade de interpretação das legislações, das políticas públicas, dos projetos de “desenvolvimento” local e suas aproximações à realidade indígena.

Fiz café e quando me preparava para tomá-lo chegaram duas meninas indígenas. Ofereci a elas meu desjejum. Quiseram comer umas torradas com requeijão, mas recusaram o meu café, disseram que era ruim. Achei graça da sinceridade das meninas. Terminamos o café e fiquei pelo pátio conversando com as garotas. Tirei algumas fotos da área externa da aldeia (escola, árvores, posto de saúde, campo de futebol e casa de apoio) na companhia das meninas.

Voltamos para a casa de apoio às 7 horas da manhã. Sentamo-nos na soleira da porta da casa e elas ficaram me perguntando sobre a Helena (minha neta), não haviam se esquecido da bebezinha que tinha me acompanhado até a aldeia e regressado com seus pais para a cidade no dia da minha chegada, pediram para ver fotos no celular e mostrei as fotos da Helena e das outras netas (Isabely e Alice, que elas não conheciam). Ficamos ali algum tempo. Observei que as crianças da aldeia são curiosas, parecem ter liberdade de transitar em por todos os espaços. Andam em grupos, de meninas e meninos separados, mas andam em grupos mistos também, geralmente os meninos menores andam com as meninas. Não presenciei birras, brigas ou coisas do tipo entre as crianças. Parecem cuidarem umas das outras. Tempo depois Ruth mandou me chamar, já me aguardava para irmos para a roça. Tranquei a porta e sai com as garotas em direção à casa de Rute.

Ao me aproximar da casa cumprimentei as pessoas que se encontravam pelo quintal, eram mulheres e crianças. O núcleo familiar de Rute é composto por quatro casas de madeira construídas em um semicírculo. Entre as casas tinha uma fogueira, próximo a uma torneira de onde as mulheres retiram água para o consumo e higiene. A fogueira era composta por alguns troncos que queimavam no chão. Havia mulheres e crianças que se aglomeravam ao redor do fogo, falavam na língua. Parecia que a minha presença ali não incomodava, responderam ao meu bom dia e continuaram a conversar entre si, pareciam combinar a ida para a roça. Falavam, gesticulavam e apontavam para o material que estava no quintal. Alguns paneiros e sacos plásticos, terçados e um enxadão de cabo bem curto, esses objetos eram para auxiliar na colheita.

Rute me chamou, então saímos para a roça. Além de Rute foram mais duas mulheres adultas de sua família, me disse que eram suas cunhadas, também foi uma menina de aproximadamente doze anos e duas crianças; uma menina de oito anos e um menino de nove anos. No trajeto, passamos pela casa de Marli que estava no quintal com um copo de café nas mãos. Cumprimentou-nos sorridente, não paramos para conversar com Marli. Seguimos a caminho da roça. As mulheres sempre falando na língua Karo. Riam animadas. Eu estava meio constrangida por não participar da conversa.

Em determinado momento, Rute me disse para acompanhar sua cunhada por outro caminho porque que ela iria passar na casa de sua irmã para chamá-la, pois também iria com o grupo. Rute explicou que não me levaria à casa de sua irmã porque lá tinha cachorro bravo. Segui pelo caminho indicado por Rute. Sua cunhada avisou que logo mais à frente nos encontraríamos com o resto do grupo.

Foram conosco as crianças. Chegamos a um lugar onde vários caminhos se cruzavam. A cunhada de Rute disse que esperaríamos ali. Paramos, estávamos caladas. Tentei puxar assunto, falei que a aldeia era grande e tinha muita casa. Ela me mostrou uma casa nova coberta de palha e cercada de madeira que estava localizada bem à nossa frente. Explicou que era nova e que a comunidade tinha construído com a finalidade de se tornar um local específico de encontro de mulheres *Karo Tap* para fabricarem artesanatos. Lembrei-me da conversa com Sandra no dia anterior, ocasião em que contou sobre a casa construída com apoio do COMIN para a fabricação de artesanatos. Rute com outras mulheres chegaram e seguimos rumo à roça.

Descemos por um caminho estreito, passamos por um açude com água parada e esverdeada, parecia não ter peixes. Em um trecho do caminho mais acima, à beira da estrada

havia casas, uma família estava reunida no quintal. Conversaram na língua com o grupo de Rute. Continuamos o trajeto, passamos por um curral, vi algumas vacas pastando. Rute me disse que era do Povo Arara, mas não disse se as vacas pertenciam a alguém especificamente. Mais adiante, nos deparamos com outras casas de madeira, eram casas aparentemente novas com quintais muito limpos, com árvores ao entorno. Parecia um lugar bem agradável. Ali as pessoas só olharam de longe, não paramos. Um pouco mais à frente estava casa do Cícero, o pajé. Ele estava sentado embaixo de uma goiabeira, com sua esposa. Paramos ali.

Cumprimentei-os com um aperto de mãos. Fui surpreendida com um forte abraço e um beijo no rosto pela senhora, esposa do Pajé. Ser recebida por aquela senhora de forma tão carinhosa me fez sentir acolhida. Rute me mostrou a casa de reza do Pajé.

A casa onde mora o pajé é bem do lado da casa de pajelança recém construída. Rute me mostrou a cozinha do Pajé de longe, mas não me convidou para entrar. Fiz o registro fotográfico do lugar com autorização verbal do Pajé.

**Figura 9:** Casa de reza e Cozinha do Pajé

Casa de reza tradicional



Cozinha do Pajé ao fundo e Casa de reza tradicional à direita



A casa foi recentemente construída. Rute explicou que aquele espaço era específico para a pajelança, lugar sagrado onde o pajé realiza suas rezas e utiliza os remédios tradicionais. A casa é de madeira com cobertura de folhas de babaçu. Tem duas paredes fechadas do chão ao teto, a parede da frente e uma lateral é fechada de tábuas até a altura do peito, o restante da parede é aberta até o teto. A casa de reza tradicional representa um local de aprendizagens, é a representação da própria figura do pajé, do sagrado, é como narra Marli Arara:

A gente brigou muito para termos a casa do Pajé, é como ele falava: eu não vou contar uma história, fazer um ritual dentro da escola, eu tenho que fazer da forma como era antigamente, então eu preciso da casa do Pajé. A casa do Pajé, hoje, para nós é isso, uma casa onde o povo Arara vai buscar o conhecimento tradicional, porque na escola não acontece pajelança, acontece outras atividades interculturais, mas na casa do pajé a gente leva os alunos para fazer atividades tradicionais, como; fazer artesanato, fazer dança, fazer rito espiritual e outras. A casa do Pajé é a primeira escola do povo Arara, porque ele que é o professor e a escola da aldeia é a segunda casa. Essa casa de reza (se refere à imagem acima) foi construída com a orientação do Pajé, do jeito que ele quis. Ele não quis fechada, nem nada.

Sobre a cozinha, Marli explica:

Essa cozinha que aparece na imagem é uma extensão da casa de morada do Pajé, porque os índios tradicionais, mesmo ele tendo uma cozinha na casa dele, onde ele mora, ele tem a cozinha de palha, local onde a mulher vai fazer a macaloba, fazer uma moqueca, é onde ela vai assar as coisas, porque assim, na cozinha lá dentro da casa de morada tem fogão, tem forno, mas, por exemplo, se a mulher vai fazer um assado, esse assado não fica gostoso como o que é feito na cozinha tradicional, então o Arara tem uma cozinha que fica do lado de fora, onde faz as comidas tradicionais (MARLI ARARA, abril de 2018).

Rute falou que a casa foi construída com apoio do COMIN e que a cobertura foi providenciada pela comunidade. Os alunos da escola participaram do processo de rasgar as folhas de coqueiro e preparar as palhas para cobertura. Segundo Rute, toda a escola foi envolvida, inclusive as professoras não indígenas participaram do processo levando seus alunos para a construção da casa do Pajé.

A respeito da participação do COMIN na construção da casa de reza tradicional Marli Arara (abril de 2018) explicou que

O COMIN ajudou na construção dessa casa, entrou com recurso financeiro para comprar alimentação, comprar petróleo para buscar palha no mato, buscar

madeira. Essa casa foi no sentido de resgatar, de fortalecer a cultura, então o COMIN, por meio da Jandira, que sempre conversa comigo, quis ajudar a fazer a casa, ela falou: vamos fazer a casa do Pajé, foi quando a gente começou a fazer, não é que foi ela que fez ou que deu a ideia, nós já tínhamos a ideia, mas a gente estava com dificuldade de construir, então ela ajudou nesse ponto, na questão financeira.

A casa foi inaugurada nos dias 11 e 12 e 13 de agosto de 2017, período posterior a minha visita, com uma festa tradicional. Rute me convidou para a inauguração, mas em função do trabalho na UFAM não pude comparecer. Também explicou que haveria um encontro de pajés na ocasião da inauguração. Ruth me disse que a inauguração seria um momento muito importante para a cultura do povo Arara.

Permanecemos embaixo do pé de goiaba por pelo menos uns 40 minutos. Tomamos macaloba oferecida por uma integrante da família do Pajé. As crianças que nos acompanhavam beberam também, percebi que é uma bebida muito apreciada pelo povo *Karo Tap*. A bebida era servida na mesma vasilha, que era compartilhada por todos. Também compartilhei a mesma vasilha da bebida e saboreei a macaloba de cará. Quando acabava o conteúdo da vasilha o líquido era repostado.

As mulheres conversavam na língua parecia falar sobre mim, entendia meu nome 'Isabel' e 'pesquisa' em meio à língua indígena falada ali. Imaginei que estavam curiosas para saber o que eu estaria fazendo ali entre elas. As crianças me pediram o celular para ver vídeos, entreguei o aparelho. Meu telefone passou de mão em mão, inclusive das mulheres adultas.

Após conversar, descansar e beber macaloba, seguimos rumo à roça. Adentramos a mata, passamos por caminhos estreito (picadas) no meio da mata. Rute e o menino que nos acompanhava seguiram com passos mais rápidos na frente, e eu os segui. Para trás ficaram as outras mulheres e crianças. Passamos por troncos de árvores caídos no meio do caminho, buracos feitos por animais e trilhas de animais silvestres. Rute me mostrava os buracos, dizia para eu tomar cuidado, para não enfiar o pé. De repente, Ruth parou no caminho e disse algo ao menino. Ele ficou ali parado, sozinho. Rute seguiu a jornada e eu a acompanhei.

Perguntei para a Rute porque o menino ficou e ela respondeu que era para indicar o caminho para as outras mulheres, para saber a nossa localização, já que a mata era cheia de trilhas. Deixar o menino pequeno sozinho me causou preocupação, porém Rute me tranquilizou, disse que ele sabia se cuidar.

Andamos mais um pouco e Rute passou a cavar o chão no meio do mato. Percebi que ela procurava uns montes de terra, abria o mato para identificá-los. Havíamos chegado à plantação de cará. Fiquei surpresa com a forma sustentável da plantação, sem agressão à natureza, no meio da mata os carás reproduziam.

Era uma clareira anteriormente aberta pelos homens Arara, eles fizeram o roçado, limpavam o espaço onde seria a plantação, e depois as mulheres da família foram até lá e fizeram as covas (buracos onde depositaram raízes/matrizes do Cará). Ali na terra fofa as raízes brotaram.

Por ser uma planta que não carece tantos cuidados e manejo, em meio ao mato se reproduziram. Segundo Rute, a preparação do solo é feita de forma tradicional, as mulheres cavam a terra e a junta em uma espécie de monte, no centro depositam as raízes (mudas) que brotam e reproduzem. Quando é época da colheita os ramos morrem, ficando submersas no solo apenas as raízes. Não dava para ver as raízes sem escavar o solo. A identificação do local onde estavam as raízes foi possível devido ao volume de terra que permanecia alto desde o período da plantação.

Outra coisa que me chamou a atenção é que, ao retirar as raízes do solo, as mulheres renovavam a plantação deixando depositadas no mesmo local as raízes menores para brotar e reproduzir novamente. Assim a plantação é sempre renovada no meio da mata e segundo Rute, nunca faltam raízes de cará na alimentação e na produção da Macaloba para o povo *Karo Tap*.

**Figura 10:** Modo sustentável de plantação de cará



**Foto:** Maria Isabel Alonso Alves (2017)

A roça representa espaços da aldeia onde também são produzidas atividades de trabalho das professoras, são atividades pedagógicas tradicionais que ocorrem fora da sala de aula, nas idas à roça e outros espaços, a esse respeito a professora Marli explica:

A foto da roça de Ruth é uma imagem relevante, pois mostra a colheita do Cará, atividades em que as crianças ajudam no processo, enquanto mulheres extraíam as raízes do solo as crianças iam levando as raízes até os paneiros e localizando os locais onde tinha raízes em meio à mata. Esta é uma atividade de educação tradicional, é por meio de práticas tradicionais cotidianas que ensinamos nossas crianças (MARLI ARARA, abril de 2018).

Com a chegada do restante do grupo, os paneiros e sacos ficaram cheios de cará e iniciamos a volta para casa. Chegamos com as raízes na casa do Cícero, o Pajé. As mulheres ficaram por ali descansando embaixo do pé de goiaba, tomaram mais macaloba. Me ofereceram novamente, mas dessa vez recusei. Por não estar acostumada com a bebida preferi não tomá-la novamente. Rute falou na língua e todas riram, depois contaram que Rute havia dito que eu não conseguiria trabalhar na colheita do cará e muito menos carregar o paneiro cheio de raízes. Eu ri também. Brinquei com elas, perguntando se me achavam fraca e elas riram.

Olhei para os tamanhos dos paneiros e vi que o que eu havia trazido era bem menor que os demais. Ficamos brincando, comparando os tamanhos dos paneiros e rindo da situação. Disseram que me deram o das crianças para carregar. Fomos para um local próximo à casa do Cícero onde sua filha estava descascando os carás que haviam trazido da roça. A jovem senhora estava preparando as raízes para a produção da bebida tradicional. Ficamos por ali observando-a trabalhar, as outras mulheres estavam sentadas ao entorno da mesma. Conversavam na língua e bebiam macaloba. As crianças bebiam também. Me disseram que a macaloba é uma bebida preparada só por mulher, que os homens não participam da preparação.

Os carás são cozidos até virar um caldo, depois são coados em uma peneira até virar um líquido grosso. O líquido pronto é colocado em um recipiente grande, parecido com um balde com tampa e fica ali disponível para o consumo. Por ser uma bebida adocicada imaginei que levasse açúcar, mas me disseram que algumas pessoas colocam açúcar, outras não, mas aquela não tinha açúcar. A macaloba também pode ser feita com mandioca, mas nesse dia as mulheres Arara estavam fazendo com cará.

Observo que uma mulher Arara “é aquela que produz e cuida das crianças, cozinha para a família, fabrica macaloba bem como planta e retira os produtos da roça para alimentar seu marido e filhos que vivem com eles” (SANTOS, 2015, p. 166), mas também é a mulher professora que assume um papel formativo dentro e fora de contexto não escolares e escolares. É preciso mencionar que no contexto histórico da tradição Arara a mesma ação de colheita dos produtos da roça se davam em função da realização das práticas/rituais tradicionais além daquelas destinadas ao provento familiar. Neste contexto, o trabalho da mulher na roça constituía-se em uma importante etapa destinada a compor o simbolismo/espiritualidade Arara. As bebidas fermentadas colaboravam para o êxtase espiritual nas festas tradicionais.

O advento das religiões de matrizes cristãs não necessariamente quebrou a prática tradicional da mulher no cuidado da roça e na produção das bebidas, uma vez que essa prática permanece na cultura Arara traduzida no simbolismo religioso cristão. Esses elementos mostram o quanto a relação entre cultura e representação é constituída por uma linguagem instável, haja vista que a tradução das práticas e rituais neste novo contexto de espiritualidade “abre a representação para o constante jogo de deslizamento de sentido para a constante produção de novos sentidos, novas interpretações (HALL, 2016, p. 60).

É preciso lembrar que novas identidades são projetadas sob a permanência de práticas/rituais tradicionais indígenas constituindo-se novas formas de hibridismo. Assim, o ato de plantar, colher, preparar a macaloba foi realocado para a composição de um novo discurso religioso constituindo novas fontes de representação. A prática permanece a mesma, mas o valor simbólico é construído em uma nova narrativa. Esses novos esquemas conceituais sustentam identidades deslocadas, construindo ao mesmo tempo novos significados e reposicionando os sujeitos, haja vista que, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos às nossas experiências, àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2013, p. 18).

Essas novas fontes de narrativa e espiritualidade vão empurrando e deslocando as identidades indígenas, não podemos esquecer do caráter eurocêntrico e colonial das práticas religiosas de origem cristã. Esses novos simbolismos constituem-se impeditivos das representações e epistemologias indígenas, sustentam a colonialidade do poder em seus diversos níveis. Esses elementos mostram que, “para além do legado de desigualdades e injustiças sociais profundo do colonialismo e imperialismo [...] há um legado epistemológico

do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 10).

Voltamos a sentar embaixo da Goiabeira. Rute veio até mim e pediu que eu voltasse com as mulheres para a aldeia central, a I'terap, pois ela ficaria ali no pajé por mais tempo. As mulheres deixaram os paneiros com os carás por lá, pois Rute disse que um caminhão iria buscar o alimento e levá-lo até a igreja onde seria preparada a bebida. Despedi-me de Cícero e sua esposa e acompanhei as mulheres em direção à aldeia Central.

Ir à roça com Rute e suas parentes me proporcionou verificar a rotina de mulheres/professoras fora do contexto da escola. Este momento me fez perceber que cada núcleo familiar desenvolve atividades diferentes, porém estão voltadas para o bem comum da família e da comunidade. No caso da colheita do cará, a intenção era a preparação da bebida tradicional/macaloba doce, não fermentada, que seria servida na festa da igreja Batista. No fim da tarde voltei para Ji-Paraná.

Neste tópico, mostrei o caminho metodológico percorrido na produção dos dados da pesquisa com as professoras Arara (*Karo Tap*). Construí uma descrição de momentos em que tive a oportunidade de conhecer e me aproximar do povo Arara, especificamente das professoras que colaboraram nesta tese narrando suas memórias, suas histórias de vida e suas relações de trabalho, a forma como se organizam individual e coletivamente, momentos que compõem suas experiências formativas não escolares e escolares, objetivo de análise nesta tese.

Estar com as professoras Arara (*Karo Tap*), vivenciar seus espaços, estabelecer diálogos cotidianos (ou mesmo aqueles produzidos em função da pesquisa) produziram em mim novos olhares sobre o “outro” e sobre mim mesma. A cada aproximação, cada visita, conversas e leituras teóricas durante o tempo em que ocorreu a produção de dados me permitiu refletir sobre os modos como as trocas culturais produzem sujeitos híbridos, que negociam suas identidades. Estar na aldeia me provocou a pensar sobre a forma como isso tem me afetado, também fui ressignificada, hibridizada.

Estar com os Arara (*Karo Tap*) permitiu perceber que “os novos ‘nós’, descritos nas narrativas indígenas articulam no presente estes sujeitos híbridos, deslocados de suas origens e fadados a se constituírem nestas tramas cruzadas de fazer pesquisa” (SCARAMUZZA, 2015, p. 163).

Para mim também ficou a lição:

[...] que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto à palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamento ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher... E nem sempre sabemos qual deixamos falar (ANDRADE, 2012, p. 192).

Nas relações que estabeleci negocieei minha identidade, tomei macaloba, transitei pelos espaços da aldeia (visitei famílias, escola, igreja, casa de reza/pajelança), fui à roça e trabalhei na colheita do cará, abracei e fui abraçada (contato físico e simbólico) por pessoas da comunidade, vivenciei e presenciei momentos de diversão (futebol, banho de rio), de trabalho (roça/colheita do cará, limpeza de quintais, limpeza da igreja Batista, preparação da festa da igreja Batista) e de estudos (orientação de TCC) comprei produtos (artesanato, frango caipira), não sai sem marcas. O capítulo a seguir aborda as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) nas quais são narradas as experiências formativas não escolares e escolares produzidas no contexto da comunidade/escola durante a minhas aproximações na aldeia.

## **5 – IDENTIDADES DE PROFESSORAS ARARA (*KARO TAP*) NO CONTEXTO DE EXPERIÊNCIAS NÃO ESCOLARES E ESCOLARES**

Alem de aprender a ouvir o silêncio, aprendi que, ao fazer entrevistas narrativas temos que aprender a lidar com os esquecimentos, com as ausências, com estratégias do outro para poder narrar-se (ANDRADE, 2012).

Os elementos que constituem as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) partem de suas memórias e experiências de formação e são tomadas como suportes para as análises aqui apresentadas. Desta forma, discuto a constituição dessas professoras nos contextos de experiências não escolares e escolares anunciadas neste tópico como práticas culturais que produzem as identidades das professoras Arara (*Karo Tap*). Pensar a constituição das professoras Arara (*Karo Tap*) remete às representações culturais que produzem os sujeitos, ou seja, suas identidades.

