

Inclusão excludente na interculturalidade escolar de alunos migrantes indígenas em unidades urbanas: nuances de uma pesquisa-ação

Adalberto Carvalho Ribeiro*, Elenilda Silva de Moraes**

Resumo

O presente texto parte das reflexões contemporâneas sobre diversidade cultural na Escola, tendo como objeto de estudo, em especial, a questão de alunos indígenas matriculados em instituições públicas de ensino básico localizadas em áreas urbanas. Tomamos como referência metodológica a Pesquisa-ação para análise das experiências interculturais realizadas na escola campo por meio de aulas-oficinas. Na revisão de literatura dialogamos com interlocutores destacando-se: Candau (2019; 2012), Quijano (2023; 1992), Hall (1997), Marín (2006), Bourdieu (2004), Silva (2022), Silva (2019), Serpa (2017), Rodrigues (2015), Santos (2014), Santos (2021; 2023). O artigo consiste em debater centralmente a categoria Interculturalidade a partir de questões sobre o acesso de alunos indígenas em escolas urbanas. Os achados apontam que, de fato, a Escola se encontra mais diversa, porém, apenas o acesso de alunos indígenas - tidos como diferentes - não é suficiente para a prática de uma educação plural e democrática. As evidências revelam que diferenças culturais são tratadas com hostilidade e discriminações, levando muitas vezes a casos de violências verbais e/ou simbólicas, corroborando o fenômeno da inclusão excludente. As experiências de aulas interculturais se desdobraram como uma possibilidade educativa otimista diante desse quadro.

Palavras-chave: inclusão excludente; Interculturalidade; alunos indígenas.

Exclusionary inclusion in school interculturality and access of indigenous migrant students in urban settings: nuances of an action research

Abstract

This text stems from contemporary reflections on cultural diversity in schools, focusing particularly on the issue of Indigenous students enrolled in public elementary education institutions located in urban areas. Methodologically, we use Action Research to analyze intercultural experiences carried out in the school setting through workshop-based classes. In the literature review, we engage with key scholars, including Candau (2019; 2012), Quijano (2023; 1992), Hall (1997), Marín (2006), Bourdieu (2004), Silva (2022), Silva (2019), Serpa (2017), Rodrigues (2015), and Santos (2014), Santos (2021; 2023). The article centrally debates the concept of Interculturality based on questions regarding the access of Indigenous students to urban schools. The findings indicate that while schools have indeed become more diverse, the mere presence of Indigenous students - seen as "different" - is not enough to ensure plural and democratic education. Evidence reveals that cultural differences are often met with hostility and discrimination, frequently leading to verbal and/or symbolic violence, reinforcing the phenomenon of *exclusionary inclusion*. Intercultural classroom experiences emerged as an optimistic educational possibility in this context.

Keywords: exclusionary inclusion; Interculturality; indigenous students.

* Doutor em Ciências: desenvolvimento e meio ambiente pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/ NAEA da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Realizou estudos de pós doutoramento no Instituto de Educação/IEUL da Universidade de Lisboa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5039-7179>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9093782969901989>. E-mail: adalb.cr@gmail.com.

** Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora de Artes na Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6291-7055>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1331065993493264>. E-mail: leneunifap2009@hotmail.com.

Inclusión excluyente en la interculturalidad escolar y el acceso de estudiantes migrantes indígenas en contextos urbanos: matices de una investigación-acción

Resumen

El presente texto parte de reflexiones contemporáneas sobre la diversidad cultural en la escuela, teniendo como objeto de estudio, en especial, la cuestión de los estudiantes indígenas matriculados en instituciones públicas de enseñanza básica ubicadas en áreas urbanas. Tomamos como referencia metodológica la Investigación-Acción para analizar las experiencias interculturales realizadas en la escuela campo a través de talleres educativos. En la revisión bibliográfica, dialogamos con interlocutores destacados, entre ellos: Candau (2019; 2012), Quijano (2023; 1992), Hall (1997), Marín (2006), Bourdieu (2004), Silva (2022), Silva (2019), Serpa (2017), Rodrigues (2015), Santos (2014), Santos (2021; 2023). El artículo consiste en debatir centralmente la categoría de Interculturalidad a partir de cuestiones sobre el acceso de estudiantes indígenas a escuelas urbanas. Los hallazgos señalan que, de hecho, la escuela es más diversa; sin embargo, el mero acceso de estudiantes indígenas - considerados como "diferentes" - no es suficiente para una educación plural y democrática. Las evidencias revelan que las diferencias culturales son tratadas con hostilidad y discriminación, llevando en muchos casos a situaciones de violencia verbal y/o simbólica, lo que corrobora el fenómeno de la inclusión excluyente. Las experiencias de talleres interculturales se presentaron como una posibilidad educativa optimista frente a este panorama.

