

ARTIGODOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4677>**DESCONSTRUINDO E “INTERCULTURALIZANDO”: PROCESSOS
EDUCATIVOS EM ENCONTRO COM INDÍGENAS DE RONDÔNIA**DECONSTRUCTING AND “INTERCULTURALIZING”: EDUCATIONAL PROCESSES
IN A MEETING WITH INDIGENOUS FROM RONDÔNIADESCONSTRUYENDO Y “INTERCULTURIZACIÓN”: PROCESOS EDUCATIVOS EN
ENCUENTRO CON INDÍGENAS DE RONDÔNIA*Armelinda Borges da Silva*

Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Deloise Ângela Amorim de Lima

Universidade Federal de Rondônia – Brasil

Josélia Gomes Neves

Universidade Federal de Rondônia - Brasil

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de discutir o conceito de interculturalidade em três vertentes, a saber: a relacional, a funcional e a crítica. Dessa forma, nos propomos a escutar e compreender os conhecimentos e desconhecimentos de estudantes acerca da temática Povos Indígenas. A realização deste estudo foi possibilitada pelas leituras de Walsh (2009), Tubino (2013) e Freire (1992) e pelos registros obtidos em uma atividade intercultural encaminhada pelo Programa PIBID Diversidade que ocorreu no 2º semestre de 2016. A referida ação ocorreu mediante a materialização de diálogos interculturais envolvendo estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Ji-Paraná (Rondônia) e indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos metodológicos da observação participante com registros das observações em campo (ANDRÉ, 2012) no decorrer do estudo. Os resultados evidenciam que o diálogo intercultural entre os diferentes povos constitui um recurso importante para desconstruir estereótipos e promover processos de compreensão das diferenças culturais rumo a interculturalização do currículo e da prática pedagógica.

Palavras-Chave: Desconstrução. Educação Intercultural. Povos indígenas.

Abstract: This paper aims to discuss the concept of interculturality in three dimensions: relational, functional and critical. In this way, we propose to hear and to understand the knowledge and the unfamiliarity of students about the topic, Indigenous People. The realization of this study was made possible by the readings about Walsh (2009), Tubino (2013) and Freire (1992) and by the records

obtained in an intercultural activity forwarded by the Diversity PIBID Program that occurred in the second semester in 2016. This action occurred through the materialization of intercultural dialogues between the third grade students of an Elementary School, in a public school, in Ji-Paraná City (Rondônia State) and the indigenous academics of the Intercultural Basic Education Degree Course of the Federal University of Rondônia (UNIR). This research is based on the methodological assumptions of participant observation with field observations notes (ANDRÉ, 2012) during the development of the study. The results show that the intercultural dialogue between the different peoples constitute in an important resource to deconstruct stereotypes and promote processes of understanding cultural differences towards interculturalization of curriculum and of pedagogical practice.

Keywords: Deconstruction. Intercultural Education. Indigenous people.

Resumen: El presente estudio tiene el objetivo de discutir el concepto de interculturalidad en tres vertientes, a saber: la relacional, la funcional y la crítica. De esta forma, nos proponemos escuchar y comprender los conocimientos y desconocimientos de estudiantes acerca de la temática Pueblos Indígenas. La realización de este estudio fue posibilitada por las lecturas de Walsh (2009), Tubino (2013) y Freire (1992) y por los registros obtenidos en una actividad intercultural encaminada por el Programa PIBID Diversidad que ocurrió en el 2º semestre de 2016. La referida acción ocurrió mediante la materialización de diálogos envolvendo estudiantes del tercer año de la enseñanza fundamental en una escuela pública de Ji-Paraná (Rondônia) e indígenas del Curso de formación de profesores indígenas en Educación Básica Intecultural de la Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Este estudio se fundamenta en los supuestos metodológicos de la observación participante con registros de las observaciones en campo (ANDRÉ, 2012) en el curso del estudio. Los resultados evidencian que el diálogo intercultural entre los diferentes pueblos constituye un recurso importante para deconstruir estereotipos y promover procesos de comprensión de las diferencias culturales hacia la interculturalización del currículo y de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Desconstrucción. Educación Intercultural. Pueblos indígenas

Introdução

O contato entre culturas, por vezes, permite a troca de saberes, de elementos e práticas culturais. Todavia, esta relação pode ser marcada também por desigualdade, imposição cultural e/ou atribuição de inferioridade ao outro, dentre outras relações de poder. Nesta direção, é possível inferir que o contexto brasileiro, após a chegada dos europeus, propiciou o confronto entre indígenas e colonizadores, o que acarretou um conjunto de prejuízos aos povos originários. Mesmo que tenha findado o período de dependência colonial do Brasil com Portugal, perdurou a dominação do colonizador sobre os colonizados e a realidade atual ainda é marcada por sequelas produzidas pela discriminação, preconceitos e estereótipos em relação aos povos indígenas.