A ideia de representação aqui anunciada advém do que expõe Hall (2016) para quem as identidades são constituídas por representações. A representação produz identidades em formas discursivas, sendo esses conceitos amplamente discutidos no campo dos Estudos Culturais. É preciso lembrar que as tensões entre os campos de representação cultural entre colonizadores/colonizados dão margens a interpretações da constituição das identidades indígenas permeadas pela colonialidade do poder. Essas questões também são temáticas centrais de reflexões dos estudos Pós-Coloniais, tanto daqueles pensadas a partir das relações da Europa com a África e Oriente, como daquelas pensadas a partir da América (Grupo Modernidade/Colonialidade - M/C).

Antes, porém, de trazer as análises das entrevistas narrativas, gostaria de apresentar as professoras Arara (*Karo Tap*).

A pesquisa foi realizada com seis (6) professoras indígenas que atuam nas escolas das comunidades I'terap e Prainha, sendo: Marli Arara, Angela Arara, Sandra Arara, Rute Arara, Mariza Arara e Vanilda Arara. Vale lembrar que o povo Arara (*Karo Tap*) se organiza em quatro aldeias: I'terap<sup>25</sup>; Prainha, Paygap e Cinco Irmãos. Ao todo, as aldeias do povo Arara (*Karo Tap*) localizadas na T.I. Igarapé Lourdes contam com doze (12) professoras/es indígenas, sendo cinco (05) homens e sete (07) mulheres distribuídos nas escolas das comunidades, como mostra quadro abaixo:

**QUADRO 1:** Identificação das escolas e professoras/es indígenas Arara (*Karo Tap*) por escola e sexo.

Nº Ord.	UNIDADE ESCOLAR	LOCALIZAÇÃO/ ALDEIA	QUANTIDADE DE PROFESSORAS/ES INDÍGENAS	MULHERES	HOMENS
01	ITARAP YAMORATXI	I'TERAP	07	04	03
02	PRAINHA	PRAINHA	01	01	-----
03	PAJGAP	PAYGAP	03	01	02
04	MANOEL CACHOEIRA	CINCO IRMÃOS	01	01	-----

Fonte: Informações<sup>26</sup> disponibilizadas pela Coordenadora do Núcleo de Educação Indígena em janeiro de 2018 (NEI/RO).

De acordo com a Coordenação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) as primeiras contratações de professores indígenas ocorreram no ano de 1992, ressaltando que a contratação da professora da escola Manoel Cachoeira, aldeia Cinco Irmãos, ocorreu em 2017, pois na aldeia não tinha escola para atender a demanda da comunidade e só recentemente houve a construção da escola e, portanto, a contratação. Segundo a coordenação, a professora contratada é indígena, porém não é falante da língua Karo.

Ao solicitar o histórico de criação das escolas indígenas de Rondônia, especificamente as dos Arara, para compor um registro histórico nesta pesquisa, a coordenação informou que todos os arquivos que continham fotos antigas e documentos que contam a história das escolas haviam sido perdidos devido a problemas no computador em que estavam arquivados e que não dispunha de tais informações impressas.

<sup>25</sup> Sobre os modos de organização da comunidade I'terap apresento detalhadamente no capítulo 1 quando discorro sobre a história e cultura do povo Arara (*Karo Tap*).

<sup>26</sup> De acordo com informações da Coordenação do Núcleo de educação Indígena (NEI, 2018), as informações disponibilizadas são referentes ao período letivo de 2017, pois as de 2018 ainda não havia sido atualizadas.

Questionei se essa “fatalidade” de perder documentos ocorre somente com a educação indígena, pois não se tem conhecimento de que documentos da educação não indígena tenham sofrido tamanhos danos. A coordenadora explicou que o NEI funciona em um espaço separado do setor que cuida da educação não indígena, que ela encontrava-se afastada para o doutoramento e que ao retornar para a coordenação os documentos já estavam extraviados. Contou também que todos os professores e professoras indígenas Arara agora são concursados pelo Governo do Estado de Rondônia e tiveram suas contratações antigas encerradas e foram recontratados no quadro de servidores de forma efetiva em 2017.

Sobre ter mais mulheres professoras que homens nas escolas Arara, Marli Arara (abril de 2018) explicou que na cultura Arara (*Karo Tap*) cabe à mulher o papel de educar e cuidar das crianças e isso tem levado as mulheres Arara à docência nas escolas indígenas. Disse também que:

As mulheres romperam de alguma forma com essa visão mais patriarcal do homem dentro da comunidade por se mostrarem mais responsáveis pelo cuidado, é que a mulher vai cuidar tanto da casa dela quanto da casa do outro, vai cuidar tanto do seu filho quanto do filho do outro, e o homem dentro da cultura Arara tem outros papéis, outras responsabilidades, não que ele seja irresponsável, mas com relação ao cuidado é de outra forma, ele não vai cuidar da educação da criança especificamente, mas ele vai cuidar da roça, vai caçar, nisso ele educa também o filho, mas é totalmente diferente da mulher. A tarefa de cuidar e educar é da mulher (MARLI ARARA, abril de 2018).

A professora Marli Arara mostra que as mulheres Arara assumem a responsabilidade pela educação Arara, estendendo essa responsabilidade inclusive à educação escolar. Também há a presença masculina na docência, uma vez que “isso não é de forma geral, tem homem também que dá aula, por exemplo, o Sebastião aqui na I’terap” (MARLI ARARA, abril de 2018).

Cabe lembrar que nas escolas das aldeias Arara (*Karo Tap*) a maioria de docentes é mulher, mas que existem homens indígenas atuando na docência. Informações que mostram a localização das professoras Arara por aldeia, escola em que atuam, a formação/nível escolar, área de formação, área atuação e ano de contratação inicial foram organizadas em um quadro que compõe um perfil docente dessas professoras.

**QUADRO 2:** Perfil docente das professoras participantes da pesquisa

NOME	ESCOLA QUE ATUA	ALDEIA	FORMAÇÃO DOCENTE	ÁREA DE FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	ANO DA PRIMEIRA
------	-----------------	--------	------------------	------------------	-----------------	-----------------

					NA ESCOLA	CONTRATAÇÃO
Angela Arara	Itarap <sup>27</sup> Yamoratxi	Iterap	Magistério AÇAÍ Licenciatura em Educação Básica Intercultural (EM ANDAMENTO)	Educação Básica/ Fundamental I	Ensino Fundamental I (4º ano – todas as disciplinas)	2012
Marli Arara	Itarap Yamoratxi	Iterap	Magistério AÇAÍ Licenciatura em Educação Básica Intercultural.	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar.	Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e Ensino Médio – Cultura tradicional	1996
Rute Arara	Itarap Yamoratxi	Iterap	Magistério AÇAÍ Licenciatura em Educação Básica Intercultural (EM ANDAMENTO)	Educação Básica/ Fundamental I	Ensino Fundamental I (2º ano – todas as disciplinas)	2002
Sandra Arara	Itarap Yamoratxi	Iterap	Magistério AÇAÍ Licenciatura em Educação Básica Intercultural.	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar.	Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e Ensino Médio – Língua Materna	2002
Vanilda Arara	Prainha	Prainha	Magistério AÇAÍ (EM ANDAMENTO)	Educação Básica/ Fundamental I	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – todas as disciplinas)	2013
Mariza Arara	Paj Gap	Paygap	Magistério AÇAÍ Licenciatura em Educação Básica Intercultural (EM ANDAMENTO)	Educação Básica/ Fundamental I	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – todas as disciplinas)	2011

**Fonte:** Informações disponibilizadas pela Coordenadora do Núcleo de Educação Indígena em janeiro de 2018 (NEI/RO).

O quadro mostra que, das seis professoras que participaram da pesquisa, quatro trabalham na escola I'tarap Yamoratxi, localizada dentro da aldeia I'terap, uma professora trabalha na escola Prainha localizada na aldeia Prainha e uma professora mora na aldeia Paygap e trabalha na escola Pay Gap, na mesma aldeia. São professoras que possuem entre vinte e dois anos e cinco anos de experiência na docência escolar indígena.

Com referência às participantes dessa pesquisa, cabe expor uma breve biografia das professoras.

<sup>27</sup> Itarap na coluna escola que atua é o nome da escola e I'terap na coluna aldeia é o nome da aldeia, ressalto que a grafia Itarap (com a) está contida no documento fornecido pela SEDUC, não se trata, portanto, de um erro ortográfico no gráfico, porém, com base nos apontamentos de Marli Arara descritos no capítulo introdutório desta tese, a grafia correta é I'tarap, sendo esta grafia mantida nos demais escritos.

Marli atua como professora indígena desde 1996. É graduada em Licenciatura em Educação Básica Intercultural pela UNIR, Campus de Ji-Paraná, e está concluindo um curso de especialização na área da Educação Indígena, também pela UNIR. Atua na escola com a disciplina Cultura Indígena. Ao trazer suas memórias em suas narrativas, Marli Arara falou a partir de suas experiências na infância, rememorando o contexto da cultura de seu povo, da sua aldeia e nas relações que foi estabelecendo com outros sujeitos e outras culturas ao longo de sua formação enquanto mulher indígena, professora e liderança. “Sou professora mais antiga, a primeira contratada, depois que vieram as outras professoras” (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Angela Arara é professora desde 2012 na comunidade. É formada pelo Magistério Açaí e está em fase de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná. Tem vinte e sete (27) anos. Ao iniciar suas memórias retomou o tempo em que ainda não era alfabetizada, em suas palavras, “não sabia ler as palavras, mas já gostava de ler/ver as histórias nos livros e brincar de ensinar/aprender” com sua irmã menor. Trouxe essas narrativas, pois, para ela, essa experiência a marcou, haja vista que sua trajetória escolar foi muito irregular e acreditava que a escola, da forma como era posta (sem levar em conta as especificidades da cultura Arara) a aprisionava. “Na quarta etapa do AÇAÍ eu comecei a trabalhar como professora, porque eu tinha um pouco de experiência, eu já atuava na sala de aula substituindo alguns professores que saiam cursarem a Licenciatura Intercultural na UNIR, então eu dava aula, já tinha experiência na escola I’terap” (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Vanilda Arara tem formação em magistério Açaí. É professora na escola Prainha desde 2013. Afirmou em suas narrativas que quando foi indicada para o magistério, percebeu que podia ajudar seu povo a ressignificar a escola. Ao trazer suas narrativas, iniciou sua fala expondo seu tempo de criança, pois para ela, ser professora é perceber as crianças e seus modos de lidar com a cultura, e que isso precisa estar também na escola. “A comunidade me escolheu para ser professora lá na escola Prainha, na aldeia Prainha. Eu morava aqui na I’terap e precisava de uma professora lá e a comunidade me escolheu e me mandou para lá” (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Sandra Arara atua como docente na comunidade I’terap desde 2002. Formada pelo Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, optou pela na área Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Atua na escola como professora de língua materna (Tupi Ramaráma). Assim como Marli Arara, está finalizando o curso de

especialização na área da Educação Indígena, também pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Suas narrativas mostram um hibridismo cultural/religioso na aldeia. Sandra, além de professora, mãe, dona de casa, é uma líder da igreja Batista, instalada na aldeia I'terap e afirma ser participante ativa das manifestações culturais tradicionais do povo Arara (*Karo Tap*). “Me tornei professora a partir da minha participação do Projeto Açaí no ano 2000, não sabia ler muito quando fui para o Projeto Açaí, eu fui ser professora devido a essa formação” (SANDRA ARARA, março de 2017).

Rute Arara foi escolhida pela comunidade para ser professora e cursar o Magistério indígena Açaí, é professora desde 2002. Começou em 2018 (primeira etapa) o Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Rute Arara iniciou suas memórias lembrando as histórias contadas pelos seus pais sobre o contato com os não indígenas e como as histórias fazem com que a memória permaneça viva entre os mais jovens e que estas histórias/memórias são importantes para a constituição identitária de seu povo. “Primeiro eu fui para o AÇAÍ, depois fui ser professora” (RUTE ARARA, julho de 2017).

Mariza Arara é professora desde 2011 e é estudante do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Além de docente na comunidade, exerce a função de secretária da Associação Karo-Pay Gap<sup>28</sup> e é tesoureira da Associação Panderey. Mariza Arara optou por iniciar suas memórias lembrando sobre de quem era filha e as lutas de seus pais (Pedro Arara cacique da comunidade Pay Gap e Maria Arara) para a abertura de sua comunidade. “Minha comunidade precisava de uma professora lá, eu estava fazendo o magistério AÇAÍ, então fui indicada para ser professora” (MARIZA ARARA, março de 2017).

As experiências formativas das professoras participantes da pesquisa narradas em suas apresentações mostram as relações afetivas delas com o contexto da comunidade e com seu povo. A maneira como expuseram suas memórias corrobora com a perspectiva das experiências cunhada por Larrosa (2011) ao problematizar que somos sujeitos marcados por aquilo que nos acontece, que deixa vestígios. Nossas identidades não fogem das experiências e vivências e, por sua vez, nossas experiências e vivências constituem nossas identidades.

---

<sup>28</sup> A Associação Karo-Pay Gap é fixada na comunidade Paygap sendo responsável pelo cuidado com a colheita da castanha e seu repasse aos comerciantes. Já a Panderey é associação organizada pelos povos Gavião-Ikolen e Arara (*Karo Tap*) em prol da preservação, cuidado e manuseio da T. I. Igarapé Lourdes.

Conhecer as professoras indígenas e suas histórias de vida e de docência permitiu-me aproximar as interlocuções teóricas aos elementos que constituem as trajetórias formativas dessas professoras em especial as suas identidades entre as experiências formativas não escolares e escolares. Retomar as leituras que compõem esse trabalho e apresentar os conceitos que transitam na escrita e análise das entrevistas dessas professoras faz parte dessa pesquisa. Assim, passo a discutir as identidades culturais docentes das professoras Arara (*Karo Tap*) a partir de suas histórias narradas.

### **5.1 – Identidades culturais docentes das professoras Arara (*Karo Tap*) a partir de suas narrativas**

O tema da representação e da identidade é pensado a partir das questões das diferenças e das desigualdades (de gênero, classe, etnia, sexualidade e outros). Neste desenho teórico, a produção de identidades/diferenças está para cultura da mesma forma que a desigualdade está para economia (SANTOS, 2006). Considerando os enunciados já produzidos nessa tese, passo a sistematizar reflexões que abordam questões de identidades entrelaçadas às historicidades e narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*).

Busco apoio em Costa (2007a, p. 92) para dizer que:

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (2007a, p. 92).

As palavras da autora remetem a pensar que é importante buscar a história narrada pelo sujeito que a vivenciou. Discorrer sobre a produção das identidades das professoras e suas representações implica levar em consideração suas memórias e seus projetos distintos, nos quais aparecem suas histórias pessoais, memórias da aproximação com a escola e memórias da colonização Arara do ponto de vista da escola e das trajetórias não escolares, como um movimento que articula a memória à história dos sujeitos. “Não é a história em si mesma, mas um dos possíveis registros sobre o que passou e sobre o que ficou como herança ou como memória” (DELGADO, 2010, p. 18). Entendo apoiada em Delgado (2010), que a memória é um produto das lembranças difundidas no tempo que perpassam de geração em

geração e que determinam a representação do presente. Falar de identidade implica recorrer a um passado histórico, os enunciados do presente são realocações que transitam entre a tradição e as experiências não tradicionais, ou como afirma Bhabha (2013, p. 71),

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível de representação cultural e de sua interpelação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, recolocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos de artifício do arcaico.

A respeito da constituição das identidades, Hall (1996) problematiza que a identidade está atrelada à representação. A identidade, nessa visão trazida por Hall, é uma representação “que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e nunca externa à representação” (HALL, 1996, p. 68).

No sentido de compreender quem são as professoras Arara (*Karo Tap*), trago neste tópico suas identidades culturais docentes narradas a partir de histórias de vida. Sugiro o termo identidades culturais docentes por entender que há um papel formativo das experiências culturais/tradicionais/interculturais indígenas que sustentam a formação docente e a forma como as professoras percebem e produzem as suas práticas. Em meio aos significados da cultura, as professoras são produzidas ao mesmo tempo em que produzem identidades. Inspirada em Hall (2013, p. 28), entendo que a identidade cultural docente está relacionada ao conceito de ‘identidade cultural’, pois o “sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Quijano (1992, 73) ao pensar questões de identidade afirma que,

[...] a identidade é uma categoria relacional, intersubjetiva e histórica. É uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam, entre as diversas formas organizadas de existência social. Não é propriedade ou atributo de entidades isoladas; nem é algo dado, pré-existente a sua própria história, que deveria ser descoberto e assumido.

Nesta forma de ver, as identidades culturais docentes aparecem quando as professoras narram sobre si, sobre como foram constituindo suas histórias em relação com a escola. São narrativas que possibilitam ao leitor conhecer quem são as professoras *Karo Tap* e como se produziram docentes frente aos contextos internos e externos à escola/comunidade.

Com base em Hall (1996) “Tentamos abrir aqui um diálogo, uma investigação sobre o tema da identidade e da representação cultural, [...] o ‘eu’ que aqui escreve, por certo, tem também de ser pensado, ele mesmo, como enunciado” (p. 68). A citação de Hall traz a ideia de que os sujeitos escrevem e falam de um lugar ou tempo específico/particular, a partir de suas história e de suas culturas, “O que dizemos está sempre em contexto posicionado” (HALL, 1996, p. 68).

As identidades culturais docentes, dentre outras identidades assumidas são percebidas quando as professoras *Karo Tap* (Arara) se narram como sujeitos que possuem especificidades em suas características identitárias, assim elas se expressam:

Meu nome é Marli Arara. Sou professora mais antiga da escola I'terap, a primeira professora contratada para a escola I'terap, depois vieram as outras professoras, a Sandra, a Rute e a Ângela. Eu moro com meu povo, sou uma mulher guerreira, luto pelo meu povo pela minha escola. Eu nunca desisto do que quero, quando falo que vou fazer, eu faço, tem momento que a gente quer alguma coisa, quando quero eu vou à luta e consigo, mas quando falo que não quero, então não tem jeito de fazer. Para quem não me conhece, sou essa pessoa (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Meu nome é Angela Naquirai Arara, da etnia Arara. Tenho 27 anos, nasci na aldeia I'terap no dia 23/05/1989. Sou casada e não tenho filhos. Vou falar minha história. Eu fui criada no mato mesmo, na roça, a aldeia hoje é como se fosse uma cidadezinha, nós morávamos no mato mesmo, na roça, a gente trabalhava na roça. Eu trabalhei muito tempo na roça ajudando meus pais, naquele tempo ninguém tinha ganho (renda/salário) nenhum e era muito sofrido. Quando eu tinha seis para sete anos eu não sabia ler, eu não gostava de estudar, mas eu gostava de brincar com os livros. Eu pegava os livros e como não sabia ler, inventava as histórias, eu e a minha irmã. Eu inventava, lia na imaginação, eu olhava as imagens do livro e ia lendo para minha irmã. Tinha impressão que eu ia ser professora porque eu já brincava disso, eu ensinava ela, eu contava história para ela sobre aquele livro de desenhos, mas sem saber o que estava escrito, a história de verdade daquele livro, daquela figura. Eu me lembro, fico rindo disso. Meu tio lembra também e fica rindo de mim até hoje sobre isso, ele fala sempre que a gente nunca pensa sobre o que vai ser quando crescer, ele fala que sou uma ótima professora hoje por que eu já brincava, eu já me imaginava fazendo isso, desde minha infância, brincando de ensinar os outros (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Meu nome é Sandra Arara, nasci na outra aldeia que chamamos de aldeia cinco irmão. Nasci lá. Meu pai trabalhava na seringa. Minha infância eu vivi com minha bisavó, morei com ela desde os dois anos até dez ou onze anos. Não me lembro com quantos anos me casei, mas me casei nova. Tenho seis filhos, três meninos e três meninas. Hoje tenho trinta e três anos (SANDRA ARARA, março de 2017).

Eu sou a Rute Arara, sou professora da Escola I'terap na terra Indígena Igarapé Lourdes. Dou aula nessa escola desde 2002, ou seja, já tem 15 anos que eu dou aula aqui nessa escola. Sou solteira, fui casada e separei, tenho dois meninos. A

comunidade me escolheu para ser professora aqui na I'terap (RUTE ARARA, julho de 2017).