Palabras clave: inclusión excluyente; Interculturalidad; estudiantes indígenas.

INTRODUÇÃO

A cultura escolar brasileira e suas raízes coloniais sempre se orientaram pela padronização e uniformização das diferenças e diversidades. Quando destacamos a inclusão, perguntamos imediatamente: como a Escola se comporta em sua rotina diante do fenômeno da diversidade que se apresentou à sociedade nos últimos cinquenta anos? O que trataremos neste texto é que a diferença é um problema a ser superado e a solução deste “problema” passa por vários processos que denominamos aqui, genericamente, de inclusão.

O discurso da inclusão é oficial e legal. Está em voga até mesmo no mercado que disputa os recursos da educação (todos os pacotes empresariais educacionais trazem a pomposa e charmosa palavra “inclusão”). Dessa maneira, não tendo como negar a diversidade, os esforços das escolas agora são para: como incluir?

Entretanto, a acessibilidade à escola, como direito, ainda precisa ser revisitada nas suas práticas diárias uma vez que a cultura escolar opera na instituição ainda se arrogando com fortes influências de um modelo baseado no colonialismo, portanto, padronizado.

É indiscutível que os grupos mais diversos passaram a acessar a Escola. Mas, quais formas de apoio pedagógico existem para os grupos vulneráveis? Para alunos indígenas, por exemplo, o que as unidades escolares apresentam como formas de inclusão? Existem ações escolares de apoio aos indígenas ou nas raízes que forjaram essa Escola moderna, encontra-se

mais do que rezam os debates? Há narrativas, hábitos, interpretações e ações de exclusão, Diretas e veladas, que ainda operam na lógica racista, classista e colonial? Considerando que o termo “inclusão” vem sendo utilizado pelos sistemas oficiais de ensino, que tipo de inclusão estariam ofertando?

Antecipamos que, neste trabalho, estamos considerando inclusão sob a perspectiva da sociologia da cultura de Pierre Bourdieu (2004). Isto é, os alunos indígenas não são integrados à cultura escolar como veremos nos argumentos trazidos nas seções seguintes.

Segundo Bourdieu (2004), a inclusão excludente refere-se a um processo em que indivíduos ou grupos são formalmente incluídos em determinados espaços sociais, institucionais ou econômicos, mas de forma marginal, subordinada ou precária, sem que tenham acesso pleno aos direitos, recursos ou poder associados a esses espaços. Essa inclusão é excludente pois, embora pareça integrar, ela mantém ou reforça desigualdades estruturais, perpetuando a dominação e a exclusão social de maneira sutil.

Deste modo, nosso desafio consiste em problematizar o campo dos estudos culturais partindo da seguinte questão: no acesso de alunos migrantes indígenas a unidades escolares, localizadas em áreas urbanas, como a Interculturalidade se manifesta por meio dos agentes escolares em contextos de inclusão excludente?

Nosso pressuposto é de que a diversidade se encontra estabelecida na Escola brasileira, especialmente nas redes públicas de ensino. Com isso, a Interculturalidade passa a ser um fenômeno presente nas escolas nacionais desde o impacto de outro fenômeno, o da explosão das matrículas a partir de 1990 com universalização do Ensino Fundamental e da democratização e popularização da Escola. Em meio a todas as possibilidades de conflitos, dos mais variados, a convivência de códigos culturais diversos é uma realidade no contexto das escolas públicas brasileiras sobretudo nas da Amazônia. A presença marcante de alunos indígenas migrantes indica claramente como a instituição escolar mudou nas últimas décadas.