No âmbito local, o estado de Rondônia é composto por cerca de 30 povos indígenas, dentre os quais destacamos os Arara Karo e os Gavião Ikolen, que habitam a Terra Indígena Igarapé Lourdes, localizada no município de Ji-Paraná, Rondônia. Apesar dessa região ser

composta por uma variedade de povos e culturas, a sociedade envolvente desconhece ou possui poucos conhecimentos sobre a história e as culturas indígenas. As escolas, que são centros de difusão e construção de conhecimentos composta por diferentes grupos sociais também carecem de se apropriar de saberes dos diferentes povos para vivenciar uma prática mais intercultural.

A partir destas premissas situamos o presente estudo, resultante do produto de reflexões iniciadas em uma dissertação de mestrado¹ e na vivência mediante diálogo intercultural propiciado pelo Programa Pibid Diversidade entre estudantes do 3º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de Ji-Paraná, Rondônia, e acadêmicos e acadêmicas indígenas de um curso para formação de professores e professoras indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso.

Inicialmente o texto discutirá os aspectos conceituais do termo interculturalidade em seus múltiplos aspectos, a saber: funcional, relacional e crítica. Em seguida, explicitaremos os resultados de um diálogo intercultural entre crianças e estudantes indígenas, procurando escutar e compreender os conhecimentos e desconhecimentos das crianças no que diz respeito à temática indígena.

Tecendo significados da interculturalidade relacional, funcional e crítica

Apesar de os povos indígenas terem sido submetidos a um contexto de exploração e diversas violações no período colonial, vários deles resistiram e lutaram pela sobrevivência, defesas de seus territórios e modos de vida. Significa afirmar, que mesmo em meio a relações de assimetria, foi possível elaborar mecanismos para assegurar suas existências físicas e culturais:

A interculturalidade de resistência refere-se a uma estratégia utilizada por grupos colonizados que, em situações de opressão, desenvolveram práticas que permitiram assegurar suas identidades. As relações construídas nestes contextos não significaram o abandono dos elementos de suas tradições. (SCARAMUZZA, 2015, p. 46)

No tocante à compreensão da interculturalidade presente na América Latina, as contribuições teóricas de Walsh (2009; 2010) discutem a possibilidade da convivência intercultural. Estes elementos foram importantes para o avanço da compreensão em contextos

¹ O tópico que discutimos o conceito de interculturalidade faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora.

culturais diferentes e geralmente desiguais, uma vez que altera significativamente a concepção entre culturas. Neste sentido, Walsh (2009) classifica a interculturalidade em três perspectivas distintas: a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. As duas últimas também são trabalhadas por Tubino (2013).

A primeira concepção consiste na interculturalidade relacional, em sua referência mais básica e geral, limita as relações ao contato individual, a uma forma mascarada de intercâmbio entre culturas na medida em que oculta as desigualdades estruturais. Um processo que envolve pessoas a partir das práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas produzindo identidades hierárquicas – inferiores ou superiores (WALSH, 2010), principalmente no contexto da globalização.

No ponto de vista da autora, essas relações são vivenciadas entre diferentes grupos num mesmo espaço, como no período colonial, onde se deu o encontro entre brancos, indígenas e negros. Nesse contexto, de forma paradoxal, podem ocorrer influências culturais ambivalentes bem como tensões e conflitos e em função disso podem ser consideradas interculturais. Inferimos que de forma semelhante, o processo colonizador ocorrido na América tem semelhança com a colonização realizada no estado de Rondônia caracterizada por trocas e simultaneamente prejuízos, onde a interculturalidade é compreendida como:

[...] uma prática consumada e que se vivencia em cada momento, independente das relações de desigualdades nas quais se desenvolve, assumindo que este “entre” culturas é algo que historicamente existe, e que se materializa evidentemente na mestiçagem, no sincretismo, na hibridação e na transculturação que supõe este contato. (RAMÍREZ GUZMÁN, 2011, p. 59).

Ao analisar esses encontros interculturais, é possível observar que essa perspectiva “[...] tem encoberto as relações assimétricas de poder e dominação, tem produzido uma esfera de igualdade sem, contudo, problematizar o papel da diferença no contexto da produção da suposta sociedade de iguais” (SCARAMUZZA, 2015, p. 46 - 47). Se partirmos do pressuposto de que vivemos em uma nação onde “somos todos iguais”, seremos levados a concluir que há relações de superioridade e inferioridade, dominantes e dominados entre os diferentes povos existentes em nosso país. Dessa maneira, evidencia-se o binarismo estabelecido desde o período colonial.

Do mesmo modo, se considerarmos o contato existente entre colonizador e colonizado como um processo aparentemente natural deixaríamos de problematizar os infortúnios causados ao segundo grupo, resultantes das assimetrias e da produção das desigualdades. Para Candau (2012, p. 243-244), “[...] essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao

âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas”.