Eu sou Vanilda Arara, professora da Escola Prainha, na aldeia indígena do Povo Arara. Vou contar um pouquinho sobre a minha vida e sobre a minha formação docente. Eu tenho dois filhos, nasci aqui na comunidade I'terap, não me lembro direito a localidade onde eu nasci, mas meus pais me dizem que eu nasci aqui na comunidade. Quando eu era criança eu brincava junto com outras crianças, mas menina brincava com as meninas e os meninos brincavam separados. Brincavam só as meninas, fazíamos o grupo das meninas para brincar contra os meninos de várias brincadeiras, por exemplo, de bola e de betes. A gente brincava junto, mas assim, em grupos separados. Disputávamos na brincadeira, fazíamos campeonato. Não me lembro bem da minha vida de infância, não sei se era boa ou se era ruim. Quando eu cheguei na minha vida adulta a comunidade me escolheu para ser professora lá na escola Prainha, na aldeia Prainha. Eu morava aqui na I'terap e precisava de uma professora lá e a comunidade me escolheu e me mandou para lá (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Eu sou Mariza Arara, sou filha do cacique Pedro Arara, moro na aldeia Paygap. Sou professora, secretária da Associação Karo-Pay Gap e tesoureira da Associação Panderey. Participo dos movimentos de luta em defesa dos interesses do meu povo. Sou formada em magistério pelo AÇAÍ e sou estudante do Intercultural da UNIR. Sou casada e tenho filhos (MARIZA ARARA, março de 2017).

As narrativas acima mostram que as professoras falam de um lugar específico, de seus contextos formativos, de suas histórias de vida. São narrativas que falam de deslocamentos pessoais, étnicos e culturais, como afirma Hall (1996), todos os discursos estão localizados na própria identidade cultural e na representação em que os sujeitos são posicionados. Nesta forma de compreender a concepção de identidade docente cultural está ligada a “uma cultura compartilhada, uma espécie de verdadeiro e um coletivo, oculto sob muitos outros ‘seres’ mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham” (HALL, 1996, p. 68).

A identidade é constituída em meio a um contexto de “rupturas” e “descontinuidades”, tanto é uma questão de ‘ser’ quanto de ‘se tornar, ou devir’ (Hall, 1996), ou seja, o sujeito não pode ser considerado apenas como alguém que possui uma identidade interior, o ‘eu interior’ dotado de essência, sujeito fixo, duro, como foi/é visto pelo pensamento iluminista, o eu individual, que possui uma essência, mas pode ser estrategicamente considerado um sujeito que produz identidade em meio aos processos de interação com outros sujeitos, seja pelo contexto histórico de aproximação ou nas relações sociais ou interpessoais aos quais estão submetidos ou que se submetem.

A identidade é um conceito que não pode ser pensado fora das novas compreensões teóricas advindas do campo dos Estudos Culturais, campo este, que tem me inspirado a perceber as diversas formas as quais os sujeitos se enredam e se produzem, transitando em diversas formas de representação e identidade (HALL, 2013).

Este pensamento se dá “precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso [...]. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença [...]” (HALL, 2013, p. 109). As identidades se constroem (ou são assumidas) por meio do processo de produção dos significados advindos da linguagem.

As narrativas mostram a forma como as professoras Arara (*Karo Tap*) se veem indígenas, suas identidades históricas, étnicas e pessoais que foram sendo produzidas, negociadas em meio aos processos formativos em que estiveram envoltas frente suas memórias, a aproximação com os espaços escolares, que também são narrados como locais de produção identitária.

Eu sempre falo para as pessoas que fui a primeira professora contratada na minha comunidade, eu não tinha estudo, na época da contratação eu só tinha a quarta série. Hoje sou formada em Licenciatura em Educação Básica Intercultural pela UNIR, Campus de Ji-Paraná, um curso específico para formar professores indígenas. No momento não penso em um projeto de mestrado, mas penso em fazer pesquisa com a comunidade (MARLI ARARA, março de 2017).

Marli Arara (março de 2017) apresenta como os espaços educativos no âmbito da escola e da formação docente no contexto Arara (*Karo Tap*) fazem parte da luta coletiva de seu povo. Ser a primeira professora mulher de sua aldeia reafirma a ressignificação dos espaços ocupados pelas mulheres e, nesse processo, há também a ressignificação da escola enquanto luta e resistência, pois ela passa a ser percebida como possibilidade de construção e participação das organizações indígenas (tradicionais e contemporâneas).

A forma como, no processo de colonização, a escola foi apresentada para os indígenas, principalmente como lugar de uma suposta civilização, fez com que algumas professoras relatassem não gostar da escola, pois transmitia a ideia de sofrimento, “não podia falar na língua”, (SANDRA ARARA, março de 2017); “a escola me aprisionava” (ANGELA ARARA, maio de 2017);

Quando eu era criança eu tinha trauma de escola, pois a escola para o povo indígena antigamente não existia, tinha a escola que era a avó ou avô. Eles ensinavam, depois de muito tempo é que eu fui compreender que eu podia estudar

e podia conseguir alguma coisa. Antes era uma educação informal, diária, cotidiana (MARLI ARARA, março de 2017).

O significado de escola (enquanto instituição formativa de sujeito) específica e diferenciada vai se constituindo no povo Arara (*Karo Tap*) a partir do momento em que os/as professores/as foram formados em Magistério (Magistério AÇAÍ), articulando a educação Arara (*Karo Tap*) com as práticas escolares formativas.

Dentro de um formato de educação escolar específica e diferenciada do povo Arara (*Karo Tap*), a questão do ouvir, dialogar, da paciência, do cuidar, entre outros aspectos específicos da tradição Arara, compõem práticas pedagógicas das professoras, fundamentando-se nas identidades docentes das professoras.

As identidades dessas professoras se produzem em suas tradições, mas também nas fronteiras. Neste contexto, a docência indígena ocorre entre as aprendizagens de conceitos e estratégias advindas do colonialismo, mas também das possibilidades formativas da tradição – experiências não escolares. Assim, 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. Essas ressignificações são percebidas na narrativa de Marli Arara:

Depois de muito tempo é que nós começamos a estudar com o professor, porém ele ia embora e ficava muito tempo sem voltar à aldeia, nós ficávamos um tempo na escola e outro tempo fora. Eu e o Sebastião fomos para Porto Velho e Ficamos um tempo estudando lá, foi neste tempo que nós colocamos na cabeça que ler e escrever poderiam ser parte de nossa vida. Eu terminei a quarta série, o professor foi embora e ficou um bom tempo. Quando eu tinha 11 anos de idade eu saí de casa para fazer o projeto do IAMÁ, porque não era costume dos indígenas saírem de casa, essa foi a minha primeira formação. Quando eu entrei no AÇAÍ eu só tinha a quarta série, foi uma vida difícil porque o AÇAÍ é o Magistério, os professores tiveram que ter paciência conosco. Eu participei do AÇAÍ e depois que os professores contratados pela FUNAI saíram da aldeia, (eu fiquei dois anos acompanhando os professores para eu entender como é que dava aulas neste tempo) eu fiquei sozinha na sala de aula, fiquei perdida não sabia como começar a dar aula. Eu repetia a forma que o meu professor dava aula para mim. Minha experiência em sala de aula foi sendo refeita quando eu comeci a perceber a necessidade do meu povo e a necessidade também da escola (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Marli foi aprendendo a lidar com as diferentes situações e contextos produzidos pelas suas formações escolares e pelas experiências culturais não escolares. Nessas tramas ela

foi construindo e ressignificando novas identidades. Ao narrar que “foi neste tempo que nós colocamos na cabeça que ler e escrever poderia ser parte de nossa vida” (MARLI ARARA, julho de 2017), possivelmente, seja este um importante elemento para mostrar o quanto as identidades são inconstantes, assinala para a abertura, para a construção de novos significados que, ao serem interpelados pelas relações interculturais, emergem em momentos de necessidades.

Ler e escrever torna-se não apenas um elemento de estratégia política frente aos novos desafios posto pelo contato, mas desestabiliza antigos modos de operar a identidade. Busco apoio em Hall (1998) para enfatizar que as transformações da identidade são possíveis porque elas não são: “[...] fixa, essencial e permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1998, p. 12).

Expectativas e percepções sobre o início da docência indígena inferiam a constituição de olhares, tanto da comunidade quanto daqueles que, de certo modo, representavam o Estado. A respeito desses olhares Marli narra: “A minha mãe dizia: - Ela (eu/Marli) não sabe dar aula. Mas a Lígia dizia: - Ela vai aprender, vai estudar. A Lígia era professora da FUNAI” (MARLI ARARA, dezembro de 2017). Os olhares da professora sobre a docência foram se ressignificando. Marli Arara ao trazer as percepções de sua mãe sobre ser professor/a, nos apresenta as diferentes maneiras de como a comunidade e os órgãos competentes (SEDUC, FUNAI) lidavam com ideia das mulheres se tornarem professoras.

Atrelados a essas narrativas, há também discursos que falam sobre a escola, de como se relacionava com a cultura indígena Arara (*Karo Tap*) em seus espaços formativos – a sala de aula. Essas narrativas mostram a imagem do/a professor/a não indígena como espelho, alguém “com quem aprendemos a ser professor” (RUTE ARARA, julho de 2017).

As memórias sobre como esses/as professores/as não indígenas lidavam com a cultura e a maneira como eram/são retratados nas narrativas das professoras, corroboram com a produção identitária das professoras entrevistadas que discorrem sobre a necessidade de ressignificar o modo como foram ‘ensinadas a serem professoras’ e como era o diálogo delas com seus antigos/as professores/as.

Tem muitas histórias de indígenas que dizem: “professor bateu”, “professor botou de castigo”. Professor branco nunca me bateu, a primeira professora que tive foi a Noeli, era da FUNAI, era uma professora muito boa, mas era rígida, não comigo, mas com os outros meninos, eu via como ela fazia com os outros e eu ficava na minha, eu temia ela, eu não falava nada não, mas no outro dia não queria ir para

escola. Meu tio perguntava por que e eu dizia que a professora era muito brava. Eu nunca fiquei de castigo, a professora nunca me deu um “crok<sup>29</sup>”, nem chamou a atenção, mas eu via ela fazer com os outros, mas eu nunca fazia o que não prestasse, talvez por isso. Estudei pouco tempo também, estudava uma semana, duas semanas, às vezes o professor ia embora, não voltava, aí ficava sem aula. Quando voltei morar com minha mãe aqui na aldeia fiquei um tempão sem estudar, depois vieram alguns professores da FUNAI. Eles vinham e ficavam pouco tempo e iam embora, até que veio o professor Manoel que ficou mais tempo, foi no tempo que o Célio Arara e os outros meninos começaram estudar. Esse professor era bravo também, mas porque os meninos falavam na língua, ele não queria que a gente falasse na língua. Eu todo tempo fui teimosa e quanto mais ele falava e brigava, mais eu conversava na língua, eu dizia: - Professor tu não fala sua língua? Então, essa é nossa língua. Em mim nunca bateu não, mas no Célio e nos outros meninos ele bateu. Passaram muitos professores na minha vida, mas nenhum nunca me deu castigo (MARLI ARARA, março de 2017).

As resistências produzidas pelas professoras nos tempos da escola, enquanto alunas, mostram os modos pelos quais elas iam lidando com o cerceamento de sua cultura. Para isso produziam estratégias de enfrentamento aos discursos elaborados pela colonialidade e traduzidos nos modos de ser do professor/a não indígena que atuava nas escolas indígenas Arara (*Karo Tap*).

Destaco que as primeiras experiências formativas dessas professoras ocorreram em escolas da aldeia com professores/as não indígenas. Outro elemento que caracteriza essas experiências formativas era a percepção a respeito da função da escola no contexto indígena, haja vista que os lemas da integração, a suposta cultura nacional estavam por trás das práticas escolares desse período. Marli Arara (março de 2017) em suas memórias discorre sobre os sofrimentos, as resistências e os mecanismos de enfrentamentos que utilizou para frequentar e escola indígena.

Problematizar com o/a professor/a não indígena os modos de ser indígena a partir das representações culturais, bem como do uso da língua indígena, tornou-se, naquele momento, estratégias de enfrentamento à colonialidade no contexto da escola. Essas estratégias são vistas por Marli Arara como resistência ao modo como a escola indígena era produzida para os povos indígenas.

O ato ou efeito de resistir à pressão colonial de Marli Arara mostra sua identidade cultural imbricada em relações de poder. Compreendo a partir de Revel (2005) que

---

<sup>29</sup> Marli Arara se refere a uma forma de bater na cabeça com o osso dos dedos ao cerrar o punho da mão. Essa forma de bater na cabeça também é conhecida popularmente como cascudo.

[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de luta e de agenciar possibilidade de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Mesmo sem uma compreensão ampla da questão, Marli entendia que era preciso estabelecer uma relação que equilibrasse, no contexto da escola indígena, saberes/práticas não indígenas com os pressupostos conceituais e epistemológicos indígenas. Marli em seus tempos de criança já utilizava uma estratégia decolonial, em certo sentido. Esse professor não indígena, a quem Marli narra em suas memórias, era contratado pela FUNAI e estava ligado à concepção de integração e não de interculturalidade.

As narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) discorrem sobre uma educação escolar indígena que tenha em mote um currículo intercultural, ou seja, um processo formativo intercultural. A este respeito, Bonin (2008) endossa discussões que vão ao encontro das memórias dessas professoras e de suas práticas pedagógicas que tentam dar conta de múltiplas culturas, múltiplos sujeitos inseridos no âmbito da escola indígena. Para Bonin (2008, p.100) “a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas”.

Embora essas professoras ainda não tivessem, naquele momento, uma formação em que se discutisse o conceito de interculturalidade, é possível observar a partir das narrativas que, epistemologicamente, a interculturalidade já era ensaiada como um conceito indígena. Foram essas preocupações indígenas que deram suporte para 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).

Marli Arara mostrava resistência às formas em que os processos educacionais eram conduzidos por professores não indígenas nas escolas indígenas. Naquele momento, Marli já percebia que era preciso pensar uma educação indígena que levasse em consideração sua língua, sua cultura e seu território, uma escola que fosse elaborada a partir de um pensamento intercultural, e resistia a esse modelo de escola integracionista.

As professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) passam então a perceber que a escola possui uma funcionalidade política e social e deve se constituir num processo intercultural. Para além do termo interculturalidade, um processo intercultural desmonta uma visão homogênea e unilateral criada por matrizes coloniais onde os saberes indígenas e suas identidades, “ao longo da história colonial e pós-colonial, foram deslegitimados e subsumidos pelos conhecimentos científicos que se impuseram como únicos e hegemônicos” (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 14).

Nesse sentido, é possível visualizar 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 (WALSH, 2009). 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.

A interculturalidade a que me refiro é aquela que pensa as diferenças numa perspectiva de reconhecimento dos “diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros” (WALSH, 2009, p. 9). Vista dessa maneira os processos interculturais pensam relações entre as culturas, sejam estas relações “de trabalho, de convivência em espaços físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação, ou do que seja” (MATO, 2009, p. 76). Essa ideia de interculturalidade leva em consideração a educação escolar indígena. A interculturalidade ocorre em meio a um processo de reconhecimento das diferenças, do outro, inclusive nos processos educacionais, objetivando romper com o modelo de educação integracionista, preconceituosa, estereotipada, sexista, racista, xenofóbica e outras formas de segregação.

Assim, a interculturalidade é produzida em fronteiras e espaços de enunciação ambivalentes. Concordo com Mignolo (2002, p. 69-70) quando escreve que a interculturalidade é uma forma de pensar “a la otredad, de moverse a través de ‘outra lógica’, de cambiar los términos no sólo en el sentido de mantener una conversacion<sup>30</sup>”. Logo, o outro

---

<sup>30</sup> É uma forma de pensar “a outriedade, de mover-se através de outra lógica para mudar os termos não apenas no sentido de manter uma conversa”. (tradução minha)

em sua outridade talvez seja impossível de entender, mas os espaços cambiantes de culturas permitem estar e dialogar com o outro nos processos epistemológicos que nos movem.

A outridade enquanto espaço de produção do outro e de nós mesmos também transita no modo como se pensa a escola indígena a partir da educação indígena e a educação escolar indígena. A este respeito, Nascimento (2015, p. 332) discorre que:

Existe uma diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é a educação que a criança recebe no contexto da comunidade e que varia de etnia para etnia e das relações históricas de contatos (igrejas, escolas, mídias, confrontos por territórios, urbanidade entre outros) que o grupo vivencia, mesmo sendo de uma mesma etnia. Na educação indígena, os saberes são transmitidos tendo como referência a cultura, mesmo que hibridizada, as suas pedagogias, as suas relações com a natureza e suas organizações sociais, de relações de parentesco entre outras particularidades. A educação escolar indígena, a partir da Constituição de 1988, é um processo em construção e tem em vista o respeito à diferença, ao bilinguismo, à interculturalidade e à especificidade de cada grupo indígena.

As professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) vão apresentando em suas narrativas, os movimentos interculturais que são produzidos por elas no contexto da escola indígena. Os movimentos interculturais exercidos pelos povos indígenas, vão criando estratégias, que nesse momento, entendo como sendo 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 a produção das identidades das professoras entre o escolar e o não escolar, constituídas pela interculturalidade, mostra que não há apenas um lugar para narrar identidades, elas se constituem fundamentadas em muitos lugares e temporalidades, trata-se de identidades hifenizadas.

As hifenações híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os pedaços teimosos – como base das identidades culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que, continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença (BHABHA, 2013, p. 345).

Esse movimento pode ser entendido também como uma interculturalidade de resistência (TAPIA, 2010). Conforme esse autor, uma interculturalidade da resistência se evidencia por meio de estratégias, que em situações coloniais, garantem as práticas tradicionais/cosmológicas dos grupos subalternizados, ou como escreve Scaramuzza (2015, p.

46) “as relações construídas nestes contextos não significou o abandono dos elementos de suas tradições”.

Marli Arara narra as estratégias que se apropriou para perceber a escola e a sala de aula para além daquilo que havia vivenciado e experienciado em sua infância. Sobre isso relata que:

Depois o professor foi embora e eu fiquei sozinha dando aula, do jeito que aprendi com ele, eu ensinava, às vezes o material que eu fazia no curso eu usava para ensinar as crianças. Me tornar professora foi um sonho meu realizado, eu sempre quis dar aula. Tem gente que fala que não queria, mas eu sempre quis (MARLI ARARA, março de 2017).

[...] a gente vê uma realidade diferente entre os espaços da aldeia e fora da aldeia (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Os Arara queriam uma educação escolar que pensasse a cultura lá na escola, sem deixar a aldeia de fora, com professores Arara (MARIZA ARARA, março de 2015).

As professoras foram narrando que transitar em diferentes espaços de formação e dialogar com professores de outras culturas se tornou para elas, propostas pedagógicas que possibilitava a articulação entre a cultura/povo e a escola como forma de “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade, isto é, pedagogia(s) decolonial(ais)” (WALSH, 2009, p. 27).

As professoras apontam o Projeto Açaí como marco para o início de suas atividades docentes. Atrelado ao curso de magistério, as experiências formativas vivenciadas na escola durante a infância também produziram saberes docentes que as auxiliam quando pensam sobre a docência. Nesta forma de ver, as experiências formativas dessas professoras estariam sendo construídas a partir do que pensa Walsh (2009) ao afirmar que “a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos de rua e na rua, entre outros lugares” (WALSH, 2009, p. 27).

Narrar suas experiências a partir das identidades docentes e modos de ser do povo Arara (*Karo Tap*) foi, durante o diálogo mantido com as professoras, o momento de 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).

As narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) remeteu-me a pensar a escola indígena enquanto espaço de produção identitária. Suas memórias trazem os modos como pensam a escola indígena a partir de suas práticas pedagógicas.

A escola indígena foi para elas construída no cotidiano e é,

[...] marcada pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escola. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios. Os sentidos que atribuem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação (BERGAMASCHI, 2007, p.199).

A escola indígena tornou-se estratégia de resistência, modos específicos de lidar com a diferença, com o outro. Tornou-se também, lugar de ressignificação, de negociação e articulação. A comunidade inserida no âmbito da escola indígena e vice-versa produziu uma “força silenciosa que perpassa a escola, se fazendo na aldeia, anunciando possibilidades para um outro fazer escolar, desde outra forma de estar no mundo” (BERGAMASCHI, 2007, p. 199).

Seizer da Silva (2009) mostra que a escola que se insere no contexto da aldeia tem que “possuir ações norteadas pela comunidade indígena local e que em sua prática pedagógica esteja explícita tal característica. Sendo capaz de produzir um diálogo fronteiriço que ressignifique no dia-a-dia a aplicação dos componentes curriculares” (2009, p.87). O autor ressalta ainda que as práticas pedagógicas instituídas na escola indígena necessitam de “ações efetuadas neste espaço que beneficiam o processo de ensinar e aprender através dos ‘saberes’ provindos de experiências vivenciadas dentro e fora dos seus limites físicos pré-estabelecidos” (SEIZER da SILVA, 2009, p. 87)

Para isso, ressignificar o currículo escolar oriundo dos referenciais da colonialidade do saber, tornou-se para as professoras, necessário e emergente, ou como afirma Walsh (2009, p. 29), “o ponto de partida mais importante era o reconhecimento do ato de educar e educar-se como um ato político” em um contexto de diferenças.