No contexto da Amazônia, existem questões conjunturais que se vinculam ao fato de jovens indígenas migrarem buscando acesso em escolas urbanas. Os cercos sobre as populações tradicionais e as reservas ambientais, por exemplo, se fecham em disputas de terras, de exploração, de expansão do agronegócio, de garimpos ilegais e de mineração. Por consequência, é cada vez mais comum encontrarmos indígenas das mais diferentes etnias sendo expulsos de seus territórios e indo em busca de sobrevivência nos centros urbanos.

Crianças e jovens dessas famílias buscam escolarização nas cidades como possibilidades de melhores condições de vida. É possível inferir com isso que o propósito de irem à escola urbana é diferente dos demais estudantes não-indígenas.

O objetivo deste artigo é analisar como a Interculturalidade se manifesta por meio dos agentes escolares em contexto de inclusão excludente, quando alunos indígenas migrantes acessam unidades escolares localizadas em cidades de áreas urbanas.

Como hipótese inicial compreendemos que alunos indígenas migrantes, uma vez submetidos à lógica de uma educação colonial, por meio da cultura escolar, mesmo tendo garantido o acesso, ainda podem sofrer com as mais diversas formas de exclusão, pois suas culturas não se encontram dentro do padrão escolar vigente. Assim, o acesso como forma de inclusão fica apenas nos discursos oficiais.

O texto faz parte da pesquisa de mestrado sobre indígenas Tiriyo e Kaxuyana nas escolas amapaenses, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A pesquisa em campo se constitui, metodologicamente, como Pesquisa-ação. A escola pesquisada recebeu a professora que leciona na instituição e pesquisadores com fins de aplicar aulas e projetos interculturais no decorrer dos anos de 2024 e 2025. Nesse ponto da pesquisa, abordaremos os percalços, desafios e possibilidades da Interculturalidade (o que chamamos de nuances) para uma educação crítica que oportunize diálogos e entenda a diversidade como uma riqueza cultural e não como obstáculo. Apresentaremos ainda a experiência com a pesquisa-ação, procurando revelar os achados em suas dimensões objetivas e subjetivas.

Apoiados nas referências bibliográficas, investigamos pesquisas sobre o tema “indígenas em escolas urbanas”, mapeando trabalhos e buscando as manifestações das culturas escolares em relação a alunos indígenas migrantes. Tratamos ainda de particularidades sobre as relações interculturais.

Um dado relevante é que dos onze trabalhos encontrados, oito se concentram na Amazônia. Na questão do acesso, debateremos como se manifestam as diferenças culturais em contexto de cultura escolar hegemônica e padronizada, ou seja, de inclusão excludente.

A pesquisa-ação foi aplicada na Escola Estadual Predicanda Carneiro Amorim Lopes, em Macapá, Amapá, por meio de oficinas pedagógicas em Projetos Escolares Interculturais (Akkari e Santiago, 2024). Essa escolha surge da necessidade de se intervir na realidade pesquisada como uma possibilidade educativa diante da realidade escolar e do acesso de alunos indígenas migrantes à instituição.

O objeto de análise da pesquisa-ação foram: 1) as manifestações escolares pautadas nas reações dos agentes escolares como gestores, coordenadoras pedagógicas e professores a partir da categoria Interculturalidade Funcional; 2) o material desenvolvido em sala de aula, por meio das aulas-oficinas onde se buscou evidenciar os resultados dos debates a partir dos comportamentos e aprendizados dos alunos a partir da Interculturalidade Crítica.

As categorias analíticas utilizadas foram Cultura, Cultura Escolar, Colonização e Interculturalidade amparadas por autores, como: Stuart Hall (1992), Quijano (2023; 1997), Candau (2019 a; 2019 b; 2019 c; 2012 a; 2012 b) e Marín (2006).

O artigo apresenta três seções, além desta introdução. Na primeira, discutimos a (suposta) inclusão de indígenas, onde debateremos o acesso desses alunos em escolas públicas urbana e as possibilidades de ocorrência de uma inclusão sim, mas excludente. Na segunda, tratamos da interculturalidade e cultura escolar. Nesta discutiremos sobre a importância dessa base epistemológica para pensarmos possibilidades de uma educação na Amazônia onde se leve em consideração as diversidades de vidas, de sujeitos e de culturas. E na terceira seção apresentaremos a pesquisa-ação e suas nuances. Discutiremos os achados e resultados advindos do campo empírico.