A segunda abordagem trazida por Walsh (2010), Tubino e Zariquiey (2005) é a interculturalidade funcional. Nessa perspectiva, há o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais presentes na sociedade latino-americana. Porém, não se questionam as heranças coloniais, as cicatrizes e sequelas materializadas na forma das disparidades entre os povos, representadas pela estrutura colonial implantada na colonização da América.

Conforme Walsh (2009, p. 14), desde a década de 1990 “[...] a discussão da diversidade cultural na América Latina se tornou um tema em moda” e passou a fazer parte das políticas públicas e reformas educativas dos países para o reconhecimento multicultural e étnico de negros e indígenas.

Essas ações de inserção das diferenças em espaços públicos, em algumas situações podem sugerir possíveis estratégias de neutralização das mobilizações reivindicatórias das camadas populares, um “[...] reconhecimento e a inclusão dos ‘oprimidos’ e ‘condenados’ nas instituições e nos discursos públicos, oficiais, neoliberais e transnacionalizados – dando a impressão de que o ‘problema’ está resolvido”. (WALSH, 2009, p. 13).

Nessa percepção, apesar da aquisição dos marcos legais, os anseios dos oprimidos e condenados não foram resolvidos e faz necessário no dizer freireano, “[...] ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e visibilizar a desordem absoluta da descolonização [...]”. (WALSH, 2009, p. 13). Essa inclusão excludente constitui um modo de controlar as reivindicações dos povos na medida em que sugere um suposto atendimento ou resposta às demandas sociais.

Como já mencionamos, Walsh (2009) desconfia que o desenvolvimento de algumas políticas públicas em prol das minorias não tenha como meta proporcionar equidade de direitos entre os povos, mas para bloquear as lutas dos movimentos. A autora parte da perspectiva da colonialidade² para explicar tal conjuntura ao ver na iniciativa multicultural uma feição intercultural: “[...] a operação do multiculturalismo neoliberal é uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial”. (WALSH, 2009, p. 13).

² A colonialidade “[...] é a forma de expressão do ideal colonialista que se tornou hegemônico por meio de um longo processo de imposição econômica, política e cultural, de um padrão de poder e de saber tidos como universais” (DIAS; SECCHI, 2015, p. 65). Com o fim do domínio dos países europeus sobre as colônias americanas, restaram o poder, o ser e o saber do colonizador sobre os colonizados.

Nesta direção, também a formulação de textos legais, veiculados como políticas de direitos nas legislações brasileiras, na visão da autora, em determinadas situações, tem sentido ambíguo, ou seja, pode incluir ou simplesmente fazer de conta que incluiu. Assim, a lei pode ser um recurso utilizado a serviço desta interculturalidade enganosa na medida em que funciona como meio de suposta inclusão de grupos socialmente marginalizados, caracterizada como:

[...] uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial que pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. (WALSH, 2009, p. 20).

No que tange à função das legislações e políticas públicas como interculturalidade funcional, a título de ilustração, citamos os direitos dos povos indígenas estabelecidos pela Constituição Federal do país. A título de exemplo, apontamos o artigo 67 da referida Lei que previa no prazo de cinco anos a partir da sua publicação a demarcação das Terras Indígenas. Porém já se passaram três décadas e ainda não foi concluído este trabalho, perduram as reivindicações e os conflitos entre indígenas e fazendeiros pela posse de territórios tradicionais indígenas.

Conforme Garcia e Neves (2016, p. 07), a interculturalidade funcional “[...] não questiona as estruturas criadas ao longo dos séculos de dominação, as quais são responsáveis por essa marginalização”. Essa estratégia “disfarçada de interculturalidade, é, contudo, a mais perigosa, pois dá a falsa impressão de mudança e aponta na direção de uma sociedade mais igualitária, consciente e disposta a construir um novo modelo de estado-nação”. (GARCIA; NEVES, 2016, p. 08), no entanto não enfrenta os pilares que dão sustentação a estrutura colonial, patriarcal e capitalista que mantém e produz as desigualdades sociais.

Walsh (2010) define a terceira perspectiva como interculturalidade crítica, ressaltando que nessa não houve uma completa superação das anteriores (relacional e funcional). Pondera que, devido à conjuntura que os povos indígenas e afro-brasileiros enfrentam desde a colonização da América, “[...] la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir” (WALSH, 2010, p. 78), entendendo-a como “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (WALSH, 2010, p. 78). Portanto, ainda não vivemos numa sociedade enredada pela interculturalidade crítica, mas sim em um processo de construção.

O interculturalismo crítico procura problematizar as causas da ausência do diálogo entre os povos e as sociedades, ou seja, almeja a transformação das questões políticas, econômicas e sociais. Na percepção de Tubino (2013), existem conflitos interculturais visíveis resultantes de uma violência estrutural profunda, construída ao longo da história, marcada por enganos e adiamentos injustos do reconhecimento étnico. Por isso, é preciso começar a recuperar a memória dos excluídos.