A este respeito, as professoras Arara (*Karo Tap*) apontam que os conteúdos que chegam à escola indígena, em maioria, não se aproximam da realidade da comunidade.

A escola acaba desenvolvendo atividades culturais da tradição, mas temos que trabalhar o currículo que a SEDUC manda, eu fico mais voltada para o currículo da SEDUC, eu sigo o que ela manda, ou seja, o currículo oficial. Mas a questão das tradições do Povo Arara são trabalhadas, trabalhamos mais, por exemplo, em período de festa (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Avisei a SEDUC que eles não vão mandar na minha aula, eu que vou mandar, eles não me colocaram 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, março de 2017).

A SEDUC manda o currículo pronto, mas a gente vai introduzindo no nossa cultura, às vezes trazemos os velhos para a escola, em outros momentos levamos os alunos para as atividades culturais aqui mesmo na aldeia ou nas outras comunidades Arara (MARIZA ARARA, março de 2017).

O currículo escolar, no contexto da escola indígena, vai se tornando negociado, uma vez que essas professoras mostram nas narrativas de suas memórias, processos agonísticos de perceber-se professora, perceber-se mulher, perceber-se indígena Arara (*Karo Tap*). 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).

É preciso compreender que as identidades interculturais das professoras sustentam a forma como olham e compreendem a escola, constituindo-se em um elemento formativo para suas identidades docentes. Suas memórias fluem, deslizam entre experiências de seus próprios alunos, principalmente quando trazem para as suas narrativas, os diálogos que estabelecem com seus estudantes, visto por elas como seus pares. “São nossos pares falando e dialogando com a gente sobre a nossa escola, sobre nosso jeito de ser professora, sobre nossa cultura” (ANGELA ARARA, maio de 2017). Tomar os discursos de seus alunos como parte constituinte de suas identidades foram aprendizagens formativas, pois as professoras mostram que aprenderam/aprendem com seus alunos a se constituírem professoras indígenas. Em cada comunidade, “[...] as professoras tentam trabalhar a cultura na escola. Cada professor pode trabalhar do seu jeito” (ANGELA ARARA maio de 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, maio de 2017).

Para perceber mais atentamente essas movimentações e ressignificações produzidas pelas professoras e os modos como se constituem professoras indígenas Arara

(*Karo Tap*), trago como discussão, suas identidades no contexto de experiências não escolares e escolares. Esses elementos constituem o objetivo central dessa tese.

## 5.2 – Identidades no contexto de experiências não escolares e escolares

Ao longo da história, as diferenças foram “fixadas” (BHABHA, 2013) como uma das formas de construção identitária. A fixidez das diferenças tem como uma de suas bases a sustentação do conceito de raça, elemento fundante do colonialismo e principal sustentáculo da colonialidade, que

Impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo, según ella fueron distribuidas las principales nuevas identidades sociales y geoculturales del mundo. De una parte: “Indio”, “Negro”, “Asiático” (antes “Amarillos” y “Aceitunados”), “Blanco” y “Mestizo”. De la otra: “América”, “Europa”, “Africa”, “Asia” y “Oceanía”. Sobre ella se fundó el eurocentramiento del poder mundial capitalista y la consiguiente distribución mundial del trabajo y del intercambio<sup>31</sup> (QUIJANO, 1999, p. 141).

As tramas coloniais produzem identidades complexas e para compreendê-las é necessário perceber a articulação entre as bases sociais e históricas indígenas e não indígenas na produção da representação como forma de construção do sujeito. Esses elementos impõe a necessidade de estabelecer uma articulação entre representação, identidade e diferença. A articulação a que me refiro não envolve uma simples relação entre campos ou conceitos, ou seja, não se torna apenas uma ligação entre ‘frases’ de efeito, mas que são implicadas entre causas e efeitos das ‘tramas’ ocasionadas entre campos teóricos (WORTAMAN, 2011).

Pensar como as professoras Arara (*Karo Tap*) se representam e se narram frente ao pensamento pós-colonial sob o efeito de uma colonialidade, tem sido uma tarefa nesta pesquisa, uma vez que os efeitos da colonização (QUIJANO, 2005) constitui a estrutura do colonialismo pensada nas relações de gênero, de classe, de etnia, de sexualidade, e outros. Ao abordar essa questão, Quijano (2005) propõe pensar a colonialidade sob o efeito do colonialismo tardio. Ir para além da colonialidade é produzir perguntas decoloniais que

---

<sup>31</sup> Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, segundo ela, as principais identidades sociais e geoculturais do mundo foram distribuídas. Por um lado: "índio", "negro", "asiático" (antes dos "amarelos" e "os de olhos verdes"), "branco" e "mestiço". Por outro: "América", "Europa", "África", "Ásia" e "Oceania". Nele baseou-se a eurocentração do poder mundial capitalista e a consequente distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio.

ensionem os discursos eurocêntricos sobre economia/desigualdades; diferenças/identidades e educação/discursos, que produzem sujeitos coloniais, etc.

Inspirada nos apontamentos trazidos pelas teorias assumidas nesta tese, para quem os discursos produzem os sujeitos, as professoras Arara (*Karo Tap*) mostram que suas identidades foram confeccionadas em meio aos espaços não escolares em articulação com os espaços escolares. Ao afirmar que “a mulher Arara não pode ficar fora das decisões, dos movimentos de luta, da educação do povo” (ANGELA ARARA, maio de 2017), e que devem estar por dentro dos acontecimentos, seja no contexto interno ou externo da aldeia, mostra um papel central da mulher na construção de decisões políticas, de compreensão de sua própria condição histórica, das relações coloniais nem sempre favoráveis aos povos indígenas e de uma educação que permita manter um discurso de identidade indígena aproximado da tradição, sem, contudo, deixar de compreender a formação de um sujeito intercultural.

Angela afirma que as mulheres da comunidade participam ativamente dos movimentos de luta e das atividades culturais e sociais praticadas no âmbito do grupo:

Na nossa aldeia não tem esse negócio de mulher para um lado e homem para outro não, quando é questão de política é todo mundo junto. Um apoiando o outro. Antigamente tinha diferença entre papel da mulher e papel do homem, hoje em dia não, hoje em dia trabalhamos em conjunto, não acontece mais esse negócio de homem fazer isso, mulher fazer aquilo. Hoje em dia a gente trabalha em conjunto mesmo (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Angela e Vanilda falam que não assumem efetivamente um papel de liderança na comunidade, mas relatam que

Ser professora já é uma espécie de liderança na comunidade, na movimentação política, nas organizações, nas reuniões. Eu participo, eu faço esse movimento de luta, a gente participa sempre. Participo sempre do encontro das mulheres, no ano passado eu fui (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Dentro da comunidade eu tenho outras atividades, por exemplo, eu participo da igreja, eu não sou nem uma liderança na igreja, mas participo. O meu pai é o líder da igreja. Na associação, por exemplo, eu não assumo nenhum papel de liderança, meu papel de liderança está restrito à escola (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Na perspectiva de Angela e Vanilda, a liderança indígena está relacionada ao papel de cacique, este desempenhado por Marli Arara. A liderança indígena representada pelo/a “papel” de cacique mostra um comprometimento/*status* em detrimento a outras funções de liderança, porém ser uma mulher/cacique que lidera as ações em sua comunidade torna-se

um desafio para Marli Arara, tanto nos aspectos de luta/movimento em prol de melhorias como nos processos próprios de resistência feminina frente à comunidade que até então só tivera lideranças/caciques masculinas e que de certa forma mantém desconfiança com relação a capacidade de condução das ações dentro e fora da comunidade I'terap por uma mulher, como narra Marli Arara.

Embora longa, mantive a narrativa da professora porque entendo que expressa uma mudança significativa na composição da tradição desse povo, autorizando a emergência de novas identidades:

Bom, para mim, ser Cacique é liderar para o povo. Antes de me tornar cacique, o cacique era o meu cunhado, o Alicate, ele ainda é o cacique maior de todos, porém, nós fomos aumentando o número de pessoas na comunidade, cada família foi se afastando, assim eles foram retirando um pedaço de terra para construção de suas casas e hoje cada aldeia tem seu Cacique, como moro na aldeia I'terap há muito tempo, fiquei como cacique da aldeia I'terap I. Me escolheram cacique, eu não estava esperando, a FUNAI chegou de surpresa e o Alicate falou que a pessoa mais indicada era eu, porque trabalhava como professora, era articulada, sabia falar, ele como cacique maior me indicou. Mesmo com as dificuldades estou aqui. Muita gente tem preconceito, mas eu não ligo não, sou cacique, sou mulher, eu honro meu papel, eu não vou brigar com eles por causa disso, eu vou brigar lá fora, mostrar meu trabalho, aqui dentro não. A maioria que tem preconceito comigo é homem, que vê a mulher e fala: “eu não vou ser mandado pela mulher não”, mas eu não ligo não. Mas tem mulher que também tem preconceito, porque sou mulher, acham que vou mandar, me exhibir. Eu não ligo não, enquanto eles estão com preconceito eu brigo lá fora. Como cacique eu luto pela minha comunidade, eu brigo lá fora para trazer melhoria para meu povo, eu brigo pelos interesses da comunidade, não vou brigar com meu povo, eu brigo pelo meu povo. Vou buscar lá fora, para o melhor. Em uma reunião que eu não estava, eu estava doente na CASAI, a FUNAI veio fazer uma reunião aqui, apresentou meu nome e alguns levantaram e falaram: - Não, nós não queremos ela não, e o Vicente<sup>32</sup> disse: - Mas porquê? A Marli é muito indicada para ser a cacique, além de tudo, ela é conhecida lá fora, é respeitada, então será ela mesmo, não tem outra pessoa não. Mas para mim eles não falam não, falam por trás. Mas nunca deu um embate, briga, nada não. Nosso chefe antigamente era o Cícero todos andavam atrás dele, o Cícero está vivo, é o pajé. Ele andava, fazia picada, ia arrumando local para todos, os Arara respeitavam muito ele. A população aumentou e necessitou de dois Caciques, nesta época, o Pedro já era Cacique lá no posto central, depois a comunidade escolheu o Alicate que era meu cunhado, porém não poderia ficar dois Caciques na mesma comunidade. Nesta época, nós já estávamos todos aqui na I'terap I. Quando o alicate se tornou Cacique o Pedro mudou para outra aldeia a Paygap, ele era o primeiro cacique (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

---

<sup>32</sup> Trata-se do coordenador da FUNAI em Ji-Paraná, na época.

Percebe-se na fala de Marli a resistência que sofreu ao ser indicada pela FUNAI por parte de alguns indígenas Arara ao ser cacique da comunidade I'terap, o fato de ser mulher provocou desconfiança sobre sua capacidade de liderar/governar as ações frente ao seu povo.

As questões de gênero que aparecem nas narrativas das professoras com relação à resistência feminina frente ao papel de liderança/cacique no âmbito da aldeia I'terap articula a produção das identidades frente às experiências formativas culturais. O conceito de gênero parece ser pertinente à discussão proposta, apesar de não ser o foco principal nesta pesquisa, algumas discussões atravessam as análises aqui postas.

O conceito de gênero foi introduzido no meio acadêmico pelo movimento feminista, principalmente aqueles de língua inglesa, a partir dos anos de 1970, período em que se ampliaram as discussões sobre o conceito de gênero e sexualidade e designa as representações, acerca do “masculino” e “feminino”, construídas culturalmente, distanciando-se da compreensão biologizante do tema (DINIS, 2008). O autor afirma que as primeiras discussões sobre as relações de gênero no âmbito da academia, ocorreram por volta dos anos 70 do século XXI, período em os movimentos sociais, em especial os grupos feministas, passaram a denunciar a exclusão de suas representações de mundo nos espaços escolares e nos programas das instituições de ensino. Pressões dessa natureza possibilitaram a abordagem de temas sobre gênero e sexualidade por parte das academias, o que possibilitou pesquisas acerca do tema desde então.

No cenário brasileiro, as discussões sobre gênero ficaram restritas às áreas de Sociologia, Psicologia e Crítica Literária, isso até os anos de 1970, período em que os estudos de Gênero se expandiram. A partir de então, estudos de gênero passou a fazer parte dos interesses de pesquisadores e pesquisadoras no âmbito da academia (DINIS, 2008). Para o autor, é preciso que se reconheça “como terminações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (DINIS, 2008, p. 480).

Também levando em consideração o conceito de gênero, Louro (1997, p. 23) esclarece que a importância do mesmo se dá porque tal conceito “obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando”. E explica:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-

se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, P. 23).

Tal conceito busca “ênfatizar e problematizar a construção história, social e cultural dos comportamentos de homens e mulheres, fugindo assim, das explicações que remetem a uma “essência”, que justificaria os comportamentos masculinos e femininos, muitas vezes tido como diametralmente opostos” (FELIPE, 2012, p. 221).

A introdução do conceito de gênero trazido por Felipe (2012) está relacionada também ao que Silva (1995, p. 95) mostra como sendo um “caráter relacional das relações entre os sexos”, e tem a ver com os dados produzidos junto às professoras Arara, onde mostram que há, de certa forma, uma relação de poder, em que homens e mulheres indígenas, por acreditarem que os homens possuem mais privilégios que as mulheres, as colocam, em muitos casos, como inferiores.

É importante destacar que esta suposta inferioridade é resultado de tramas históricas produzidas por “estereótipos que relegam as mulheres a papéis considerados socialmente inferiores” (SILVA, 1995, p. 95). Para Dinis (2008, p. 06), as relações de gênero “amplia o conceito de sexualidade e designa as representações acerca do masculino e do feminino que são construídas culturalmente, distanciando-se ainda mais de uma compreensão biologizante”, ou seja, “o conceito de gênero nos coloca em contato com o outro” sendo que pode haver diversos modos de se “perceber esse outro”.

No que tange aos discursos a respeito da diferença cultural, Dinis (2008) esclarece que no Brasil, existem muitos estudos voltados para o debate que envolvem a exclusão de mulheres, entretanto, ainda são poucos os que tratam as questões de gênero em torno da diversidade, seja de sexos ou de culturas no âmbito da educação.

Os apontamentos aqui postos levam a reflexão de que as mulheres indígenas também necessitam de atenção no campo de estudo que envolvem as questões de gênero, uma vez que tais questões, na perspectiva apontada, podem assinalar resistências de homens e mulheres da aldeia I'terap em se tratando de costumes e tradições de que a mulher deve ser submissa e desenvolver atividades supostamente femininas, como narra Marli Arara sobre a resistência de sua comunidade sobre sua indicação para cacique por ser mulher.

Outras narrativas também dão conta das questões aqui levantadas:

Sempre ouvi muitas histórias, meu avô, meu pai contam histórias dizendo que era mulher para um lado e homem para outro. Até 2006 aconteceu isso realmente, eu vi, as mulheres dançavam para um lado e homem para outro, mas hoje não acontece mais isso não, é tudo junto. Na escola não temos esse negócio de gênero diferente não, tudo igual, não tem esse negócio de meninos serem superiores que as meninas, é tudo igual (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Os homens caçam, roçam, derrubam e pescam, agora quando vão plantar, as mulheres vão também, os homens ajudam em casa também, quando precisa ajudam (SANDRA ARARA, março de 2017).

Aqui na comunidade tem atividade que só faz quem é mulher e ou só faz quem é homem. Tem atividade que mulher faz, por exemplo, o artesanato. As mulheres fazem, mas homem faz também. O tipo de artesanato que produzem é diferente. Mulher faz colar, pulseira, anel brinco, paneiro, cestos, redes e outros artesanatos femininos, e o homem faz cocar, arco e flecha, por exemplo. Tem atividade que é da competência da mulher; a mulher vai para a roça colher, faz macaloba, isso é atividade da mulher, homem corta lenha, caça, pesca, faz o roçado (MARIZA ARARA, março de 2017).

Em uma de minhas estadias na aldeia percebi um homem indígena colaborando com sua esposa na limpeza de um banco onde gostavam de ficar sentados no quintal, ela jogava água com um balde e ele esfregava a madeira com a vassoura, porém a colaboração/ajuda nos trabalhos domésticos se restringe a momentos de necessidade, “[...] na hora de ajudar, se precisar, eles ajudam” (RUTE ARARA, julho de 2017), ao que parece, não é uma prática de partilha ou de responsabilidade masculina para com os trabalhos considerados femininos pela etnia.

As narrativas sugerem uma ambivalência das professoras quando abordam as relações entre homens e mulheres na comunidade, principalmente frente aos papéis/atividades atribuídas para os grupos heterogêneos, ora descrevem um universo indígena onde homens e mulheres são colocadas em patamar de igualdade, ora mostram resistência frente às ações de liderança feminina e outras atribuições consideradas estritamente femininas narradas como atividades/práticas culturais de tradição Arara.

[...] tem alguns papéis que só o homem faz e só a mulher faz, a da cultura, por exemplo, na roça, os homens trabalham para roçar e as mulheres plantam, depois para acolher todos podem colher juntos, mas é uma tarefa mais da mulher para fazer a macaloba, por exemplo. Essa é uma atividade só das mulheres, o homem não faz macaloba, o homem ajuda a cortar lenha, caçar, pescar. A mulher pesca também, mas junto com o marido, mas caçar não, caçar é só homem, só os meninos. Na época de colheita da castanha todo mundo vai junto, mulher, adulto, criança, homem, todos vão. A escola para na época da colheita da castanha, é uma atividade importante para a comunidade (VANILDA ARARA, julho de 2017).

As narrativas apontam que “os sujeitos que não se enquadram nas expectativas sociais de gênero, ainda sofrem inúmeras discriminações” (FELIPE, 2012, p. 223) ou como destaca Meyer (2007, p. 17)

[...] o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida.

Inspirada em Paraíso (2012) que mostra o poder do discurso na construção da subjetividade, considero importante compreender que a partir de estudos e pesquisas, os discursos sobre como as mulheres e homens devem ser, comportar-se e fazer-se na sociedade, podem ser desmontados, descompostos e desconstruídos.

Esses diferentes discursos e significados podem contribuir (e têm contribuído) para produzir desigualdades entre homens e mulheres, garotos e garotas, moças e rapazes e reforçar distinções, discriminações, sofrimentos e hierarquias. Mas nestes espaços, também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas (PARAÍSO, 2012, p. 30-31).

Durante a pesquisa, ouvi inúmeras falas das professoras a respeito das relações binárias entre homens e mulheres como algo intrínseco à cultura, uma negação da superioridade masculina em detrimento à representação feminina no contexto cultural/étnico. Mulheres que se identificaram como professoras, líderes, mães de família, filhas, irmãs, esposas que buscam cuidar e zelar pelo bem estar de sua família, escola, comunidade. Para estas afirmações, produziam uma regressão no tempo histórico, retomando memórias do passado, refletindo sobre presente, narrando que lutaram/lutam bravamente contra invasores/colonizadores, seja nos tempos da colonização histórica de seu povo, seja sobre invasores atuais que agem na arena da cultura.

Nas narrativas percebe-se que hoje a invasão está ocorrendo no campo da cultura, das transformações sociais e histórica do povo. Nestas falas há a presença feminina, ou mesmo, menção à participação feminina Arara nesta nova concepção de luta. Assim, existe uma compreensão de que “há um reconhecimento das diferenças entre as mulheres, bem

como das singularidades entre homens e mulheres” no contexto indígena (OLESEN, 2006, p. 232).

Estas professoras sugerem que as novas armas já não são flechas – instrumento de caça e defesa utilizadas em tempos históricos pelos homens Arara, mas os conhecimentos adquiridos em seus processos formativos, cabendo às mulheres uma participação efetiva neste processo, apesar de uma negação evidente das relações binárias no âmbito da cultura, narradas pelas professoras:

Eu não vejo, por exemplo, questão de diferença entre papel de homem e papel de mulher dentro da comunidade (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Os homens ajudam em casa também, quando precisa ajudam (SANDRA ARARA, março de 2017)

Na escola não temos esse negócio de gênero diferente não, tudo igual, não tem esse negócio de meninos serem superiores que as meninas, é tudo igual (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Não tem divisão entre meninos e meninas não, é todo mundo junto, não tem separação de menina para um lado, de outro menino (RUTE ARARA, julho de 2017).

As mulheres, na guerra, nas lutas, os homens nunca deixaram elas fora (MARLI ARARA, março de 2017).