A INCLUSÃO EXCLUDENTE DE ALUNOS INDÍGENAS

Para ilustrar, criamos uma imagem das pesquisas encontradas, destacando a Amazônia, sobre os casos de estudantes indígenas matriculados em escolas públicas. Esse destaque se deu pela maior ocorrência de dados encontrados na região. Os estados que mais aparecem com pesquisas sobre indígenas em busca de escolarização básica em escolas urbanas foram Mato Grosso (MT), Amazonas (AM), Roraima (RR), Rondônia (RO) e Mato Grosso do Sul (MS).

Na imagem há três pesquisas localizadas no MS – de Moraes (2020), Calderoni (2011) e Costa (2017) – que nos chamou atenção. É que, embora este estado não faça parte da

Amazônia legal ele foi relevante para compreendermos os motivos que levam jovens indígenas a procurarem escolarização nas cidades. Por exemplo, o fato deles estarem em um estado que tem sido impactado pela economia de exploração da terra e da natureza, como as *commodities* da soja e da agropecuária. Nesse sentido, o impacto que as políticas de exploração da terra têm sobre os territórios indígenas vem sendo o principal fator da migração para a cidade e, consequentemente, sua procura por escolarização.

Imagem 1 – Mapas das pesquisas



Fonte: autores (2024)

Por outro lado, Rezende (2003), Both (2006), Freire (2006), Santos (2014), Rodrigues (2015), Serpa (2017), Silva (2019), Silva (2022) apontam no panorama brasileiro que alunos indígenas em escolas urbanas é uma realidade de muitos estados do país e em especial na Amazônia, nomeadamente a partir das duas últimas décadas. Os motivos das migrações podem ser diferentes, podendo ser desde expulsão de suas terras por invasões de grileiros, expropriação movida por interesses econômicos como o do agronegócio, ausência de escolas em seus territórios, até escolhas das famílias para evitar e proteger os filhos das violências físicas dentro de aldeias, como é o caso da reserva Boboró em Mato Grosso do Sul (Moraes, 2020).

Segundo análise de Malheiro (2022, p. 13), sobre a dimensão geográfica brasileira, alguns estados e cidades são mais gravemente afetados por interesses econômicos, o que ele chama de “capitalismo de guerra”. Este, baseia-se na violência e no combate de um inimigo

criado pelo discurso de ódio, “[...] se radicaliza a lógica colonial [...]”, semeiam “[...] paisagens do mesmo, de uma homogeneidade asséptica onde não só a diversidade natural é destruída como, junto a ela, as diferenças culturais são estigmatizadas”.

Candau (2008) explanou, há pouco mais de uma década, a questão da monocultura escolar como práxis de uma sociedade marcada pela globalização neoliberal. Se por um lado Quijano (1992) argumentou sobre o empreendimento da colonização e suas implicações em nossas percepções sobre “beleza”, “normalidade”, “aceitação”, Candau (2008) trouxe, anos mais tarde, a questão da globalização. E ambos agregam apontamentos a respeito da perspectiva da padronização monocultural, na qual, afirmamos aqui, é parte das raízes educacionais na América latina. E que, por sua vez, afetam a maneira como a escola trata os considerados diferentes do padrão imposto, particularmente os alunos indígenas.

Após serem recebidos, aceitos, por uma escola, como ficam os alunos indígenas? Para Serpa (2017), em Mato Grosso, os alunos indígenas dessa região sofrem com altos índices de evasão. Já para Silva (2019), que estudou os indígenas migrantes citadinos no Amazonas, os desafios começam antes mesmo dos muros da escola.

No texto de Silva (2022), em Roraima, a autora versa sobre a percepção dos professores diante dos alunos indígenas, e conclui que esses estudantes sofrem com estereotipações, homogeneizações curriculares e nos seus relacionamentos com os outros estudantes. Quando Quijano (1992) nos marca com sua discussão a respeito da colonização do imaginário, ele diz justamente desse efeito que a colonização teve sobre nós, de maneira subjetiva nos é entranhada e esses códigos são repetidos.