Isso nos remete aos escritos de Paulo Freire estudioso da temática da exclusão e da cultura, que serão ainda mais aprofundados em suas andanças pelo mundo, sobretudo no período do exílio. Embora não negasse as tensões oriundas das diferenças culturais, apostavam que em um contexto da busca por ser mais, as relações entre as diversas culturas poderiam acontecer em perspectiva horizontal, onde poderiam correr o “[...] risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente [...]” (FREIRE, 1993, p.127). Neste sentido há aproximações entre o pensamento freireano e a interculturalidade crítica, uma vez que as premissas do educador, também sustentam que:

[...] problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 122).

No enfoque de Walsh (2010), a interculturalidade crítica também não parte do problema da diversidade ou da diferença, mas do problema racial/colonial/estrutural que compôs a diferença. Sustenta que a diferença se constrói dentro de uma estrutura colonial em que implantou uma hierarquia estrutural entre raças, com as pessoas brancas ocupando a esfera superior e os povos indígenas e afro-brasileiros, os degraus inferiores.

No que diz respeito à educação escolar, Marín (2009, p. 129) escreve que “A escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante”. Para que o currículo das escolas brasileiras possa valorizar os demais saberes dos povos que constituem o país, é preciso pautar a vivência da interculturalidade. Segundo o autor, uma educação intercultural possibilita o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais que fogem de toda a hierarquização a que os povos não europeus foram submetidos e ainda possibilita o diálogo, o compartilhamento e a valorização dos saberes locais e regionais.

Walsh (2010) sugere o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, intercultural e decolonial, pautada nas lutas dos povos subalternizados, indo além do pensar sobre os povos: propõe pensar junto com eles, pois,

[...] a decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, e em particular no Sul global. A educação popular, pensada como movimento, deve também ser considerada como um território de construção de um pensamento alternativo. (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Vale destacar que há cinquenta anos, a Pedagogia do Oprimido, referência crítica mundial já problematizava as relações de subalternização e afirmava que nos processos de luta os aliados e aliadas tem um papel importante, mas o protagonismo deve ser das minorias: “[...] a partir delas e com elas, [...]”. (FREIRE, 1987, p. 129), uma vez que a “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. (p. 129).

Ballestrin (2013) também defende uma opção decolonial como um meio para atuar no mundo que permanece o movimento da colonialidade em nível global, no âmbito individual e coletivo. A autora afirma que a decolonialidade tornou-se terceiro elemento da modernidade/colonialidade, então poderíamos classificar o grupo como modernidade/colonialidade/decolonialidade.

Apesar de tal conceito (interculturalidade crítica) ter sido cunhado recentemente, os seus ensinamentos e significados já eram discutidos e almejados em um período anterior às discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Walsh (2009) como já mencionado acima destaca os autores Paulo Freire (1921-1997) e Frantz Fanon (1925-1961) como estudiosos que teciam críticas ao modelo colonial hegemônico imposto aos povos colonizados.

Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsabilmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização. (WALSH, 2009, p. 33).

A decolonialidade objetiva lutar contra a ação da colonialidade do poder, do ser e do saber. Para tanto, destaca-se a militância dos grupos subalternizados, como negros e

indígenas, que questionam a colonialidade e valorizam os conhecimentos históricos e atuais dos povos colonizados. Tal ação não deve ser desenvolvida de maneira isolada pelos grupos subalternizados, mas com o diálogo intercultural que envolva a sociedade como um todo.

Vivência intercultural – os conhecimentos e desconhecimentos de estudantes do 3º ano do ensino fundamental

Vimos que a interculturalidade é um processo e está em construção, ou seja, ainda não vivemos em uma sociedade intercultural de maneira crítica, tomando-se aquela experiência em suas várias dimensões: relacional, funcional e crítica. Desse modo, faz-se necessário pensar em alternativas que nos conduzam para além do que é imposto pelas conjunturas sócio-políticas presentes em nossa sociedade, visando estabelecer aproximações na perspectiva de um diálogo intercultural pelo viés crítico.

No que diz respeito à educação escolar, almejamos o desenvolvimento de uma educação pautada no ensino de saberes dos diferentes povos que compõe a sociedade brasileira e enriquece a cultura do país. Nesse sentido, de acordo com Walsh (2009), percebe-se a necessidade de “interculturalizar” o currículo e a prática pedagógica, e ainda propor amplamente:

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, pautamos esse estudo por meio da observação participante, buscando compreender a dinâmica intercultural estabelecida nos territórios da educação escolar, adotando uma abordagem etnográfica (ANDRÉ, 2012). Nesse processo, utilizamos os registros das observações feitas em campo no acompanhamento e desenvolvimento de uma atividade realizada com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, pertencente à rede pública de ensino municipal de Ji-Paraná, Rondônia.

Essa atividade consistiu em viabilizar um encontro desses estudantes do ensino fundamental com acadêmicos e acadêmicas indígenas, do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Ji-Paraná. A fim de proporcionar um momento formativo a partir do contato; as diferenças culturais dos

povos indígenas, esse encontro oportunizou diálogo e aproximação com a temática indígena, pois quem melhor para falar de seus costumes, crenças, tradições que os próprios indígenas? A partir disso, os grupos de estudantes formularam perguntas de acordo com suas curiosidades sobre as culturas indígenas.