Entendendo que ao negarem, de certa forma, a exclusão das relações binárias de gênero nos processos de produção de lutas, no movimento indígena, nas relações postas nos espaços não escolares e escolares estas professoras indígenas amenizam em seus discursos uma divisão latente nas relações de trabalho efetivadas por homem e mulher. Como mostra Isidoro em uma pesquisa junto ao povo Arara em 2006:

No cotidiano da comunidade, as atribuições da mulher e do homem eram as seguintes: enquanto elas preparavam a alimentação, cuidavam das crianças, ensinavam às meninas as suas funções, tais como produção de artefatos (colares de semente, brincos, tipóias, canecas de cabaça, anéis, redes, esteiras, panelas de barro, cestos, redes de algodão e de fibra de tucum, peneiras e outros), faziam a macaloba e coletavam lenha; os homens, por sua vez, responsabilizavam-se pelas derrubadas, plantio das roças, caça, pesca (na qual usavam várias técnicas como timbó e arpão), organização das festas, confecção de instrumentos musicais, moqueamento de peixes e caças, construção de malocas, fabricação de arcos e flechas, bordunas, machado de pedra, estojo para o pênis etc (ISIDORO, 2006, p. 20).

As divisões para o trabalho mostradas por Isidoro (2006) provocam reflexão sobre os “papeis” femininos e masculinos no âmbito da etnia Arara em um período bem próximo

(ano de 2006), e isso acaba reproduzindo a ideia de que as mulheres ocupavam/ocupam (no estudo da autora e reafirmados nesta tese pelas narrativas das professoras), alguns espaços diferentes dos homens.

No entanto, o fato de a etnia constituir recentemente uma mulher (Marli Arara) para liderar uma das aldeias – a I'terap, mostra que o pensamento de que os homens assumem a função de “proteger”, “lutar”, “defender” o povo Arara ou ocupar as posições de prestígio foram/estão sendo ressignificadas dentro de uma nova estrutura cultural.

De certa forma, é possível perceber que o povo Arara (*Karo Tap*) apresenta movimento, deslocamento, com relação às questões de gênero. Tais percepções são intuídas com relação ao passado onde as escalas históricas deste povo mostram a mulher voltada para atribuições “femininas” - preparação dos alimentos, cuidado com os filhos/as, produção de artefatos, elaboração da “macaloba” – bebida típica e outras funções, enquanto o do homem estava para a defesa, plantação, colheita e outras tarefas “específicas” dos homens Arara, conforme explica Isidoro (2006) no trecho acima citado.

As relações com o trabalho das professoras mostram a diversidade de atribuições que estas desempenham no contexto da comunidade e estão para além das atividades remuneradas, “[...] eu tenho as atividades de casa para fazer, planejamento das aulas, as coisas de casa” (SANDRA ARARA, março de 2017).

Sandra narrou, em uma de nossas conversas na aldeia (julho de 2017), que estava aproveitando as férias da escola para ir para a roça fazer farinha, pois em período de aula o tempo fica curto, muito corrido. Disse que fez farinha suficiente para a alimentação até o final do ano, porque só teria tempo de preparar farinha nas próximas férias escolares. Ela disse que gosta de recesso escolar porque “nas férias sobra tempo para ir à roça, cuidar da casa, dos filhos” (SANDRA ARARA, março de 2107), ou seja, fazer atividades que em período de aula fica mais difícil e cansativo.

Acompanhar Rute Arara e seu grupo familiar na colheita do cará também foi um momento importante na constituição dos dados da pesquisa. Compartilhar momentos junto às professoras *Karo Tap* proporcionou verificar como ocorrem as atividades de trabalho que estas desenvolvem fora da sala de aula. Tais atividades fazem parte dos espaços formativos não escolares que produzem as identidades culturais/tradicionais dessas professoras.

As atividades de trabalho das professoras são diversas, como mostram em suas narrativas:

Quando eu saio da escola e vou para minha casa, eu tenho as atividades de casa para fazer, além do planejamento das aulas (RUTE ARARA, julho de 2017)

[...] quando saio da sala de aula e vou para casa, sou uma dona de casa. Faço um pouco de tudo, vou para roça, faço macaloba, atividades tradicionais dentro de casa, a mulher indígena não pode perder seus costumes de ser indígena (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Além de ser professora, trabalho na roça, cuidado da casa, do esposo, da família, e também participo da igreja, sou membro da igreja Batista que tem aqui na comunidade (SANDRA ARARA, março de 2017).

Além de ser professora eu ajudo minha mãe no serviço de casa, vou para a roça, na roça a gente tira a macaxeira para fazer macaloba, tenho que plantar a mandioca/macaxeira, o cará e outros alimentos. [...] dar aula é muito corrido, tenho que planejar, preparar as atividades, estudar os conteúdos (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Além de ser professora sou secretária na associação Karo-Pay Gap, dou aulas e ainda cuido da parte burocrática da associação, cuido da casa também [...] (MARIZA ARARA, março de 2017).

A formação dessas professoras é construída entre os espaços formativos escolares e os espaços culturais/tradicionais da etnia. Nestes interstícios, suas identidades são deslocadas e negociadas em suas tradições, constituindo-se identidades em permanente construção. Costa (2007a, p. 91) aborda as ressignificações do conceito de cultura mostrando que trata-se de uma “batalha cultural pela significação, pela identidade”, na qual estamos todos e todas envolvidos e implicados.

A cultura está presente em todas as dimensões decorrentes dos processos de constituição dos sujeitos e das tramas históricas que os produzem, seja a corporalidade, o uso das tecnologias, as produções midiáticas, as religiosidades, e outros, que estão atravessados pelas representações (HALL, 1997). As representações são percebidas quando as professoras narram a participação feminina nas atividades de fabricação de artesanato na aldeia a partir de um projeto desenvolvido pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN):

Eu vejo que a mulher Arara participa das reuniões de mulheres, fazem artesanatos, tem um projeto desenvolvido pelo COMIN em que as mulheres daqui participaram da produção de artesanato. Foi um projeto muito bem feito, que tem ajudado as mulheres daqui, ajuda na renda familiar das mulheres e ajuda na manutenção da cultura do povo (RUTE ARARA, julho de 2017).

Aqui na nossa comunidade tem o encontro das mulheres, elas discutem sobre artesanato as coisas que elas fazem no dia a dia. Elas discutem aqui, elas pedem para as jovens participarem porque diz que vai servir para sempre e quando nós, as mais velhas não estivermos aqui, quem que vai lutar por vocês mais jovens,

quem que brigará por vocês. Está na hora de vocês aprenderem com os mais velhos (MARLI ARARA, dezembro de 2015).

Cabe mencionar que o COMIN é uma instituição religiosa de cunho Luterano presente na aldeia I'terap desde a década de 1980. Marli Arara afirma que esta instituição não age de forma impositiva ao cristianismo na aldeia, mas trabalha em uma perspectiva de parcerias no sentido de manter a cultura e a tradição Arara:

Apesar do COMIN ser um projeto da Igreja Luterana, ele nunca interferiu na cultura [..]. Um exemplo disso é a construção da casa de fabricação dos artesanatos Arara. Essa casa foi no sentido de resgatar, de fortalecer a cultura. [...] se fosse pelo COMIN não teria igreja aqui na aldeia. Eles não queriam que a gente virasse crente, o que eles querem é trabalhar conosco, a nossa cultura (MARLI ARARA, abril de 2018).

Os efeitos da colonialidade são percebidos na narrativa da professora Marli quando nega a intencionalidade das instituições religiosas (COMIN) na condução das ações voltadas para as comunidades indígenas, sejam estas ações de cunho religioso ou sob discursos de manter as tradições culturais deste povo, bem como sustentar boas relações com os indígenas, ou como afirma Memmi (1998, p. 70):

Contrariamente ao que se pensa, o colonialista jamais favoreceu seriamente a conversão religiosa do colonizado. As relações entre a Igreja (católica e protestante) e o colonialismo são mais complexas do que se afirma [...]. A Igreja ajudou muito o colonialista, é verdade: caucionando seus empreendimentos, dando-lhes boa consciência, contribuindo para que aceitasse a colonização, inclusive pelo colonizado.

Os efeitos da colonialidade são percebidos nas relações de poder entre o colonizado (neste caso os indígenas) e o colonizador (as instituições religiosas) uma vez que “o colonialista, porém, não podia favorecer um empreendimento para o enfraquecimento da relação colonial. A conversão do colonizado à religião teria sido uma etapa no caminho [...]” (MEMMI, 1998, p. 70).

Há de se considerar que Marli Arara atenua a influência religiosa do COMIN em detrimento à igreja Batista instalada na aldeia, que tem um discurso religioso salvacionista e de conversão à fé cristã muito mais explícito, ao qual Marli diz ser um processo de colonização na perspectiva do cristianismo que “entrou na aldeia I'terap em 2008 ou 2009 [...], foi quando o pastor entrou na aldeia, então eles, o pastor e sua esposa, começaram a

conversar com um e com outro e aí foram comprando, alugando os Arara até que eles caíram na conversa da igreja” (MARLI ARARA, abril de 2018).

Apesar da compreensão da professora Marli de que há uma diferença substancial entre essas duas instituições de origem cristã, ou seja, a de que uma não interfere nas tradições/práticas indígenas e a de que a outra impõe um conjunto proibitivo aos indígenas, percebem-se duas formas de agenciamento e estratégias de atuação que buscam capturar os indígenas aos circuitos conceituais dessas matrizes religiosas. Essas estratégias transitam entre o explícito e o implícito. Uma abre o discurso mostrando o caráter racial e estereotipado pela qual “fixam” o sujeito como ausente de espiritualidade, de fé, de boas práticas, formas essas em que intencionam “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistema de administração e instrução” (BHABHA, 2013, 124).

A outra transita num jogo de semiótica da linguagem, que esconde suas narrativas de origem, pois cria um discurso confuso, opaco, de difícil compreensão e tradução. O poder de transformação dessas ações está precisamente em se instalar, borrar a representação tradicional utilizando-se de práticas sutis, isso mostra a percepção de que toda enunciação é constituída por elementos instáveis capazes de serem hibridizados, pois não nega a cultura do colonizado, mas vai infiltrando a cultura do colonizador, construindo uma nova forma de narrativa que em muitas situações infere uma crise de identidade. Inspirada em Hall (1998) é possível dizer que a identidade está em crise quando algo, supostamente fixo, é deslocado pela experiência da dúvida, gerando a incerteza.

No discurso da professora Marli Arara estão presentes algumas dessas compreensões quando, ao mesmo tempo em que aceita a participação do COMIN nas decisões de infraestrutura da aldeia (na construção da casa de reza tradicional; na construção da casa de fabricação de artesanatos Arara e organização de movimento das mulheres Arara em função da produção dos artesanatos), se coloca contra as intenções da igreja Batista por entender que esse tipo de instituição não contribui para com os processos de manifestação cultural de seu povo, ao contrário, afirma que a igreja Batista sataniza os rituais do Pajé, as danças, as pinturas e o consumo de bebidas tradicionais Arara, especificamente a macaloba azeda, (quando em processo de fermentação desenvolve teor alcoólico), sendo os indígenas crentes, proibidos pela igreja de consumir esse líquido. “Foi um baque muito grande quando ele (o pastor) começou a pregar a palavra de Deus para os Arara” (MARLI ARARA, abril de 2018).

Observo que todos esses contextos que estão para além dos domínios escolares são campos de produção de identidade. Considerando o que já foi apontado, é possível entender que esses novos espaços compõem o universo histórico e cultural em que se produzem as professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) de Rondônia. Tais compreensões são percebidas nas narrativas orais das professoras, haja vista que “as práticas de representação implicam sempre em posições de onde se fala ou se escreve – as posições de enunciação” (Hall, 1996, p. 68).

Um dos elementos de enunciação que compõem as identidades dessas mulheres é a confecção de artesanatos no interior das relações com o COMIN, essa prática mostra que as mulheres ressignificam a própria concepção de cultura na fabricação dos artefatos ou às cosmovisões em que elas (as mulheres/professoras) se enredam. Sobre o artesanato Arara, a professora Marli narra:

Para cultura hoje, é como a gente sempre fala, tem muita gente aqui que, na minha cultura tradicional, como eu já mencionei, vivia no meio do mato, não sabia o que era roupa e comida não indígena. Não sabia o que era um sapato ou um perfume, então assim, eles faziam artesanato tradicional para usar, principalmente em dia de festa. Hoje também tem o artesanato, quem faz são as meninas, nas férias. Fazem para o dia a dia e também para terem uma renda, aproveitam quando vai ter gente diferente na aldeia, gente de fora, então elas trazem para vender e ter um dinheirinho, até a gente mesmo compra, as professoras também compram, porque não tem mais tempo de fazer, eu compro para mim e compro para minha filha. Mas os artesanatos de usar nas festas elas reservam e os outros artesanatos que são para venda elas fazem depois, mas não tem diferença material de um para o outro. A questão é que o que vão usar nas festas tem o simbolismo cultural para o evento e o outro que é para o comércio não. Então, com relação ao artesanato é assim, quando tem momento de festa ou que alguma pessoa quer comprar então o/a Arara vai lá e vende [...] tem um significado o artesanato utilizado na festa, o que está sobrando o Arara vende. Agora o que ele quer usar no dia da festa aí ele não vende não, mas não é diferente materialmente do artesanato vendido, a diferença está no significado, mas o formato material é o mesmo, não tem dois tipos de artesanatos, só para explicar, a flecha também, quando os homens faziam antigamente para matar bicho era diferente das outras utilizadas nas brincadeiras. A de matar bicho era com veneno e as outras não (MARLI ARARA, abril de 2018).

As velhas Arara utilizam a confecção dos artesanatos para ensinar as jovens, “em geral, todas as mulheres sabem fazer artesanato. Esse conhecimento é passado de mãe para filha” (ARARA, et al, 2014, p. 22). Para além da cultura, a fabricação do artesanato Arara é

também uma fonte de geração de renda, principalmente para as mulheres<sup>33</sup>, como mostra o almanaque produzido pelo COMIN, publicado em 2016, bem como as narrativas das professoras.

Os artesanatos indígenas/tradicionais, mesmo que sua feitura também agregue questões econômicas, sua produção se constitui enquanto artefato cultural. Entendo que o uso de mecanismos culturais, como a construção de cestos, anéis e colares, sozinhos não dão conta daquilo que o povo Arara (*Karo Tap*) experiencia como modos de ser, constituídos pela cultura, mas “o artesanato *Karo Tap* está presente nas diversas formas do povo Arara se expressar, faz parte de suas identidades étnicas e culturais” (KEPPI, 2011, p. 4).

Os artefatos se tornam símbolos de identidade, ou seja, as cestarias, paneiros, esteiras, abanos e redes de algodão ou de fibra de Tucumã e tipoias de algodão entre outros utensílios domésticos que compõem o vasto conjunto artesanal confeccionado pelas mulheres Arara são elementos simbólicos de tradição indígena deste grupo étnico.

É possível compreender que na produção de artesanato há um processo de transformação, de remodelagem, de ressignificação que estão associados à negociação. Nos processos de negociação cultural, é possível o ganho de elementos simbólicos. Esses significados vão sendo produzidos nas relações de interculturalidade, nas práticas que transitam entre o que pertence à tradição e aquilo que vem de fora. Ao ser negociado, o significado transita entre espaços culturais autorizando a ambivalência.

A concepção de identidades dessas professoras possivelmente se aproxima de uma identidade que escapa, mas ao mesmo tempo é capturada pelas tramas sociais, e essas tramas sociais aparecem sob a perspectiva dos artefatos, da cosmovisão, e de outros elementos narrados.

A mulher Arara participa das reuniões de mulheres, fazem artesanatos, tem um projeto desenvolvido pelo COMIN em que as mulheres daqui participaram da produção de artesanato. Foi um projeto muito bem feito que tem ajudado as mulheres daqui, ajuda na renda familiar das mulheres e ajuda na manutenção da cultura do povo (RUTE ARARA, julho de 2017).

Tem uma ONG que ajuda bastante as mulheres aqui na I'terap. A ONG desenvolve o projeto “aprendendo os artesanatos de outras etnias” que é da dona Jandira, ela tem o projeto e eu participo também disso. Artesanato, confecção de rede, anel, pulseira, diversos artesanatos (ANGELA ARARA, maio de 2017).

---

<sup>33</sup> Palavras de Sebastião Gavião a respeito do artesanato do povo Arara *Karo tap 'at makãri to'*, disponível no catálogo sobre o artesanato do povo Arara *Karo tap 'at makãri to'* produzido pelo povo Arara em parceria com o COMIN (sem data).

O COMIN, por meio da Jandira, que sempre conversa comigo, quis chamar as mulheres para fazer artesanato tradicional, então ela fez a casa para fabricação de artesanato [...] (MARLI ARARA, abril de 2018).

Esses elementos (os artesanatos) postos como símbolos da identidade Arara (*Karo Tap*) são interpelados pelas relações interculturais. Esses argumentos aparecem inclusive quando observamos muitas etnias indígenas, inclusive a etnia Arara (*Karo Tap*) usando miçangas industrializadas, advindo de contexto não indígenas para compor seus artesanatos (artefatos de cultura e identidade indígena).

Os artefatos se tornam símbolos de identidade, ou seja, para produzir um processo de diferenciação, aqueles objetos são tomados como elementos de natureza indígena (joari, inajá e outros tipos de coquinhos da Amazônia retirados da mata para fabricação de anéis, pulseiras e colares, e palhas de palmeiras da região para fabricação de paneiros e outros artesanatos<sup>34</sup>) em contraponto a objetos similares de natureza não indígena (algodão – planta não indígena cultivada nos quintais Arara para a fabricação de redes e miçangas compradas na cidade e outros adereços).

Ao serem tomados como objeto de natureza indígena, estes passam por um processo de parada contingente na linguagem, ou seja, os significados dão uma sensação de estabilidade temporalmente como fonte de identidade, caso contrário, não seria possível narrar esse processo de identidade atrelada aos artefatos indígenas Arara (*Karo Tap*).

O processo de representação ocorre na articulação entre os conceitos e a linguagem. Os conceitos são os significados das coisas: a caça, as árvores, a casa, a roça, a macaloba, etc, produzidas no processo de diferenciação, similaridade e igualdade. Esses conceitos precisam formar sistemas de classificação, ou então teríamos dificuldades toda vez que tivéssemos que abordar determinado conceito (HALL, 2016). Toda vez que alguém fosse falar de alguma coisa sobre o mundo teria que inventar e nomear o objeto novamente, assim isso não é necessário, porque o objeto já existe e há um conceito que o define socialmente.

Há um referencial que aproxima o sujeito ao objeto, independentemente se tal objeto é exatamente igual ao que se conhece ou não. De acordo com Hall (2016) o referencial possibilita o sujeito a classificar as coisas, porém o sistema de classificação, por si só, não explica muito, a não ser que este esteja formado a partir de um mapa conceitual composto por

---

<sup>34</sup> Matérias primas utilizadas na fabricação dos artesanatos pelas mulheres Arara (*Karo Tap*), conforme cita o catálogo do COMIN, p. 8.

todos os sistemas de representação organizados mentalmente pelos sujeitos. Por isso que há, de certa forma, confusão conceitual, por exemplo, sobre culturas, pois o mapa conceitual parte do princípio de que as informações são muito próximas.

A linguagem representa os conceitos e os conecta às práticas culturais, ou seja, a linguagem é constituída por signos e os signos representam os conceitos, quase que em forma de espiral, e a produção desses conceitos ocorre de forma instável, porque se os signos representam os conceitos, os signos são formados na articulação entre significante e significados. É uma relação extremamente arbitrária, pois os signos, a partir da concepção de Ferdinand Saussure em o “Curso de Linguística Geral”, possuem o indexador e a acústica (imagem) que dá a ideia do conceito/objeto (HALL, 2016).

A relação entre o significante e significado se dá pela representação mental que o sujeito possui dessa, porém isso ocorre de forma arbitrária (significado/significante), porque o objeto existe, mas foi nomeado por uma convenção social. Se os signos representam os conceitos, não existe nada que os conectam como verdade absoluta, é instável, pode mudar, dependendo de como a sociedade se movimenta. A linguagem por si só, mesmo nesta perspectiva, não representa nada, pois ela não é capaz de movimentar o circuito da cultura, ela se organiza em uma cadeia histórica de disputa e constituição de significados que são as formações discursivas.

Nesta forma de compreender a linguagem, Foucault (2011) em “A ordem do discurso” analisa que existem concepções que instituem identidades em um jogo de narrativas com definições enunciativas que sustentam as práticas culturais. Todo jogo de linguagem (signo/significante/significado) é o jogo que a representação conecta conceito, linguagem, discurso e poder à cultura (HALL, 2016).

Quando as professoras Arara (*Karo Tap*) falam/narram, é porque elas produzem um conceito, utilizam uma linguagem que as conecta ao conceito como uma prática social e cultural e joga isso na perspectiva de uma rede discursiva que vai produzindo essa identidade cultural.