Na mesma linha, Silva (2019), no Amazonas, detalha a migração de famílias indígenas para áreas urbanas em retomada de terras originárias desses povos e a consequente procura pela escolaridade. Nesse caminho se deparam com violências simbólicas e com estereótipos que lhes são atribuídos dentro e fora da escola. Há, no entanto, na investigação da autora, uma significativa observação sobre políticas das secretarias a respeito da formação indígena, o que nos leva a compreensão de que, este estado (Amazonas) é, dentre a revisão dessa literatura, o que mais se empenha sobre educação indígena e ações educativas e curriculares no apoio a esse público estudantil.

No estado de Mato Grosso, Serpa (2017) contribui para discussão da Interculturalidade, discutindo sobre jovens indígenas de escolas urbanas e constata altos

índices de evasão. Entre questões de identidade e alteridade, a autora demonstra que embora a diversidade e inclusão estejam presentes na escola elas não são tratadas de maneira crítica.

Both (2006), uma década antes de Serpa, já havia discutido sobre o tema em seu texto e destacou as tensões e dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas em escolas urbanas, especialmente diante de um currículo monocultural que ignora suas epistemologias ancestrais. Apesar disso, muitos buscam esse atendimento educacional, já que a escolarização nas aldeias frequentemente se limita às séries iniciais. Para continuarem os estudos, são forçados a migrar para as cidades, onde precisam dominar saberes hegemônicos associados à cultura dominante e sob condições desiguais.

Por sua vez, Rodrigues (2015) em Rondônia, correlaciona o Projeto Político Pedagógico vigente da escola pesquisada com a práxis educativa e assinala que os professores desconhecem a Interculturalidade e que a escola é incipiente na demonstração de como tratar a diversidade, muito embora reconheça a sua existência.

Ainda no estado de Rondônia, Santos (2014) aborda que alunos indígenas de escolas urbanas, quando demonstram expressões de identidades étnicas, sofrem hostilidades. Afirma também que a escola opera a invisibilidade desses alunos, que acabam se tornando vítimas de racismos no ambiente escolar.

Verificamos assim, que de fato, a inclusão como política afirmativa está em pleno vigor, mas garantindo apenas o acesso. Já a permanência é um grande desafio, ainda mais para alunos indígenas. As relações no espaço escolar se manifestam com fortes indícios dos processos que Quijano (1992) chamou de dominação cultural. Serpa e Grando (2018, p. 625) dissertam que o imaginário social que se reproduz na escola “[...] expressa conflitos latentes e não declarados” que marcaram esses estudantes na escola.

Oliveira (2014), por sua vez, afirma em seu levantamento de pesquisas, no início dos anos 2000, que a escola não tinha planos e nem políticas para inclusão. Já as escolas atuais, como o quadro teórico aponta, estão firmadas sobre a base inclusiva, mesmo que apenas formalmente.

O processo de inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas se associa ao que Bourdieu (2004) chama de inclusão excludente. Este é um processo de inserção de alunos no sistema educacional que não lhes proporciona uma formação de qualidade, o que os impede de

se prepararem para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade em sua plenitude. No caso em questão, as escolas não conseguem prover aos indivíduos indígenas as ferramentas necessárias para que sobrevivam dignamente nas sociedades brancas urbanas.

Bourdieu (2004) considerou a escola como um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais entre gerações. Para ele, o legado econômico da família se transforma em capital cultural, que está relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula.

Como vimos, o capital cultural dos indígenas que vêm estudar em escolas urbanas, nas cidades, está em descompasso com o que a Escola considera cultura legítima. Todavia, a perspectiva bourdieusiana não se assenta completamente ao fenômeno migratório de indígenas para as cidades, pelo simples fato de que a busca por escolaridade nas cidades tem um outro componente. Esses estudantes são resistência. Sua presença nas escolas já é um sinal de enfrentamento às operações modernas monoculturais e de dominação. Mas as forças que estão nesse cabo de guerra não são justas e estão longe de um equilíbrio.

INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA

Colonizar o pensamento, as imagens sobre si e sobre o Outro fez parte do empreendimento colonial e operou nas maneiras como enxergamos e interpretamos as culturas. Quijano (2023) afirma que essa trama que se fez absoluta a partir da vinda dos colonizadores para as Américas se perpetua de maneira simbólica através dos tempos. Quijano (2023, p. 75) destaca também que o eurocentrismo não é exclusivo dos europeus, nem do capitalismo mundial que se ergueu com a modernidade, é “também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”. Por esse prisma a Escola, enquanto instituição, se estabeleceu.

Sobre a categoria Cultura, ela já foi, segundo Eagleton (2011), no século XVIII, considerada, justamente, como sinônimo de civilização. Fez parte do legado do Iluminismo com seu culto ao desenvolvimento. Mas, na contramão dos franceses, os alemães deram-lhe atributos estreitamente artísticos, religiosos e intelectuais. Já na raiz latina a palavra cultura é *colere*, significando: cultivar, habitar, proteger e cultuar. Assim, *colere* originada de *cultus* (culto) precisamente, na era moderna, “coloca-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência” (Eagleton 2011, p. 10).

Se a classificação de ter e receber cultura tornaria o indivíduo civilizado, a escola atual ainda se esbarra com esse problema. No cotidiano escolar, como afirmou Candau (2012a)

transitam muitas culturas, mas a cultura oficial que organiza esse cotidiano ainda é a que inculca nos estudantes que estes devem aprender a única e legítima tradição ocidental. Excluindo e negando, assim, outras culturas como a indígena.

Bourdieu (2004) posiciona-se contra todas as formas de mascaramento da realidade social. Ele destaca que no interior de uma sociedade de “posições sociais” existem diferenças culturais e que as classes burguesas possuem determinado patrimônio cultural constituído por normas de falar, condutas, valores, enquanto as classes minoritárias possuem outras características culturais. A primeira detém o que ele chama de “cultura legítima”.

Para Hall (1997), o século XX foi um importante momento da compreensão significativa da cultura como forma de interpretar comportamentos sociais distintos e diversos onde a globalização afetou a dinâmica do mundo. Os avanços tecnológicos aproximaram nações e culturas. Há sobretudo uma ideia de cultura única global, que refunda o padrão de universalidade propagado desde a modernidade, por essa lógica seríamos todos iguais. Mas, do outro lado, os movimentos culturais de afirmação de identidades, o multiculturalismo – hoje em crise –, ou a mais recente Interculturalidade, clamam pela diferença (Hall, 1997).

Nessa conjuntura a Escola não pode ser compreendida ou analisada sem se observar os mais íntimos e globais estados que a fundam e que a deslocam dessa referência. Sobretudo as dinâmicas culturais locais e globais.

Mas, na contramão desse estado, há uma crescente manifestação de debates públicos a respeito da inclusão, das diferenças e identidades culturais, que hoje já estão reconhecidas pela sociedade. Esses movimentos sociais surgem com a própria irregularidade inerente da mudança cultural global (Hall, 1997). Já as culturas locais, argumentadas como subculturas (à luz da cultura global dominante) e que necessitariam de preservação, são catalogadas e expostas num exotismo. Muitas carregam a ideia de produto étnico para o mercado mundial, como já vem acontecendo com algumas populações indígenas brasileiras. Nesse sentido, indivíduos de certa identificação são classificados com uma visão essencialista de cultura (Hall, 1997).

Nesse sentido, pensar a diversidade cultural a partir das contribuições da interculturalidade nos põe duplamente na perspectiva de um importante desafio. Seja por sua

apropriação (ao menos do discurso) pela política neoliberal ou pela difícil execução de novos processos pedagógicos críticos nas escolas.

Nos textos de Silva (2022), Silva (2019), Serpa (2018), Rodrigues (2015) e Santos (2014) há clareza de que as instituições escolares estão cientes da diversidade cultural que a escola recebe cotidianamente. O que precisa ser destacado é a atuação a partir dessa diversidade com didáticas interculturais relacionadas à presença de povos indígenas, agora, alunos das escolas urbanas.