Trata-se de uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo. Uma atividade proposta pelo coletivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade), do qual fazem parte os estudantes indígenas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por intermédio do Projeto de Pesquisa Karo e Ikolen: história e culturas indígenas na perspectiva da Lei n.º 11.645/2008.

Participaram desse encontro cinco acadêmicas e três acadêmicos indígenas pertencentes a seis povos indígenas do estado de Rondônia, a saber: Arara (Karo), Gavião (Ikolen) (ambos residentes no município de Ji-Paraná), Suruí, Puruborá, Migueleno e Kaxarari. Assim como a presença de três acadêmicas do curso de Pedagogia vinculadas ao PIBIC.

Tendo em vista a perspectiva intercultural, com o intuito de compreender os conhecimentos e os desconhecimentos apresentados pelas crianças sobre os povos indígenas, a fim de desconstruir possíveis equívocos trazidos pelas experiências de vida, ora mediante reprodução do discurso e construto social, ora por desconhecimentos.

A princípio, a coordenadora da atividade, Josélia utilizando-se de uma linguagem apropriada para público infantil, explicitou que o objetivo principal da atividade consistia em *“aprender um monte de coisa legal sobre os povos indígenas, suas culturas, a história dos povos. Hoje nós vamos aprender coisas e vamos desaprender outras”*. Ainda frisou a importância do diálogo com os indígenas, pois *“nada melhor que eles mesmos falarem sobre si, pois terão muito mais informações que as pessoas que estudam sobre eles”*. Uma vez que, *“[...] o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente [...]”* da sala de aula. (FREIRE, 1997, p. 59).

Posteriormente, provocou-se uma discussão acerca da imagem de um indígena genérico, como a ideia de que todos são iguais, que possuem olho puxado e franja desmistificando, dessa forma, o que foi impregnado nas mentes dos brasileiros e das brasileiras, de tal forma que:

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. (FREIRE, 2016, p. 12).

As crianças foram convidadas a observarem as diferentes fisionomias dos indígenas presentes. A coordenadora destacou que ali havia pessoas de diferentes povos, com costumes diferentes, falantes de línguas diferentes. Vale ressaltar que no estado de Rondônia possui por volta de 30 etnias indígenas, o que contribui para que constitua uma forte diversidade cultural, porém, desconhecida pelos não indígenas.

No momento da apresentação dos e das visitantes, algumas crianças riram quando escutaram o nome dos povos Gavião e Arara. Durante a rodada de perguntas, um estudante perguntou “*quem botou o seu nome de Arara?*” O estudante indígena respondeu que o povo ao qual ele pertence tem essa denominação e inseriram nos sobrenomes. Outra estudante também questionou sobre o sobrenome Migueleno, a indígena desse povo informou que a designação surgiu após a presença não indígena na região que eles habitavam, os chamaram assim, pois eles viviam perto do rio São Miguel, daí a origem do nome.

Essa questão nos faz recordar a discussão do uso do termo “índio” ou “indígena” para referir aos povos que já viviam no atual território que constitui o Brasil antes da chegada dos colonizadores portugueses. Em seu ponto de vista, Oliveira (2003, p. 27), afirma que esse termo

[...] “índios” surgiu a partir do olhar europeu sobre quem encontraram quando aqui chegaram, nos séculos XV e XVI, julgando terem chegado a um outro lugar denominado Índias. A partir desse olhar colonizador, passaram a existir não só “índios(as)”, mas todo um contexto biológico e topográfico que “precisava” ser explorado.

De outro modo, Daniel Munduruku tecendo um comentário a esse respeito, revela: “vou destacar que não sou índio e que não existem índios no Brasil. O que existem são povos. Eu sou Munduruku e pertencer a um povo é ter participação dentro de uma tradição ancestral brasileira”³. O termo “índio” generaliza a designação dos povos ancestrais que viviam antes da colonização europeia e permanece uma visão estereotipada até os dias atuais como se houvesse uma cultura indígena homogênea em todo o território brasileiro.

Por meio de discussões geradas em reuniões entre os povos tradicionais brasileiros, estes se uniram e passaram a lutar por interesses comuns diante da sociedade global. Então, ao

³Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2013/05/nao-existem-indios-no-brasil-disse-indigena-em-abertura-de-congresso.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

empregarmos a designação - povos indígenas, não partimos da premissa que há uma única cultura, mas que há uma luta em comum pelos direitos dos diversos povos.

Uma estudante indagou acerca da comida preferida dos Gavião. O indígena desse povo destacou que são várias, mas colocou a que é de mais destaque, o peixe na brasa e no forno, *“é uma comida tradicional e preferida do povo Gavião”*. Outra interrogação direcionada aos Gavião diz respeito à proteção dos animais. Em resposta, afirmou que pegam algum animal para cuidar em casa. A mediadora ponderou que as crianças indígenas gostam muito dos animais e elas brincam com eles.