A cultura não indígena “borrou” o referencial da cultura indígena, isso quer dizer que o próprio conceito de cultura trazido pelas professoras Arara está atravessado pela concepção não indígena, no próprio contexto da cultura Arara, não só porque há duas línguas em funcionamento (Ramaráma e Língua Portuguesa), mas porque há um sistema de representação muito diverso, diferente, trabalhando na perspectiva de identidades. As

representações dessas professoras não estão coladas apenas a um sistema “genuíno” indígena, mas também são referenciadas por vários sistemas de representação que borram aquelas identidades.

As narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) no contexto de suas experiências formativas não escolares mostram questões epistemológicas atravessadas pelos processos de resignificação e negociação no contexto da cultura Arara (*Karo Tap*). Marli Arara enfatiza essa questão ao narrar que “[...] as mulheres Arara são guerreiras. As mulheres estão se manifestando, estão discutindo a convivência na comunidade” (MARLI ARARA, dezembro de 2017).

Além de professoras, são líderes comunitárias, secretária e/ou tesoureira de associação indígena, representantes do movimento indígena, cacique, entre outras funções.

Eu sempre toco nesse assunto na escola, as mulheres de antigamente, as mais velhas sempre lutam, brigam. As novas não, quando está acontecendo um problema, não chegam a falar se está acontecendo um problema, elas ficam quietas, estão naquela que o homem é que manda e elas não, as mulheres de hoje estão assim, “será que falo ou não falo?”, “será que posso dizer que tá errado ou não?”. As velhas não, elas falam isso tá certo, isso tá errado, isto é, isto não é. As novas não, elas estão se deixando mais a dominar que lutar, é uma forma que eu vejo. As novas estão de longe (MARLI ARARA, março de 2017).

No contexto da tradição e na constituição das lutas coloniais, as mulheres mais velhas tiveram uma participação muito mais forte no sentido de ir para o embate em termos de produzir enfrentamento às pressões externas. Em contraposição a isso, as mais jovens não tiveram a mesma experiência histórica, principalmente nas lutas que garantiu o território Arara, talvez isso explique a razão pelas quais as mais jovens tenham essa passividade narrada por Marli, pois não vivenciaram tais experiências.

Outro fator que pode ser levado em consideração são as múltiplas experiências dessas indígenas com os pressupostos do eurocentrismo que institui as “Matrizes Coloniais do Poder” (MIGNOLO, 2017). É possível que muitas dessas mulheres, sob influência das religiões cristãs construam um discurso cujo papel feminino é de submissão a uma história de enredo patriarcal. É preciso lembrar que, dentre as matrizes coloniais do poder, está o controle da “economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2017, p. 5).

Marli Arara (março de 2017) coloca que os processos de ressignificação dos modos de ser dos Arara se apresentam também na forma como os jovens lidam com as diversas culturas as quais foram e estão se aproximando. Ao descrever como os jovens se dispõem em espaços que exigem suas participações (reuniões, sala de aula, cotidiano da comunidade), Marli Arara problematiza a necessidade de utilizar o espaço da escola, da sala de aula da aldeia como contexto de aprendizagem que se articula/negocia com as outras culturas a que estão inseridos (espaços urbanos, mídia, internet e outros).

Ensinar para Marli Arara é muito mais que descrever conteúdos, é segundo ela, formação do povo. “Eu gosto de mostrar como era antes e como é hoje, aprender a respeitar os outros é a melhor coisa do mundo, eu digo para eles que o mundo é professor” (MARLI ARARA, março de 2017). Essa fala mostra que a escola não pode apenas se fixar no espaço físico, tem que envolver toda comunidade, todos os espaços e contextos.

A escola não é o único espaço de produção do conhecimento, “é importante não perder de vista que os sujeitos são educados em outras instâncias além da escola” (NOVARO, 2012, p. 101). Nas narrativas das professoras, há uma aproximação entre a educação Arara e a escola. Angela Arara (maio de 2017) lembra que a “educação para nós era passada pela família, assim, os pais ensinavam os filhos a fazer comidas, fazer uma roça, fazer artesanato, isso era educação para nós, era uma educação que nós desenvolvíamos”.

Nesta forma de ver, as professoras aproximam a educação Arara (*Karo Tap*) da escola, utilizando o cotidiano da comunidade como mecanismo de ensino e aprendizagem, dialogam sobre diferentes questões à medida que seus alunos/as vão apresentando suas inquietações. Em uma das aulas sobre cultura Arara Marli questionou seus alunos, assim narra:

Qual cultura é melhor, a tua ou a do outro? Eles responderam que era a nossa, então eu disse, porque então vocês estão pintadas hoje com maquiagem do branco e não vieram pintadas de urucum? Amanhã não quero ninguém de batom aqui não, quero todo mundo pintado de urucum. As meninas reclamaram: - Ah professora, ai também já demais! Eu disse: - Vocês não estão dizendo que a nossa cultura é melhor? Então não quero ninguém de batom aqui não, se vier não entra não, todo mundo de urucum e genipapo amanhã. É uma forma de trocar ideia e conhecimento novo, todo dia a gente aprende uma coisa nova, a gente aprende com o aluno e o aluno aprende com você. Essa reflexão a respeito da cultura é no sentido de mostrar para eles que toda cultura é importante e que é uma troca cultural, que todas as culturas são importantes, que não tem cultura melhor ou pior, não é porque a cultura do branco chegou aqui que tenho que valorizar só a dele desprezar nossa cultura para viver a cultura do branco. Entretanto, também gostamos de usar as coisas do branco, a maquiagem, por exemplo. Precisamos

valorizar nossa cultura, nossa língua, mas não podemos desprezar a outra cultura (MARLI ARARA, março de 2017).

Essas práticas pedagógicas são mecanismos de fortalecimento da cultura e ao mesmo tempo são utilizadas como estratégias de discussão das articulações e negociações entre a cultura Arara (*Karo Tap*) e culturas outras vivenciadas pelo grupo. São essas negociações e articulações que sustentam os principais elementos que vão constituindo a identidades dessas professoras. A escola é um espaço de ambivalência, lugar onde a tradição é tensionada/negociada constituindo “profundas imbricações entre o que se define como próprio e imposto, das mudanças e transformações, de como, na prática, se fundem aspectos de ambas as dimensões” (NOVARO, 2012, p. 113).

Esses contextos de aprendizagem se constituem em lugares de fronteira, essas professoras vivenciam uma articulação entre os espaços não escolares e os escolares. No âmbito escolar discutem as relações de poder, as articulações e negociações entre culturas, as aproximações e distanciamentos entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro (BHABHA, 2013). No âmbito não escolar, visto como um espaço formativo, as professoras aproximam as práticas cotidianas aos processos escolares, que visto em conjunto (escolar/não escolar) forma o sujeito.

Viver nestes espaços permite novos olhares dessas professoras sobre o que é conhecimento indígena e não indígena e como esses conhecimentos são efetivados em suas comunidades. Articular essas diferentes manifestações, olhares, representações e ressignificações que estão inseridos nos modos de fazer pedagógico dessas professoras, possibilita a elas, uma redefinição do sentido da escola.

As professoras narram identidades, manifestações conjuntas de discursos pedagógicos alinhados a uma prática que busca a produção de sujeitos jovens organizados politicamente. “Todo mundo tem que manifestar sua opinião, trabalhar junto” (MARLI ARARA, março de 2017). Marli Arara ao propor a união, não se refere, apenas, as questões de gênero, mesmo que em sua percepção há a necessidade de discutir como homens e mulheres e seus contextos, lugar e posição podem atuar nos modos de resistência, negociação e articulação com outros sujeitos e outras culturas. “Eu falo para os meus alunos: vocês usam cueca e nós usamos calcinha, mas os direitos, na hora de brigar, é todo mundo igual” (MARLI ARARA, março de 2017).

As ambivalências presentes nas narrativas das professoras Arara foram apontando que mesmo as mulheres sendo mais caladas cotidianamente na aldeia, há uma participação densa das jovens no contexto da escola, ou como descreve: “na escola as meninas são mais participativas, falam mais, perguntam mais, escrevem mais” (MARLI ARARA, março de 2017). Por esse motivo, Marli acaba dando ênfase nas aulas de cultura aos modos dos meninos, pois para ela, a participação coletiva nas decisões e nas lutas só se efetiva de forma coletiva se houver o envolvimento de todos, por isso “então, eu fico pegando no pé deles” (MARLI ARARA, março de 2016).

Para Bhabha (2013, p. 106), a ambivalência se constitui enquanto “estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório”. As ambivalências permitem olhar os espaços intersticiais, as relações de fronteiras que os discursos intersubjetivos apresentam. São esses espaços intersticiais que permitem as negociações e articulações entre modos de fazer a escola.

Os espaços não escolares e escolares não se constituem em espaços paralelos, mas nas relações dos diferentes contextos, tais como, escola e comunidade. As mulheres professoras Arara (*Karo Tap*) vivenciam cotidianamente diferentes conhecimentos/saberes e se apropriam desses como estratégia de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que atuam com conhecimentos ocidentais, problematizam os saberes indígena da cultura Arara (*Karo Tap*).

Estou fazendo um trabalho com eles sobre a história e a cultura do povo, fui trazendo um velho para dar aula na escola para os alunos, outra hora levei os alunos na casa dos velhos que não podem vir à escola, para ouvir as histórias, conversar com velhos e velhas, cantar música para nós, ouvir as histórias (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Angela Arara (maio de 2017) narra que, os espaços de aprendizagem “são todos” desde que o professor/a se proponha a dialogar com os diferentes conhecimentos/saberes e os modos como os sujeitos participantes lidam com esses conhecimentos/saberes. Trazer os velhos e velhas, sabedores tradicionais, para participarem dos processos escolares inseridos no contexto da comunidade, permite a inserção da comunidade nesses espaços escolares. Essas articulações promovem a constituição das identidades nos espaços formativos não escolares e escolares. Nesta forma de ver, “a cultura de origem passa, é reinventada, recomposta e investida de novos significados e constitui a etnicidade” (MEYER, 2003, p. 75).

Estas maneiras como as professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) lidam com histórias vividas pelo grupo ajudam a problematizar as situações de negociação produzidas

pelo povo Arara (*Karo Tap*) em relação ao outro não indígena e, a partir daquilo que este outro traz consigo, enquanto identidades produzidas nestas relações que são estabelecidas.

Não podemos perder de vista o cenário histórico que constitui estes contextos como lugar de formação/formatação de certos tipos de sujeitos. A produção a que Quijano (1992) chamou de diferença colonial, nada mais é do que a constituição do lado inverso ao colonizador. Alteridades deslegitimadas pela ação colonial constituíram-se no principal argumento do processo de dominação, que impôs, também, o controle sobre as formas de produção do saber, tão logo da escola que conseqüentemente se projetou à esteira da ciência.

O modelo escolar eurocêntrico escondeu as lutas históricas travadas em torno das identidades, e principalmente a forma de como a instituição escolar utilizou a “raça” como categoria binária e oposicionista ao principal mecanismo de produção da diferenciação colonial. No conjunto de narrativas da diferença, a colonização do imaginário visto atualmente sob a perspectiva da colonialidade, tem implicado diretamente na forma como reconhecemos a diferença, tanto em termos de produção de uma política de diferenciação, como em termos de convívio com o outro de nossas identidades.

Ao referir-se sobre os modos de como a colonialidade deslocou as mais “fixas” tradições, Quijano (1992) mostra que esse modelo teórico/epistemológico nos ajuda a compreender que a pressão colonial “[...] recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolo, modos de significación”<sup>35</sup> (QUIJANO, 1992, p. 12), permitindo-os dispor de um amplo conjunto de elementos que narram os sujeitos da diferença.

Estes discursos sobre o outro nos permitem problematizar a escola enquanto espaço que transcende o ensino e a aprendizagem, socializa e produz identidades de diferentes sujeitos. As relações estabelecidas nestes espaços, não podem minimizar nenhum destes sujeitos, pelo contrário, suas identidades se dão por aquilo que o constitui, que deixou e deixa marcas. Nesta forma de ver,

O ‘originário’ está sempre aberto à tradução [...] nunca tem um momento anterior totalizado de ser ou de significação – uma essência. O que isso de fato quer dizer é que as culturas são apenas constituídas em relação a aquela alteridade interna a sua atividade de formação de símbolos que as torna estruturas descentradas – é através desse deslocamento ou limiaridade que surge a possibilidade de articular práticas e prioridades culturais diferentes e até mesmo incomensuráveis (BHABHA, 2013, p. 210-211).

---

<sup>35</sup> “[...] recaiu, sobretudo, sobre formas de conhecer, produzir conhecimento, produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação”. (tradução minha).

Assim, “necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos” (SKLIAR, 2003, p.124). No entanto, nossa justificativa para nos assumirmos enquanto sujeitos inseridos em determinados modos de ser não pode funcionar como se o outro fosse o que Skliar (2003) coloca como o depositário de todos os males, o outro diferente que porta em si todas as falhas sociais.

Sob a ótica das entrevistas das professoras Arara (*Karo Tap*) o que percebi são esforços para a inversão dessa lógica, buscando a produção de novos mecanismos e estratégias para a construção de articulações que permitam aos seus alunos identificar os diferentes sujeitos, contexto e conhecimentos/saberes que circulam no espaço da comunidade.

A tradução existe como processo de aprendizagem, pois perceber as mudanças e utilizá-las nos espaços educativos não escolares e escolares é uma estratégia de negociação entre tradição e contemporaneidade cultural, elementos constituintes de novas posições de identidades. Assim, podemos dizer que nesses entrelugares da cultura, as professoras ao vivenciarem a produção de suas identidades entre o escolar e o não escolar, vão traduzindo essas relações, constituindo suas subjetividades. A respeito da relação entre cultura e tradução, Hall (1998) argumenta que a tradução interessa àquelas pessoas que vivenciam a intersecção de fronteiras, essas pessoas

[...] são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias culturais interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas (HALL, 1998, p. 88-89).

Para as professoras Arara (*Karo Tap*), nem sempre essas negociações são fáceis quando precisam ser pensadas no contexto de formação escolar, pois elas retomam para si a tradição e nessas tradições articulam o novo. São as identidades culturais docentes que são postas à frente.

As brincadeiras hoje estão um pouco diferente, ainda tem muita coisa que as crianças brincam da mesma forma que a gente brincava no nosso tempo, mas hoje está diferente. As crianças brincam diferente. Meu avô contava que juntava todo mundo no quintal e eles ficavam contando história, as crianças sentavam para ficar ouvindo as histórias que os mais velhos contavam, hoje as crianças gostam mais de andar, de se ficar circulando, de celular, televisão, não fica muito tempo

sentadas ouvindo as histórias do povo. Hoje está diferente. Eu lembro que eu ficava sentada ouvindo as histórias do meu avô junto com as outras crianças. Tem uma que eu lembro; é a história de origem do povo Arara, é o mito de origem (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Ao serem postas à frente, as identidades vão fluindo como experiências formativas que circulam entre o novo e o velho, entre tradição e tradução, entre o ‘eu docente/pedagógico’ e o ‘eu raízes’, como um retorno. Ao ouvi-las, fui me dando conta de que as negociações ocorrem nesse processo.

Essas negociações influenciam também o currículo oficial apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC), pois há um processo de subversão da proposta pedagógica enviada pela Secretaria de Educação e os modos como essas professoras vão lidando com o conhecimento/saber oficial e o conhecimento/saber tradicional.

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, março de 2017).

Ao contestar as práticas históricas e coloniais da educação escolar, a professora indígena recompõe o sentido de cultura e etnicidade. Nesta forma de compreender, o conceito de etnia se aproxima do conceito de cultura que é vista como um campo permanente de disputa, assim “etnia tem sido usada para designar um grupo de pessoas ligadas por uma cultura comum” (MEYER, 2003, p. 75).

A defesa de uma história étnica não significa, portanto, o fechamento dos discursos indígenas, mas a compreensão de que a cultura é central no processo de representação da identidade. A narrativa da professora Marli Arara mostra que a escola indígena é um espaço de disputa, marcada pela lógica colonial. “A Cultura é um dos principais lócus onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação [...]” (COSTA, 2002, p. 25).

Oportunamente, as práticas pedagógicas encontradas nas narrativas das professoras se instituem como campos epistêmicos de fronteiras que cruzam por todos os lados e direções, sem, contudo, perder a centralidade da cultura nesse processo, pois a cultura é a fonte das representações. Compreendo assim, que

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos [...] Estes sistemas ou códigos de significados dão sentidos as nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomadas em seu conjunto, ele constitui nossas culturas. Contribui para assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 16).

Essa forma de produzir conhecimentos, não significa, por sua vez, a construção de elementos conceituais descompromissados com a textualidade histórica do poder e suas várias engenharias culturais. Todas as estratégias de ensino e aprendizagem neste campo são instituídas de forma a mostrar o papel operante da cultura na constituição de sistemas complexos de representação que articulam elementos “pré-fixados” pela tradição, aos conceitos disponibilizados pelas relações de natureza intercultural.

Na trajetória desses deslocamentos e ressignificações estão “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos” (WOODWORD, 2013, p.55), sendo que tais posições produzem as nossas identidades. Identidades que não se fixam apenas no fazer pedagógico, mas que também, são produzidas nos espaços não escolares que circulam o ser mulher professora Arara (*Karo Tap*).

Mediante os apontamentos efetuados neste tópico é possível compreender que as identidades das professoras foram sendo produzidas em meio a processos formativos não escolares e escolares. A participação das professoras em práticas tradicionais como, confecção de artesanatos, roça, produção de bebidas tradicionais (macaloba doce e macaloba azeda/fermentada) e alimentos, no cuidado com a casa, com as crianças e outros, são elementos que indicam uma identidade étnica dessas professoras que constituem/atravessam a formação das professoras.

É preciso lembrar que as professoras ampliaram, nos últimos anos, a participação na comunidade, em especial nas atividades ocupadas no contexto escolar. No contexto escolar essas práticas/tradição, não só influenciam, mas reorganizam como elas são professoras, dilatando os sentidos da escola. Todos esses elementos vão ao encontro dos pressupostos teóricos escolhidos ao mostrar uma identidade em fluxo. Feitas essas observações, passo a discutir os espaços em que essas identidades são negociadas.

### 5.3 – Espaços que produzem identidades negociadas

Como anunciado, passo a problematizar alguns espaços narrados pelas professoras como lugares de produção de identidades. Espaços compreendidos como locais de cultura que se entrecruzam (BHABHA, 2013), que produzem identidades negociadas entre o que é da tradição Arara (*Karo Tap*) e o que vem de fora. Estes espaços produzem experiências de rupturas. A cultura e conseqüentemente as identidades vão constituindo espaços de liminaridade, “abrem-se a possibilidade de se articularem práticas e prioridades culturais diferentes e mesmo incomensuráveis” (BHABHA, 1996, p. 36).

Cabe mencionar que os espaços (escola, roça, casa de reza tradicional, e outros espaços de matrizes cristãs) narrados pelas professoras compõem um conjunto de elementos que constituem suas experiências formativas. As experiências e aprendizagens vivenciadas na escola se tornam parte constitutiva de suas práticas pedagógicas.

Eu sou uma indígena antiga, que veio lá da maloca, eu vejo que trabalho muito na escola questões de educação, respeitos ao outro, comportamento, etc, principalmente quando trabalho com criança, é uma forma de educar (MARLI ARARA, março de 2017).

Esta forma de educar proposta por Marli Arara foi sendo expressada também nos discursos das professoras Angela Arara, Ruth Arara, Sandra Arara e Vanilda Arara ao narrarem os diferentes espaços cosmológicos em que se constituem na comunidade. Sobre isso, também apresentaram a casa de reza e a igreja.

Para essas professoras, esses espaços produzem aprendizagens que vão sendo negociadas no contexto da comunidade, ou como afirma Seizer da Silva (2016, p. 21) ao falar sobre a presença das religiões não indígenas nas comunidades indígenas: “o que está existindo é um outro jeito de contar a história, a partir das influências religiosas no processo de colonização”.

Segundo as professoras, as igrejas inseridas nas comunidades do povo Arara (*Karo Tap*) são, em sua maioria, protestantes, algumas professoras narram que, tanto a igreja Batista quanto a casa de reza são espaços formativos, pois “ensinam nossas crianças” (RUTE ARARA, julho de 2017).

Viver e experienciar a casa de reza e ao mesmo tempo atuar no contexto da igreja, segundo Sandra Arara (julho de 2017) não faz com que ela (Sandra) deixe de viver sua

cultura. Para ela, “mesmo sendo membro da igreja participo das festas da comunidade”. A este respeito, Rute também narra:

Eu participo da igreja também, na comunidade todos vão ou são da igreja, todos participam. A gente não vê nenhum atrito entre as tradições do Povo Arara e esse novo formato de religião que a igreja traz. Porque aqui nós temos o pajé também, mas é tudo tranquilo, o povo consegue conviver tranquilamente entre a tradição e a igreja, na igreja é tudo na língua, canta na língua, faz oração na língua, a pregação é na língua, então a igreja respeita o pajé e o pajé respeito à igreja (RUTE ARARA, julho de 2017).