Além disso, por mais que a atuação dos professores, por exemplo, almeje o debate crítico e a inclusão de fato, os agentes escolares são atravessados por tramas culturais historicamente construídas. Assim, dinamizar um currículo numa escola de tradição ocidental é muito desafiador. A escola, segundo Candau (2019c, p. 68) é “[...] pouco permeável ao contexto em que se insere os universos culturais”.

As possibilidades da interculturalidade são fortemente difundidas por Candau (2019a; 2019b; 2019c), mesmo que teorizadas como possíveis, a autora não as defende como únicas ou salvadoras. Pelo contrário, afirma como desafiadoras e tensas, atravessadas por conflitos.

A Interculturalidade Crítica advogada por Walsh (2009) ampara a própria forma de superação diante do seu discurso anterior (Interculturalidade Funcional) cooptada por políticas neoliberais. No debate da diversidade cultural já fomos do Multiculturalismo à Interculturalidade Funcional e esse caminho de possibilidades reflete sobre a própria tensão atuante nesse campo dos estudos culturais.

Na Amazônia, pensar numa educação que se baseie em nossas vivências pode se apresentar mais que um discurso e invadir a prática de docentes da região. No texto de Marín (2006), o autor ressalta que a interculturalidade faz referência à reciprocidade, interdependência e trocas nas interrelações de vida e na compreensão de mundo.

A saída para a imposição do etnocentrismo está diante de nossos olhos. Malheiro (2023) ressalta que nossas inspirações podem ser repensadas a partir dos conhecimentos ancestrais dos povos tradicionais da Amazônia. Pensando com os povos e não contra eles. O autor explana a geopolítica do conhecimento e vislumbra saídas a partir das memórias ancestrais e afirma que há uma “[...] complexidade imensurável de vida antes da colonização” (Malheiro, 2023, p. 157).

Noutro giro, questionar o currículo a partir da promoção de outras matrizes de conhecimento que não sejam as eurocêntricas é apresentado por Candau (2019b) como uma reinvenção da escola. Romper com as injustiças cognitivas que colocaram à sombra os tantos conhecimentos de outros povos é uma forma de repensar a escola da Amazônia.

Toda a riqueza da vida cotidiana que foi excluída, como a educação dos povos tradicionais e dos povos indígenas, com imposição de um conhecimento único (Marín, 2006), já está em pleno questionamento. É uma constatação que ultrapassa os textos da universidade e até os políticos. Nosso desafio está em romper os conhecimentos e formas instituídos pela cultura escolar hegemônica que enraíza nossas práticas pedagógicas diárias. “A diversidade surge, então, como a expressão positiva de um objetivo geral” (Marín, 2006 p. 51).

Curricularmente, alguns aspectos gerais das culturas indígenas foram trazidos para as escolas. Por exemplo, a obrigatoriedade de conhecimentos históricos e culturais, disposto na Lei 11.645/2008. No entanto, a abordagem desses conhecimentos ainda é vaga e frequentemente são tratados à luz de categorias folclóricas. Logo, a obrigatoriedade, embora seja um avanço, ainda não é suficiente para quebrar o engessamento curricular. Contudo, há muitas brechas curriculares que podem permitir a prática da Interculturalidade. É o que veremos a seguir.

INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA ESTADUAL PREDICANDA LOPES: RESULTADOS E DISCUSSÕES DE UMA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação na escola estadual Predicanda Lopes, iniciou-se no ano de 2024 a meados de 2025. Precisamente em dois projetos escolares em homenagem ao mês de abril, data emblemática aos povos indígenas. Foi realizada no turno da noite, com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos oportunizamos do calendário anual de projetos já aplicados na escola investigada. A pesquisa sugeriu e implementou conjuntamente com a instituição um projeto em consonância com a ausência de uma ação para a data do dia 19 de abril, dia dos povos indígenas. O projeto tem duas etapas: 1º) A primeira ocorre com ação festiva para toda a comunidade escolar da EJA. Em um dia de aula, toda a modalidade se reúne para um tipo de festejo comemorativo em alusão a uma data. Essa parte da atividade foi articulada conjuntamente com o corpo técnico e levado em consideração a própria organização escolar, que já faz esse dia festivo com outras datas comemorativas, como Setembro Amarelo, dia das

Mães ou Natal. 2º) Nesta etapa ocorrem atividades organizadas e pensadas pelos professores, em suas salas de aula, com cada turma. Assim, as aulas-oficinas – como chamaremos esta etapa – foram realizadas nesse período pela professora de artes da instituição que é uma das autoras deste texto.