Outra estudante questiona que viu um vídeo dos indígenas pintando a pele e pergunta *“por que vocês pintam?”*. Em resposta, a indígena Arara informa que *“A pintura é principalmente para as mulheres, a gente faz a pintura para caracterizar, ficar mais bonitas, pra poder dançar também, por isso que as mulheres indígenas se pintam”*.

A indígena do povo Migueleno responde a um questionamento sobre a ausência do uso de roupas em tempos remotos e aduz: *“Porque os índios não existiam contato com a cidade, então não conhecia roupa, convivia desse jeito, pra quem é indígena era normal, mas hoje em dia já não convive tanto assim”*. A indígena trouxe outros elementos inseridos na cultura indígena após o contato com a sociedade não indígena, como o uso de vestimentas, estudam, moram nas cidades etc.

A intervenção realizada pela indígena nos aproxima da reflexão em relação à identidade “[...] como não tendo uma identidade fixa, essencial ou 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, 2006, p. 12-13). Nesse ponto de vista, os povos indígenas também possuem uma identidade cultural móvel, que se molda de acordo com as interpelações sofridas por outras formas culturais.

Para o autor, a identidade é definida historicamente e não biologicamente. Salienta que *“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”* (2006, p. 13). De acordo com as falas das e dos indígenas, demonstraram que os povos indígenas, a que elas e eles pertencem, aderiram elementos da cultura não indígena, mas também possuem outros que fazem parte da prática cultural ancestral, que permanece igual, ou que sofreu ressignificação de acordo com a vivência intercultural e a negociação constante que estão sujeitos. A identidade vai se configurando no decorrer do percurso histórico e ganhando novas características afixas e mutáveis.

Questionados novamente sobre a alimentação, uma estudante interroga acerca dos alimentos preparados para o jantar. A indígena Migueleno explica que geralmente o seu povo tem alimentos retirados da floresta, como a carne de tatu, porco do mato e peixe assado.

Também foi questionada sobre o local de sua moradia. Descreveu que é em um povoado na beira do rio São Miguel, localizado no município de São Miguel do Guaporé, Rondônia, e para ter acesso, há um trajeto por terra e outro pelo rio. Lá possuem escola e postinho de saúde.

Um estudante direciona sua dúvida para o indígena Suruí, sobre o porquê do uso de flechas. Atentamente, respondeu que *“Antigamente a gente usava o arco pra guerra e pra caçar também, e hoje a gente usa pra caçar mesmo, só”*.

No que diz respeito ao tratamento de doenças, outra estudante indagou sobre o que utilizam para “sasar as feridas”. O indígena Suruí destaca que *“a gente tira da floresta”*. Ou seja, extraem substâncias medicinais de plantas para fazer os remédios⁴. Além do uso medicinal de diversas plantas pelos povos indígenas,

A capacidade curativa de plantas medicinais indígenas está na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios e vendidos em farmácias, mas sua origem indígena é quase ignorado pela cultura ocidental. A esse respeito nos ensina Andrew Gray (1992: 5-6) que *“Três quartas partes das drogas medicinais prescritas atualmente derivam de plantas que foram descobertas através do conhecimento dos povos indígenas. As plantas medicinais da floresta produzem um lucro de 43 milhões de dólares anuais para a indústria farmacêutica. Os povos indígenas não recebem nem o reconhecimento nem o respeito por sua contribuição à saúde e o bem estar da população mundial”*. (RIBEIRO, 1995, p. 204, grifos da autora).

Não há o reconhecimento de que as descobertas dos indígenas serviram para o desenvolvimento de pesquisas para a fabricação de remédios para a cura de inúmeras doenças. Em contrapartida, foram considerados com detentores de pouca inteligência, pois no período da chegada dos europeus, os indígenas não viviam em um mesmo patamar de desenvolvimento tecnológico como na Europa e atualmente, quando não aderem aos costumes da sociedade não indígena, são considerados como possuidores de uma “cultura atrasada”.

Além da domesticação de plantas usadas para a cura de doenças, na perspectiva de Ribeiro (1995, p. 199), “a dívida que a humanidade contraiu com o saber etnobotânico do primitivo habitante das Américas está longe de ser resgatada”, pois para a autora, grande parte das plantas mais utilizadas na alimentação mundial e ainda industrialmente foram descobertas

⁴ Sugerimos a leitura de uma matéria jornalística acerca do uso medicinal de uma planta pelo povo indígena Suruí. Conferir em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/alunos-da-rede-estadual-de-cacoal-conquistam-1o-lugar-na-ferocit-com-exposicao-de-conhecimento-indigena/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

e domesticadas pelos povos indígenas ameríndios. Dos alimentos utilizados no Brasil atualmente, uma vasta quantidade já eram cultivados e saboreados pelos indígenas da América. Por meio de tais informações, pode-se desconstruir a imagem estereotipada de que esses povos eram ou são preguiçosos.