Ao retomar as experiências cosmológicas do povo Arara (*Karo Tap*) Angela Arara aponta a necessidade de atuar pedagogicamente com jovens e crianças da comunidade sobre os modos de ser do povo Arara (*Karo Tap*). Por não compartilhar sua visão sobre a presença da igreja, considera que o processo de colonização religiosa faz com que o povo Arara deixe de lado a cultura tradicional, uma vez que a igreja sataniza muitas das práticas culturais e religiosas de seu povo, assim narra:

A presença da igreja influencia no papel da mulher e no cotidiano de toda a comunidade Arara, pois a maioria das pessoas não está mais valorizando a cultura. Eu não apoio a igreja dentro da aldeia, estamos perdendo muitas coisas tradicionais devido a presença da igreja dentro da aldeia, porque a maioria das pessoas não está valorizando a cultura da aldeia. A pintura, a dança, principalmente o pajé, eles não respeitam mais. Sobre o pajé, a igreja diz que é coisa do diabo e isso faz com que a cultura fique enfraquecida, principalmente a bebida tradicional, muito a gente não pratica a dança, a bebida tradicional. Eu não apoio a igreja, por causa dela estamos perdendo um pouco da nossa cultura, a gente não está mais praticando. A comunidade não está mais praticando, mas de vez em quando nós, eu a Marli, o Sebastião, a gente se junta, reunimos as pessoas, conversamos sobre a importância de praticarmos a dança, a pintura, as festas tradicionais que já estão ficando paradas já faz algum tempo. Dessa forma a gente voltou a trabalhar com isso de novo, resgatando aquilo que estava se perdendo, fazemos os eventos que são nossos, porque não podemos perder o que é nosso para valorizar só a cultura que é do outro. Esse resgate acontece por meio de festas, exemplo a Festa do Jacaré. A escola tem um papel muito importante na manutenção da cultura (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Angela mostra que apesar de não concordar com a igreja Batista na aldeia, é preciso construir estratégias de enfrentamento que ocorre mediante as manifestações culturais tradicionais organizadas por aqueles professores (*nós, eu a Marli, o Sebastião* – recorte da narrativa acima) que veem a necessidade de manter a cultura tradicional, já que as relações com a cultura protestante subalternizaram e inferiorizaram a cosmologia antes experienciada

pelo seu povo. A fala de Angela mostra uma resistência pensada, planejada no sentido de contrapor as reais intenções da igreja na aldeia.

A resistência de Marli Arara também é percebida quando narra sobre a arquitetura da casa de reza e da igreja:

A casa de reza tem muito significado para o povo Arara, a igreja não tem, não representa o formato da tradição da casa do índio. A ideia desse tipo de construção da igreja foi ideia do branco, usando a ideia de uma maloca, mas na verdade não é. É uma imitação da casa de reza, mas não é a casa do Pajé. A casa de reza tradicional tem muito significado, tem muito significado, diferente da Igreja Batista. Esse significado é com relação à espiritualidade, com relação à cultura, porque a casa do Pajé, mesmo ele não fazendo a pajelança dele com o grupo como antigamente, mas ele faz só entre ele e os espíritos dele, sem contato com ninguém, e quando a gente quer que ele faça um ritual que traga os espíritos para a gente fazer um trabalho, então é o momento que a gente está lá com ele, às vezes ele fica só, e às vezes ele não. Essa casa foi construída no sentido de resgatar, de fortalecer a cultura. Nossa espiritualidade é pajelança [...] (MARLI ARARA, abril de 2018).

Por sua vez, existem compreensões a respeito da igreja que inferem o seguinte:

A igreja respeita o papel do Pajé, a igreja participa quando tem encontro do Pajé, o pajé também participa da igreja, todos vão também, todos participam, se vai ter uma festa amanhã da igreja, a comunidade ajuda a preparar. Amanhã (21/07/2017) vai ter festa da igreja aqui, a comunidade está preparando a festa, daqui a pouco começa a chegar o pessoal, os Zoró e os Gavião, todo mundo vai vir para a igreja (RUTE ARARA, julho de 2017).

É possível que haja uma simultaneidade entre resistência e negociação, elas compõem de forma não linear as experiências formativas das professoras. Observo que as narrativas de resistências estão presentes nas falas de Angela Arara e Marli Arara, ao tempo que os discursos de Rute Arara e Sandra Arara amenizam a presença da igreja enquanto elemento que descaracteriza a cultura Arara.

Essas tramas produtoras de identidade tornam complexas as análises de como essas professoras vão elaborando percepções da relação entre o tradicional e não tradicional, elas sugerem a possibilidade de dialogar com conceitos que transitam entre o crítico e o pós-crítico, ou seja, resistência, negociação e tradução. Outro elemento importante a ser mencionado, é que, mesmo as narrativas que apelam para a resistência, em algum momento se abrem para a negociação/tradução.

É possível observar que o elo que une as identidades dessas professoras é o conceito de etnicidade, unidas em função de compartilhar atividades cotidianas, a língua, a memória histórica e o território, porém a emergência das religiões de matrizes eurodescendentes alteram substancialmente as fontes das narrativas dessas professoras que produzem suas identidades entre aquelas que frequentam esses lugares e “aderem” a essas visões cosmológicas e aquelas que resistem.

O fato das atividades da igreja ser na língua, como narra Rute Arara anteriormente, não garante a transferência de sentido/negociação, ou seja, a língua pode estar sendo usada para negar a tradição e não para traduzi-la.

O espaço de negociação (BHABHA, 2013) produz lugares outros, com objetivos “híbridos” de luta no sentido de aproximar as fronteiras que existem nos contextos culturais e de diferenças. Essa temporalidade da negociação ou tradução traz à tona o “entre-lugar” ou o terceiro espaço, como define Bhabha (2013) ao fazer críticas à visão eurocêntrica da modernidade onde “a verdade” (sem plural) é advinda do ocidente “imperialista ou neocolonial” como “teoria pura” e as ciências que não se encaixam nesse modo de pensar não são consideradas.

Esse “entre-lugar” seria uma espécie de “excedentes da soma” das partes da diferença que, na maioria das vezes, são expressas como raças, classe, gêneros e outros. Para Bhabha (2013), a ideia de diferença cultural remete à enunciação da cultura como um processo, através do qual, se produzem afirmações da cultura, afirmações estas, que se fundam e geram diferenças. Essas diferenças, segundo Bhabha, podem estar na base da “trama” de relações de poder e das práticas sociais estabelecidas.

A cultura do povo Arara (*Karo Tap*) no contexto da cosmologia é negociada nos modos de viver das professoras que se afirmam protestantes. Saber lidar com diferentes espaços espirituais fazem com que elas atuem cotidianamente com as experiências cosmológicas da comunidade. Rute Arara (julho de 2017) em suas narrativas relata que na espiritualidade do povo Arara (*Karo Tap*), “tem o Orexexé, espírito ruim, quem vê o Orexexé é só o pajé, só ele vê e tira o espírito ruim, mas tem um bom também, tem o mal e o bom. O bom é o mãmã”.

Algumas das professoras entendem que a escola é uma importante ferramenta onde os saberes indígenas, não apenas, devem estar presentes, mas se tornarem atuantes na “manutenção” da identidade étnica Arara. A escola aparece em algumas narrativas como lugar

de decolonialidade. As professoras narram a escola como “um lugar que a gente desenvolve vários assuntos e questões [...], o papel do homem e da mulher, das mudanças, das transformações sociais, da cosmologia Arara, da cultura e outros” (MARLI ARARA, março de 2017).

Entendo que uma postura pedagógica centrada nos processos de (re) significação cultural, onde os conhecimentos “outros” dos sujeitos (aqueles que fogem às perspectivas do pensamento moderno, homogeneizador) tendem a promover uma decolonialidade.

Cabe destacar que a decolonialidade se caracteriza por uma série de deslocamentos/problematizações produzidas a partir das dominantes formas de compreender a modernidade (desde perspectivas históricas, sociológicas, culturais e filosóficas). Com base em Castro-Gomez (2007) e Grosfoguel (2007), é pertinente mencionar que o pensamento decolonial também invoca uma epistemologia, um sujeito e/ou um projeto político capaz de questionar os modelos eurocêntricos do conhecimento, inclusive suas matrizes religiosas.

A escola se constitui enquanto espaço/tempo de produção de identidade que articula e negocia diferentes conhecimentos/saberes, que permeia a cosmologia Arara (*Karo Tap*).

A escola, por exemplo, é um lugar que a gente desenvolve várias atividades, a gente envolve vários assuntos e questões que trabalham o papel do homem e da mulher, das mudanças, das transformações sociais que foram acontecendo ao entorno da comunidade que acabaram trazendo novidade para cá, que acabaram mudando o jeito de ser dos Arara (*Karo Tap*), acabam influenciando. A escola acaba desenvolvendo atividades desse tipo. Trabalha também o currículo que a SEDUC manda. Mas a questão das tradições do Povo Arara (*Karo Tap*) é trabalhada também, trabalhamos mais, por exemplo, em período de festa. Trabalhando da Festa do Jacaré, eu trabalho sempre a manifestação cultural na escola. É muito interessante trabalhar as características do nosso povo. É uma questão de manter a identidade étnica. A escola tem esse papel também (MARIZA ARARA, março de 2017).

A escola é um espaço onde são articulados componentes epistemológicos de compreensão do mundo interior e exterior à cultura Arara, local onde a cosmologia também está presente, por meio de discussões e problematizações, das festas e suas espiritualidades. Ao discutir a Festa do Jacaré na escola, essas professoras retomam compreensões cosmológicas tradicionais, autorizando a construção de identidades e a compreensão que há uma representatividade entre o bem e o mal, encenado na ritualidade festiva.

No processo de ensinar, as professoras tomam como proposta pedagógica, “o fortalecimento da cultura e do nosso povo” (RUTH ARARA, julho de 2017) Por isso, “temos discutido com eles a cultura” (MARLI ARARA, março de 2017) como disciplina escolar.

Agora temos que educar os filhos também na escola, mas também não podemos perder a nossa cultura. Antigamente, os pais levavam os rapazinhos para caçar, as mocinhas iam fazer isso, fazer aquilo, ajudavam no trabalho. Se o pai ia para a roça o jovem tinha que ir, se o pai ia caçar o filho ia também, ou mesmo que o pai não fosse, o filho sabia caçar, andar no mato (MARLI ARARA, março de 2017).

Essas aprendizagens narradas por Marli Arara, fazem parte da educação Arara (*Karo Tap*) e se constituem como práticas ensinadas nos contextos da casa de reza, e também ao “ouvir os mais velhos, nossos pais” (MARLI ARARA, março de 2017).

Discutir as identidades das mulheres professoras permitiu-me perceber como a escola atua enquanto espaço de enunciação da cultura Arara (*Karo Tap*). A escola aparece como entre-lugar que negocia saberes, cosmologias, modos de ser, articulando a educação (*Karo Tap*) e as outras práticas educacionais (escolar, religiosa) vivenciadas por essas professoras. A concepção de escola para as professoras transcende a lógica de escola proposta pelo colonialismo ocidental, é como mostra Marli Arara (março de 2017) ao narrar que, “a escola indígena é espaço de interculturalidade, nela nós trabalhamos diferentes conhecimentos sem anular o nosso, isso é ser diferenciada”.

Angela Arara (maio de 2017) entende que “a escola é um espaço diferente porque ali todo mundo fala, traz a realidade do outro”. Entender a escola como um espaço que é institucionalizado, cultural, social e político, permite as professoras estabelecerem diferentes mecanismos pedagógicos de aprendizagem, pois utilizam a casa de reza, a roça, as histórias e experiências dos mais velhos como estratégias educacionais muito mais próximas de suas culturas, constituindo narrativas de identidade.

Esse modo de olhar a escola vai se constituindo como elemento norteador da produção das identidades dessas professoras na medida em que se dissolve nas narrativas sobre suas experiências formativas não escolares e escolares. Em suas narrativas retomam as memórias infantis, as memórias de escolarização, as memórias pedagógicas tradicionais, fazendo dessas memórias um fio condutor para estabelecer suas propostas metodológicas de ensino e aprendizagem. Mostram que ser professora indígena é articular novas formas de ser mulher Arara (*Karo Tap*) “porque estamos sendo novas mulheres com novas maneiras de atuar com nosso povo” (MARLI ARARA, março de 2017) com as formas tradicionais.

Uma mulher Arara tradicional é aquela que “tem outro olhar, que está na aldeia, que não passou pela escola, que tem os conhecimentos próprios da cultura, que sabe fazer o artesanato tradicional, aquela que passa a cultura para as gerações as mais novas” (SANDRA ARARA, abril de 2018). A professora Marli também narra que a mulher tradicional é aquela que

[...] é sábia, porque nós (as novas mulheres) aprendemos através da escrita e as tradicionais aprendem através do conhecimento delas próprias, porque antes de existir ler e escrever, o nosso povo já tinha sua leitura, então uma mulher tradicional Arara é aquela que tem conhecimento próprio dela, que aprendeu com a mãe, com os mais velhos, com a própria natureza, e nós já somos diferentes, temos conhecimento da escrita. As tradicionais passam o conhecimento para o povo com a experiência e nós passamos o conhecimento com a escrita, com os conhecimentos adquiridos também pela escola. Temos que andar juntas todo o tempo, não podemos nos separar (MARLI ARARA, abril de 2018).

Outro espaço narrado pelas professoras e que constitui parte das atividades laborais e também formativas das identidades dessas mulheres refere-se ao cuidado com a roça, o manuseio da plantação, os recursos para plantio e colheita, todas essas questões, dentre outras, que se tornam conhecimentos/saberes necessários no processo de aprendizagem. Participaram do momento registrado na imagem abaixo, crianças que estudam com a professora Ruth e outras que não fazem parte do contexto de sua sala de aula.

As imagens retratam a aproximação das práticas tradicionais Arara (*Karo Tap*) como estratégia de aprendizagem e formação de sujeitos Arara.

É importante mencionar que a atuação das professoras no âmbito das atividades laborais nos roçados pode ser compreendida em duas dimensões. A primeira refere-se aos efeitos das práticas tradicionais sobre a composição das identidades culturais dessas professoras. Essas práticas constituem-se em espaços de aprendizagens não formais da cultura Arara.

A segunda dimensão refere-se à compreensão por parte das professoras de que essas práticas, dada a sua importância nas narrativas de identidade, devem ser exploradas como componentes de aprendizagens escolares, constituindo-se em estratégias pelas quais aproxima o escolar do não escolar. “A roça representa espaços da aldeia onde também são produzidas atividades de trabalho das professoras, são atividades tradicionais que ocorrem fora da sala de aula, que ocorrem nas idas à roça e outros espaços” (MARLI ARARA, abril de 2018).

**Figura 11:** Espaços não escolares como produtores de identidades Arara (*Karo Tap*)

Colheita de Cará/Roça



**Foto:** Maria Isabel Alonso Alves (2017)

São identidades que vão sendo construídas nas relações sociais e escolares. São identidades que transitam entres os conhecimentos/saberes ocidentais e tradicionais. São professoras que atuam utilizando suas experiências e vivências como práticas formativas.

As professoras indígenas narram identidades que foram sendo produzidas em meio às experiências de formação pelas quais as mesmas transitaram. Afirmam gostar de ser mulhereres e professoras Arara:

Me tornar professora foi muito bom. Ser professora Arara é bom, eu me sinto bem, a comunidade respeita, me olham com respeito, os alunos me veem com respeito. Ser mulher/professora Arara, para mim, é bom. Eu vejo as mulheres nesse formato de sociedade, de mudança de transformação. A mulher está encabeçando, está indo para a luta, está lutando por seus direitos dentro e fora da comunidade. É muito bom ser mulher Arara, ser mulher indígena Arara. É bom ser mulher Arara. Hoje quem fica mais à frente na comunidade é a mulher. Somos nós professoras que organizamos as coisas, chamamos a comunidade para reunir, e aqui tem um diferencial, porque aqui na I'terap nós temos mais mulheres indígenas professoras, de homem aqui, indígena, temos o Sebastião, as demais são mulheres. As mulheres aqui estão encabeçando, tão tomando à frente, sempre nós, professoras, as mulheres, que estamos à frente da comunidade para reunir (RUTE ARARA, julho de 2017).

Ser professora para mim é uma coisa que eu consegui com luta na minha comunidade. Sou única professora antiga e a comunidade tem muita confiança em mim. Isso foi uma conquista muito grande para mim, a comunidade reconheceu minha luta. Eu fui indicada pela Lígia. A comunidade me aceitou. Agora eu terminei o Intercultural e ficou um pouco mais fácil (MARLI ARARA dezembro de 2015).

Ser professora na minha comunidade é bom, porque a comunidade respeita, as crianças respeitam, eles nos veem como uma liderança. É muito bacana, a comunidade respeita e os alunos respeitam (MARIZA ARARA, março de 2017).

Ser professora Arara é muito bom, eu não queria ser outra indígena. A gente tem liberdade, as mulheres estão liderando na comunidade I'terap, tem pouco homem na liderança, principalmente na educação (ANGELA ARARA, maio de 2017).

Ser mulher Arara é muito bom, a comunidade respeita, a gente participa das conversas, das reuniões, respeitam como professora, respeitam a gente. A relação entre o homem e mulher ainda tem diferença, mas a mulher pode ser liderança e o homem também (SANDRA ARARA, julho de 2017).

É muito bom ser mulher Arara, ser professora indígena Arara. A gente se sente valorizada, a comunidade respeita muito a mulher Arara, a professora Arara é muito respeitada aqui na comunidade (VANILDA ARARA, julho de 2017).

Os lugares ocupados pelas professoras são narrados como espaços de relações (individuais e/ou coletivas, de gênero, de poder) no interior das tramas (inter) culturais. Estas relações aparecem quando as professoras afirmam ocupar um espaço privilegiado na comunidade e na escola, onde ocupam uma posição de *status*, uma vez que afirmam serem respeitadas por seus pares (alunos, comunidade, lideranças indígenas) e assumem gostar disso (de ser professora/mulher indígena).

Estas reflexões permitem afirmar que a educação Arara aparece em diversos contextos de significação, seja na pintura corporal, nas danças, nas festas tradicionais, nos artesanatos, na igreja, na reza do pajé, na roça, espaços que constituem os modos de produção

de significado, sendo que estes significados estão em articulação com as relações estabelecidas com as sociedades não indígenas, entre as quais situa-se a escola. A escola como espaço/tempo de produção de identidades negociadas, hibridizadas, ambivalentes, aparece nas narrativas das professoras que participaram da pesquisa.

## 6 - (IN) CONCLUSÕES FINAIS

*O texto, então, possibilita a (in)conclusão, pois, como um documento compartilhado, foi construído a partir das histórias de todos os “eus”, e poderá, talvez, fazer emergir novas histórias (OLIVEIRA, 2011).*

Optei por finalizar esta tese com perspectiva de (in) conclusão, porque ela estará sempre aberta a novas interpretações. No que as palavras me permitem registrar nesta (in) conclusão, busco mostrar as experiências que marcaram, produziram em mim significados e me permitiram emitir um olhar sobre a produção das identidades das professoras Arara (*Karo Tap*) durante essa caminhada. Para tanto, foi preciso retomar as narrativas das professoras, rever os objetivos e me alicerçar dos elementos teóricos.

O desafio do trabalho foi estabelecer uma relação segura com as professoras de modo que estas confiassem em mim e na proposta da pesquisa para que se abrissem ao diálogo, contassem sobre suas vidas e sobre seu povo, que realizassem o exercício da memória e expusessem isso em suas narrativas. Também foi um desafio despir-me de minha formação ocidentalizada para mergulhar no universo do outro, do povo Arara (*Karo Tap*). Senti-me desafiada a deslocar-me de mim mesma.

Os estudos realizados a partir do campo teórico assumido nesta tese me ajudaram nesse deslocamento, ver o outro, reconhecer esse outro como sujeito de culturas, ora tão diversas das minhas, ora tão próximas, foi um processo agonístico. Caminhar, transitar, circular com as professoras Arara (*Karo Tap*) foi um movimento – no sentido de mobilidade, provocou-me, borrou-me, ressignificou em mim muitos dos ditos pelos quais fui produzida. Senti-me pressionada, pois era preciso experimentar, levar em consideração novas formas, novos modos, novas metodologias, buscar o diferente.