Uma estudante pergunta “*o que os indígenas fazem depois do almoço?*”. De acordo com as questões, a mediadora mencionou que as crianças deveriam direcionar suas perguntas, pois ser indígena não significa que todos os povos fazem as mesmas atividades. Percebe-se que as crianças ainda tinham uma imagem generalizada, que todos fazem as mesmas coisas. E com a fala, a mediadora explicou que apesar de haver pontos semelhantes, também há particularidades entre os povos. Para o questionamento sobre as atividades após o almoço, uma indígena do povo Puruborá explicou.

Vai de cada etnia, cada grupo tem uma função depois do almoço, no nosso caso, depois do almoço a gente tem os afazeres. Alguns tiram leite, que a gente está muito envolvido com os outros povos. Quem mexe com gado ou mexe com outra coisa, com roça, essas coisas. Almoça, descansa um pouquinho, tem aquele intervalo, né, todo mundo sabe que tem aquele intervalo depois do almoço tem que ter o descanso, né. E depois continua as atividades do dia, né, que são os trabalhos. Tem só um minutinho de descanso, tem gente que fala assim, que índio não trabalha, né, indígena também trabalha. Então a gente descansa e depois a gente continua os afazeres pra dar continuidade nas tarefas do dia a dia.

De acordo com a colocação de um estudante, percebemos que algumas informações sobre os povos indígenas, diz respeito ao que eles veem na mídia como na televisão e em filmes. O menino inquiriu se há situações que os indígenas colocam uma pessoa no meio das outras e faz alguma coisa em volta. A indígena do povo Kaxarari descreve:

Minha cultura lá onde que eu moro a gente faz isso tipo quando o Pajé está fazendo uma cura. Colocava uma pessoa que estava doente no meio e ficava fazendo aquelas voltas, fazendo a sua oração pra aquela pessoa que estava doente no meio daquele círculo ficar bom da doença.

Novamente, questionam sobre a comida. A indígena do povo Kaxarari menciona que “*Lá na aldeia onde eu moro a gente costuma comer as comidas tradicionais, como o peixe assado na folha com açaí, mas a gente também come as comidas que vocês comem, que é o frango e a carne de boi*”. Destaca ainda que além da alimentação não indígena, também usufruem da alimentação tradicional.

Uma pergunta direcionada foi sobre as vestes tradicionais, a estudante perguntou “*como é que faz aquela saia?*”. A indígena do povo Arara responde que a saia e o sutiã utilizados pelas mulheres do seu povo são confeccionados com palha das folhas de palmeira

buriti e explica como é o processo de confecção: “*Não demora muito, só que tem que tirar, rasgar bem miudinho mesmo pra poder ficar bem fechadinho. A gente faz, pega, ferve um pouco pra ele ficar branquinho e expõe no sol*”. Explica ainda que após esse processo costuram com linhas de algodão.

A próxima pergunta foi sobre o cocar - “Por que vocês usam aquele negócio na cabeça?” A mediadora pergunta se as crianças sabiam o nome do objeto, mas não sabiam. A indígena Kaxarari cita que “*Aquele negócio se chama cocar. Ele é usado como enfeite. Lá no meu povo é feito de pena de papagaio e arara, o cocar maior é usado pelos homens e um que é feito só uma tiarinha, só que de pena é usado pelas mulheres, como enfeite*”. Mostrou que o formato era semelhante ao enfeite usado por uma estudante.

Desse modo, a presença dos indígenas proporcionada pela atividade intercultural favoreceu a aprendizagem dos e das estudantes, pois os estudantes dialogaram e desconstruíram algumas opiniões do senso comum. Como expressa Marín (2006, p. 37), “A perspectiva intercultural, aplicada na educação e em outros domínios das ciências humanas, refere-se à interação, à reciprocidade, à interdependência e ao intercâmbio que regem as relações entre culturas, na compreensão do mundo”.

Tubino (2014) adverte que deve-se ter o cuidado para que ações nos diversos setores sociais e educacionais, tais como: diretrizes, orientações curriculares, práticas pedagógicas, bem como, políticas públicas, voltadas para reconhecimento e valorização da diversidade cultural por promover interculturalidades possam facilmente serem revertidas numa perspectiva apenas funcional. Nessa acepção, deve-se uma preocupação com a formação docente continuada no intuito de enveredar para práticas pedagógicas refletidas e que atribua sentidos para os e as estudantes da educação escolar.

A experiência vivenciada no diálogo proporcionou às crianças a oportunidade de desconstruir os estereótipos construídos sobre os povos indígenas que se encaminhou para um processo de novas aprendizagens. Logo, a presença dos povos indígenas em sala despertou nas crianças atenção e interesse pela temática indígena.

Nessa perspectiva, avaliamos como adequada a conceituação crítica de educação intercultural observando as relações “[...] (identidade e diferença) entre etnias, entre gerações [...], tendo em vista a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a educação escolar”. (FLEURI, 2002, p. 410). A identidade e a diferença emergem das relações numa perspectiva intercultural. Evidentemente, a interculturalidade relacional está em todos os espaços principalmente no educacional, nessa ótica quem sabe “interculturalizar” (WALSH, 2009) o currículo e a prática pedagógica como um processo que se vale dessas breves

experiências e saberes compartilhados como processos e caminhos a serem teóricos e metodologicamente sistematizados para a prática escolar. Numa atitude de acolhida do conhecimento e aceitação dos questionamentos advindos dos saberes de “outros”. (TUBINO, 2013).

Considerações finais

Este trabalho parte do pressuposto de que, para os educadores da educação básica, no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, falar a respeito da temática indígena numa perspectiva intercultural é um desafio. Tendo um currículo que se constituiu a partir de concepções pautadas em conhecimentos de cunho monocultural e hegemônico.

Nessa perspectiva, objetivamos tecer uma discussão acerca do conceito de interculturalidade, ancorados em três perspectivas: relacional, funcional e crítica. Por conseguinte, buscamos escutar e compreender os conhecimentos e desconhecimentos de crianças estudantes do 3º ano do ensino fundamental, da rede pública de ensino de Ji-Paraná, Rondônia, sobre os povos indígenas em um diálogo intercultural com acadêmicos e acadêmicas indígenas.

Desse modo, constatamos que os e as estudantes mostraram interesse pela atividade e expuseram seus saberes e suas dúvidas, o que promoveu a aquisição de novos saberes relacionados à história e à cultura indígena dos povos que estiveram presentes. No término da atividade, as crianças cumprimentaram os acadêmicos e as acadêmicas indígenas com abraços e solicitaram o retorno à sala de aula em outra oportunidade para dialogarem, o que demonstra a satisfação em relacionar-se com o outro, o desconhecido.

No que tange à participação dos acadêmicos e das acadêmicas indígenas, se dispuseram a responder todos os questionamentos das crianças de maneira atenciosa e respeitosa. Quando as crianças demonstraram algum desconhecimento que foge da realidade dos povos indígenas presentes, esses trouxeram informações corretas, o que contribuiu para a ressignificação de ideias equivocadas.

Assim, consideramos que o diálogo intercultural promoveu a aquisição de saberes “outros” por parte dos e das estudantes, tais como: costumes, hábitos alimentares, moradia e vestuários. Portanto, compreendemos ser importante a aproximação acerca da interculturalidade em seus aportes teórico e metodológico, já discutidos nesse trabalho, sendo assim incorporados à prática docente na educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmoso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- DIAS, Patrícia; SECCHI, Darci. Povos indígenas na América Latina: autonomia e educação intercultural para a decolonialização do saber. In.: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri (Orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI**, Barra do Bugres, v. 12, n. 1, p. 63-78, 2015.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 0, n. 37, p. 89–106, 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771>>. Acesso em: 9 out. 2016.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais I. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 20, n. 2, p. 405–423, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410/10007>>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <<http://repecult.openjournalsolutions.com.br/index.php/repecult/article/viewFile/1/1>>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professora_simtiano.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GARCIA, Gesse Ricardi Batista; NEVES, Josélia Gomes. A interculturalidade na perspectiva de Catherine Walsh e Fidel Tubino. **Revista Pedagogia – UFMT**, n. 5, p. 2–12, 2016. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/663f6b_a92e3d6ca36947979d897f46beaf7da2.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/617/278>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARÍN, José. Globalização, Educação e Diversidade Cultural. **Tellus**, ano 6, n. 11, p. 35-60, out. 2006. Campo Grande, MS. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/104/126>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://.unioeste.br/programa/pibid/docs/leituras.pdf>>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

RAMÍREZ GUZMÁN, Boris Alfonso. **Colonialidade, interculturalidade e educação: desdobramento na relação do povo Mapuche e o Estado do Chile**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2011.

RIBEIRO, Berta G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; LOPES DA SILVA, Aracy (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 197-220.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Pesquisando com Zacarias Kapiaar: concepções de Professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI); Pontificia Universidad Católica del Perú:

Lima, Peru: 2013. Disponível em: <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

TUBINO, Fidel; ZARIQUIEY, Roberto. **Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad (...)**. 2005. Disponível em:

<<http://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/las-pr%C3%A1cticas-discursivas-sobre-interculturalidad-en-el-per%C3%BA-de-hoy-propuesta>>. Acesso em: 14 maio 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La paz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

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.

SOBRE AS AUTORAS

Armelinda Borges da Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). E-mail: armelindabs@gmail.com

Deloise Ângela Amorim de Lima

Mestranda em Educação Escolar, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Claretiano. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). E-mail: amorim.deloise@gmail.com

Josélia Gomes Neves

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

Recebido em: 06 de agosto de 2018
Aprovado em: 26 de agosto de 2018