Pesquisar com as professoras Arara (*Karo Tap*) me permitiu vivenciar espaços (inter) culturais de formação pensados como espaços de negociação, de tradução e resistência. Assim, escrevo que as professoras Arara (*Karo Tap*) se produzem em meio à representação cultural imbricada em experiências de formação no âmbito da comunidade/escola, isso remete pensar os espaços da produção da educação Arara em articulação com a escola, processos esses, percebidos em meio às histórias de vida narradas pelas professoras.

Os dados obtidos por meio das leituras teóricas, das discussões nas aulas no doutorado do Programa de Pós-Graduação da UCDB, das entrevistas narrativas produzidas com as professoras Arara (*Karo Tap*), das experiências vivenciadas nas visitas à aldeia, das conversas e interações cotidianas com familiares, das discussões no GPEIN e GPEA e das orientações a respeito do tema proposto nesta pesquisa permitiram as análises sobre as produções identitárias das professoras Arara (*Karo Tap*) em meio suas experiências formativas não escolares e escolares.

As discussões a respeito da produção de identidades das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) em meio à suas experiências formativas não escolares e escolares permitiram entender que não há uma divisão entre esses espaços de formação – a escola e a comunidade, mas que esses espaços estão imbricados em um processo cultural formativo e que a educação do povo Arara é permeada por esses espaços também a partir da prática docente das professoras entrevistadas, que veem a escola como uma extensão da comunidade e vice-versa.

O ato de resistir a uma educação segregada permitiu às professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) pensar uma escola indígena que se insere no contexto de suas comunidades e, ao mesmo tempo, trazer a comunidade para o contexto da escola. São suas memórias de infância da escola, dos processos de colonização sofridos pelo povo Arara (*Karo Tap*), do modo tradicional de educar, e outros, atrelados aos modos formativos não escolares e escolares que as permitiu pensar a escola e os conhecimentos/saberes que dela fazem parte.

O que as narrativas das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) apresentam são estratégias de enfrentamento e possibilidades de articular entre essas duas realidades (educação escolar e educação Arara) que circulam, transitam e norteiam a escola indígena. As professoras ao narrarem sobre a escola e suas práticas pedagógicas que envolvem a cultura Arara mostram mecanismos de ressignificar, negociar e articular esses espaços (comunidade/escola) que produzem as identidades não só das professoras Arara, mas de todos os sujeitos envolvidos nesse processo formativo, professoras, alunos e comunidade.

Um dos objetivos nesta tese foi mostrar as narrativas das professoras Arara (*Karo Tap*) a respeito de suas histórias que entrelaçam a colonização amazônica. As narrativas das professoras contam a forma como se sentiram/sentem frente à questão. Os colonizadores, ao expulsarem outros povos indígenas de suas terras (no caso os Gavião), provocaram a ocupação de seus territórios também por estes indígenas, com quem os Arara (*Karo Tap*) mantêm relações estremecidas até os dias de hoje.

A ocupação das terras pelos colonizadores e a invasão de divisas são percebidas, inclusive no acesso à aldeia I'terap, que é por meio da fazenda 3 Rios. Mostrar o processo colonizatório narrado pelas professoras indígenas foi uma forma de ouvir suas versões sobre a história, muitas vezes não consideradas pela visão ocidental/"oficial" dos fatos, dar visibilidade aos que, por muitas vezes são invisibilizados pela colonialidade. Esse objetivo possibilitou conhecer a história do povo Arara (*Karo Tap*) contada por quem vivenciou/sentiu na própria pele, mesmo que pela memória dos pais e avós, a violência pela qual foram tomados. Essa abordagem foi uma forma de reconhecer e valorizar a narrativa dos esquecidos e/ou silenciados pela colonialidade.

Também foi objetivo nesta tese identificar as práticas culturais que produzem representações que caracterizam as identidades de professoras indígena Arara (*Karo Tap*). Cabe ressaltar que as práticas culturais mencionadas compõem os processos formativos que produzem as identidades das professoras entrevistadas. Essas práticas culturais foram percebidas em diversos espaços ocupados pelas professoras, nos quais escola e comunidade estão estritamente ligadas. São espaços de formação que articulam as práticas culturais produtoras de identidades.

A escola como um espaço institucionalizado, cultural, social e político permite as professoras, estabelecerem diferentes mecanismos pedagógicos de aprendizagem, pois articulam a casa de reza, a roça, as histórias e experiências dos mais velhos, a produção de artesanatos, a preparação da macaloba, as festas tradicionais Arara e momentos de festa na igreja Batista, como processos formativos interculturais. Em meio as práticas (inter) culturais vivenciadas nesses espaços, vão se produzindo identidades hibridizadas, negociadas, articuladas, representadas pelo conjunto de significados convencionalmente construídos. As narrativas mostram as memórias como um fio condutor que vivificam as experiências formativas em meio às práticas culturais estabelecidas.

Os lugares ocupados pelas professoras são narrados como espaços de relações (individuais e/ou coletivas) no interior das práticas culturais. Esses lugares são entendidos,

tanto no âmbito escolar como no não escolar. No âmbito escolar as professoras disseram ocupar um espaço privilegiado, uma posição de *status*, uma vez que afirmam serem respeitadas por seus pares (alunos, comunidade, lideranças indígenas) dentro e fora da escola e assumem gostar disso (de ser professora/mulher indígena).

Outros espaços também são narrados: família, roça, casa de reza, igreja, escola/docência, movimento indígena, associações, COMIN, organizações, espaços onde são esposas, mães, filhas, irmãs, sobrinhas, tias, netas, donas de casa que realizam trabalhos laborais domésticos não assalariados e trabalho docente remunerado, líder de igreja, secretária, coordenadoras de movimento e de luta indígena e movimento religioso, cacique e artesãs, constituindo as múltiplas identidades narradas pelas professoras Arara (*Karo Tap*). Os espaços (escola, roça, casa de reza tradicional, entre outros espaços, inclusive os de matrizes cristãs) compõem um conjunto de elementos que constituem suas experiências formativas.

Essas professoras, que articulam seu tempo entre atividades docentes e atividades cotidianas, se veem responsáveis pela educação tradicional exercendo a educação Arara em meio aos espaços formativos, produtores de identidades.

Analisar a produção de identidades das professoras Arara (*Karo Tap*) a partir de suas experiências formativas não escolares e escolares, tendo como elemento principal de análise as entrevistas narrativas, não foi uma tarefa fácil, demandou esforços. No entanto, tais esforços me levaram à compreensão que os espaços formativos (não escolar e escolar) estão articulados em suas experiências.

As identidades produzidas em meios a estes espaços estão implicadas no processo intercultural, pois se entendemos que neste processo de formação há relações e trocas de conhecimentos entre as culturas vivenciadas nesses espaços, logo, admitimos que, em meio a este processo intercultural ocorrem as produções identitárias. As trocas interculturais ocorridas no entrelugares permitem que as identidades das professoras Arara (*Karo Tap*) sejam ressignificadas, pois a ressignificação só é possível quando há o reconhecimento do “outro” e das diferenças estabelecidas mediante as relações entre as culturas, quando estas professoras colocam as culturas (Arara e colonial) num processo de significação e discutem essas relações na escola provocando a reflexão de seus alunos sobre “qual cultura é melhor, a tua ou a do outro” me permitem estas compreensões.

O fato de se formarem professoras, essas mulheres conseguem um protagonismo que as diferem das outras mulheres da aldeia, pois assumem posições antes vivenciadas por

homens, como por exemplo, a função de cacique ocupada por Marli Arara, uma posição de liderança historicamente masculina, mas que foi assumida por Marli Arara em função de sua formação entre os espaços não escolares e escolares.

Nas narrativas mostradas, as professoras revelam suas memórias de aproximação com a escola, memórias da colonização Arara, histórias pessoais que contam a forma com que foram se constituindo professoras e a forma como lidam com os conhecimentos tradicionais e os universais no contexto da escola e da comunidade. Também em suas falas aparecem as práticas culturais produtoras de representações que caracterizam as identidades que as professoras Arara foram assumindo em meio às experiências formativas não escolares e escolares, bem como os lugares ocupados pelas professoras, tanto no âmbito escolar como não escolar.

Nesta forma de ver, as experiências formativas se constituem nos espaços/tempo da escola e da comunidade como locais de produção de identidade que articulam e negociam diferentes conhecimentos/saberes que permeiam os modos de ser das professoras Arara (*Karo Tap*).

As reflexões postas nesta tese foram no sentido de investigar a constituição das identidades das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) produzidas no contexto da comunidade/escola da aldeia I'terap. As entrevistas realizadas com as professoras indígenas me autorizam postular algumas (in)conclusões a respeito da produção de identidades em meio aos processos formativos não escolares e escolares pelos quais transitaram/transitam estas professoras, sendo possível afirmar que essas professoras se produzem entre os espaços formativos escolares e os espaços culturais/tradicionais da etnia (não escolares), nestes interstícios, suas identidades são deslocadas e negociadas em suas tradições, constituindo-se identidades em permanente construção.

Considerando as questões anunciadas, sustento a tese de que os espaços não escolares e escolares produzem as identidades das professoras Arara (*Karo Tap*). Assim, as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos, vão produzindo as representações de identidades dessas professoras. Essas identidades se desenvolvem na articulação e negociação entre contextos de aprendizagem plural, pois são experiências formativas que circulam entre o novo e o velho, entre tradição, tradução e resistência. Nesta forma de ver, 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 das professoras Arara (*Karo Tap*).

Nesta pesquisa, não fui em busca de uma verdade, mas de verdades outras, daquelas dotadas de significação e subjetividade. Esta tese, portanto, não apresenta dados prontos e acabados, ao contrário, está aberta a novos diálogos, novos olhares, novas interpretações...

## 7 – REFERÊNCIAS

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)**. Campo Grande, 2017. 234f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

ARARA, Marli. **Entrevista Narrativa** [15 de dezembro, 2015]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Marli. **Entrevista Narrativa** [10 de março, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Marli Peme. **Entrevista Narrativa** [22 de abril, 2018]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Angela Naquirauí. **Entrevista Narrativa** [06 de maio, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Sandra. **Entrevista Narrativa** [10 de março, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Mariza. **Entrevista Narrativa** [10 de março, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Rute. **Entrevista Narrativa** [20 de julho, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Vanilda. **Entrevista Narrativa** [19 de julho, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Célio; et al. **ARTEsanato Arara**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp.89-17.

BARBERO, Jesús Martín. **Os exercícios de ver**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Revista Estudos Avançados**. n.19 (53), 2006. (p. 71-86).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras Escolhidas). 3. ed. São Paulo-SP: Editora Brasiliense, 1987.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. V. 24, p. 68-75, 1996.

BHABHA, Homi, K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008 (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CASTRO GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007 (p. 9-24).

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da “Invenção do Outro”. IN: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1 ed. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: Contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. IN: LOPES, A.C.& Macedo, E. (Orgs.) **Currículos: debates contemporâneos**, São Paulo: Cortez. 2002. ISBN 85-326-1862-6.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modelos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modelos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo : Companhia das letras; 1992.

CUSICANQUI, Silvia. **Violencias (re) Encubiertas en Bolivia**. La Paz: Piedra Rota, 2010.

CRUZ, Natécio Pereira. da. **Entrevista Oral**. Depoimento. [05 de Agosto, 2010]. Ji-Paraná. Entrevista Concedida a Genivaldo Frois Scaramuzza; Simone Pereira Alves; Bruna Michele.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de P. P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: 03 de nov. de 2014.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSCHATZKY, Silvia. SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: BONDIA, Jorge Larrosa, SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais**. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf). >Acessado em: 13 de jun. de 2013.

FELIPE, Jane. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In. XAVIER FILHA, Constantina. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, páginas 217 a 226.

FONSECA, Dante Ribeiro da. **Rondônia, sua história e sua gente**. Curitiba: Base Editora, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GABAS, Nilson Jr. **Estudo fonológico da língua Karo (Arara de Rondônia)**. Dissertação (Mestrado em Linguística) UNICAMPI, Campinas, 1989.

GABAS, Nilson Jr; ARARA, Sebastião Kara'yã Péw. **Mitos Arara**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade:tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32. n.3, p. 551-565.set/dez. 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: GROSGOUEL, MALDONADO TORRES, **Unsettling postcoloniality**: coloniality, transmodernity and border thinking. Estados Unidos: Duke University Press, 2007. Disponível em <[http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/g/ramon\\_grosfoguel\\_descolonizando\\_para\\_digmas\\_economia\\_transmodernidad.pdf](http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/g/ramon_grosfoguel_descolonizando_para_digmas_economia_transmodernidad.pdf)>. Acessado em: 29 de abr. de 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 2 p. 337-362 Jul.–Dez. 2012.

GROSSBERG, Lawrence; TREICHLER, Paula A.; NELSON, Cary. Estudos Culturais: uma introdução. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. V. 24, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.

HOUAISS, Antônio e Villar; SALLES, Mauro de. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISA. **Instituto Socioambiental**. Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karo>>. Acessado em: 20 de abr de 2015.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolinguística do povo arara**: uma história de luta e resistência. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras,

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

KEPPI, Jandira. **Artesanato do povo Arara**: Karo tap 'at makãri to'. São Leopoldo: Oikos/COMIN, 2011. (Catálogo).

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs). **Para Além da Identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LÓPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças**: complexidades da infância. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de Conhecimentos e Práticas socioculturais. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **Educação ambiental na temporalidade do Acre**: um olhar sobre a heterotopia de Chico Mendes. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. IN: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

MEMMI, Albert. **Retreto do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de La colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**. Vol. 32. Nº 94. Junho, 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbsoc/v32n94/0102-6909-rbsoc-3294022017.pdf>>. Acessado em 07 de mai. de 2018.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2002. Disponível em: < <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>>. Acessado em 07 de mai. de 2018.

MINDLIN, Betty. **Mitos indígenas**. São Paulo: Ática, 2006.

MINDIN, Betty; ABRANTES, Cristóvão Teixeira; ALMEIDA, Maria Inês de. (Orgs). **Do açaí cada fruto uma história: narrativas de povos indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG: Cipó Voador, 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Os processos próprios de aprendizagem e a formação de professores indígenas. **Práxis educativa**. v. 7, Número especial, p 155-173, Dez. 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **A educação e o indígena no Brasil**. REU, Sorocaba, SP, v. 41, n. 2, p. 331 – 335, dez. 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Araraquara, 2009.

NEVES, Josélia Gomes; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Fragmentos de Historiografia Amazônica: alfabetização e memória intercultural**. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010, São Luis. Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010.

NÓBREGA, Renata da Silva. **Contra as invasões bárbaras, a humanidade:** a luta dos Arara (Karo) e Gavião (Ikóloéhy) contra os projetos hidrelétricos do Rio Machado, em Rondônia. **Dissertação** (mestrado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMPI, 2008.

NOVARO, Gabriela. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e discontinuidades para pensar os sentidos da interculturalidade. IN: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLESEN, Virgínia. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. IN: DENZIN, Norman. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia:** monopólio, expropriação e conflito. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas.** 1.ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. IN: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PAULA, Jania Maria de et al. O povo Arara-Karo: entre a produção tradicional e o mercado. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS). Anais (online). V Encontro Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa Em Ambiente E Sociedade.** UFSC. Florianópolis - Santa Catarina – Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/resumos/GT14-399-392-20100520120935.pdf>>. Acessado em 29 de abr. de 2016.

PAULA, Jania Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ:** escola e seus modos de vida. Dissertação (Mestrado em Geografia). – UNIR, Porto Velho, 2008.

PEDRO, Juliana de Castro. **Embates pela memória:** narrativas de descoberta nos escritos coloniais da Amazônia Ibérica. (Dissertação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

PERDIGÃO, Francisca Francinete. **História das migrações em Rondônia:** Atualidades. Simpósio Migração em Rondônia. CEPAMI, 1998.

PERDIGÃO, Francisca Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos** - Rondônia: a trajetória da ilusão. São Paulo: edições Loyola, 1992.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Revista Pólis**. n. 31, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World – Systems Research**, VI, n.2 p.342-386, Summer/Fall, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Revista Estudos Avançados**, Ano 6 v. 16, p. 73- 80, 1992. RIBEIRO, Sandra Teixeira Gomes. Narrativas de professoras indígenas: reconstruindo histórias de identidade e preconceito. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

QUIJANO, Aníbal. "¡Qué Tal Raza!", **Revista Venezolana de Economía y Ciencias sociales**, Vol. 6, Nº. 1, Caracas (p. 37-45). Disponível em: <<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4161/1/RFLACSO-ED74-10-Quijano.pdf>>. Acessado em: 07 de mai. de 2018.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: claraluz, 2005.

SANTOS, Alex Mota dos. **Cartografias dos povos e das terras indígenas em Rondônia**. Tese (Doutorado em Geografia) UFPR, Curitiba, 2014b.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro; 2002. (p. 237-28). Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acessado em: 17 de mai. de 2016.

SANTOS, Júlia Otero dos. Mulheres brabas, parentes inconstantes e a vida entre outros: a Festa do Jacaré entre os Arara de Rondônia. **Tese** (doutorado). Universidade de Brasília, Brasília: 2015.

SANTOS, Júlia Otero dos. Ritual, “Cultura” e Transformação: a Festa do Jacaré entre os Arara de Rondônia. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer.

(Orgs). **Políticas culturais e Povos indígenas**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014a. (p. 135-163).

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; ALVES, Maria Isabel Alonso. A exploração da borracha como expansão do processo de colonização da Amazônia ocidental. In: VII Seminário de Educação Intercultural. **Anais** (CD). Ji-Paraná: SED, 2008.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. “**Pesquisando com Zacarias Kapiaar**”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. Campo Grande, 2015. 230 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática e utopia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, 2009.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenôe**: Sendo criança indígena Terena do século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. Campo Grande, 2016. 189p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhas investigativos II**: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de; PESSOA Vera Lúcia Salazar. A contra-reforma agrária em Rondônia: colonização agrícola, expropriação e violência. **Anais**. V Encontro de grupos de pesquisas: agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais. Campo Grande, UFMS, 2009.

SOUSA, Edson Luiz André. Entrevistar. In: FONSECA, Tania Mara galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleici. (Orgs). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, Benjamin Abdala. **Margens da Cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

TAPIA, Luis. Formas de interculturalidad. In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto internacional de integración, 2010.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional: Rondônia**. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis; Vozes, 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagma. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ed, ULBRA, 2011.

ZANELLA, Andrea Vieira. Escrever. In: FONSECA, Tania Mara galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleici. (Orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ZANELLA, Andrea Vieira; FURTADO, Janaína Rocha. Resistir. In: FONSECA, Tania Mara galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleici. (Orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Modelo**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO****Programa de Pós-Graduação em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa - **Mulheres professoras indígenas Arara do Estado de Rondônia: identidades e diferenças na aldeia I'terap**. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA:** **Mulheres professoras indígenas Arara do Estado de Rondônia: identidades e diferenças na aldeia I'terap.**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Maria Isabel Alonso Alves

**ENDEREÇO:** Rua Francisco Pereira dos Santos Nº 2802, Ji-Paraná - RO

**TELEFONE:** (069) 84964113

**ORIENTADORA:** Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

**OBJETIVOS:** A pesquisa em tela denominada, **Mulheres professoras indígenas Arara do Estado de Rondônia: identidades e diferenças na aldeia I'terap**, institui-se com o seguinte objetivo geral: Verificar a constituição das identidades/diferenças de mulheres/professoras/indígenas Arara levando em consideração as questões de gênero no contexto da comunidade/escola da aldeia I'terap localizada na região do município de Ji-Paraná, Rondônia. A pesquisa se propõe a produzir uma problematização dos seguintes objetivos específicos:

- Entender a historicidade Arara, com vistas na narrativa da história étnica desse grupo;
- Verificar as práticas culturais que produzem as representações que caracterizam o ser mulher/professora/indígena Arara;
- Identificar a existência ou não de tensões voltadas às questões de gênero no contexto comunidade/escola indígena Arara;
- Compreender de que forma a mulher indígena é produzida no contexto da escola.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Será utilizado como método principal a história de vida, utilizando-se principalmente dos recursos da entrevista narrativa e outros registros.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Informa-se que não há riscos e prejuízos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** Com os estudos e resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para se entender as formas como são produzidas as mulheres professoras Arara-Karo da Amazônia ocidental.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Informa-se que os professores que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

**Assinatura da Pesquisadora Responsável:** \_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pelo pesquisadora – Maria Isabel Alonso Alves - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

#### LOCAL E DATA:

Ji-Paraná - RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

#### NOME E ASSINATURA:

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

## Apêndice 1: Roteiro de Entrevista Narrativa

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Fale um pouco sobre você. Quem é a professora .....Arara?
- 2) Conte sobre a história do seu povo.
- 3) Fale sobre a educação Arara e a educação escolar
- 4) Como foi se tornar professora?
- 5) Fale livremente a respeito de sua comunidade.