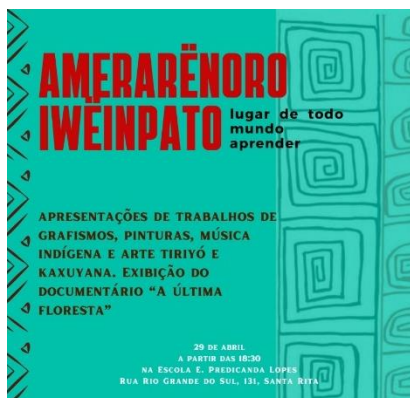
A metodologia da pesquisa-ação se oportunizou da cultura da escola ao implementar suas atividades com diálogo e negociação das ações junto ao corpo técnico. A ação festiva é analisada a partir da observação dos agentes que organizam esse calendário, e nos deu oportunidade de notar mais intimamente a proposta da inclusão excludente e a Interculturalidade funcional que se observa nas escolas.

As evidências encontradas em cada etapa revelam perspectivas distintas. O que se observou sobre comportamentos/reações dos agentes institucionais técnicos (diretor, coordenadoras pedagógicas e professores) nessa organização de calendários com as ações festivas foi o discurso da diversidade como inclusão. Já na etapa das aulas-oficinas, os diálogos críticos sobre as vivências dos alunos nesse espaço nos deram fundamentados na perspectiva dos Projetos Interculturais de Akkari e Santiago (2024).

A escola Predicanda Lopes possui um corpo discente com expressiva presença indígena. Esse fator dinamizou o processo pedagógico e motivou a proposta intercultural. Essa instituição funciona em três turnos - cada um com um nível de ensino específico -, as aulas-oficinas foram realizadas na EJA, no turno da noite, onde os dados foram coletados. A modalidade EJA da instituição conta com 4 turmas, totalizando 55 alunos, sendo 10 indígenas das etnias Tiriyo e Kaxuyana, e 28 profissionais, incluindo coordenadores e professores.

As duas festividades escolares em homenagem aos povos indígenas (2024 e 2025) integraram-se ao calendário da escola, seguindo o padrão de eventos comemorativos. Embora envolvessem significativo esforço dos agentes escolares, a cultura indígena foi tratada sob um viés exótico, com divulgação externa à escola. Os discursos de inclusão, presentes em materiais e falas durante os eventos, predominaram no aspecto festivo em detrimento de uma abordagem crítica.

Imagem 2 - cartaz/convite da ação de 2024



Fonte: Arquivo da escola (2024)

Imagem 3 - cartaz/convite da ação de 2025



Fonte: Arquivo da escola (2025)

A folclorização das datas comemorativas na escola remete àquilo que Cordeiro (2022) ilustra como a compreensão do folclore. Para o autor, o folclore seria, entre outras concepções, um tipo de preservação de um passado, um resíduo de tradições que deveria ser registrado para preservar e arquivar um estágio do conhecimento já superado pela evolução.

Assim, o autor analisa o conceito de folclore a partir de diversos estudiosos e folcloristas, elucidando que ele seria definido como o estudo de culturas que sobrevivem ao tempo ainda que consideradas ultrapassadas. O folclore seria o oposto à cultura erudita, portanto, a expressão das classes populares, vistas como menos evoluídas e civilizadas. Esse binarismo, como aponta o autor, entre culturas hegemônicas e “subalternas”, no caso de nosso estudo, seria a monocultura curricular ocidental versus as culturas indígenas. Estabelece-se, nesse sentido, a hierarquia necessária para que o projeto sobre povos indígenas permaneça sendo apenas eventualmente realizado, padronizado e divulgado, enquanto os saberes indígenas continuam sendo negados no cotidiano escolar.

Com efeito, houve evidências claras dos distintos tratamentos das duas etapas das atividades. Sendo uma foi impulsionada e promovida, e outra, inferiorizada e quase impedida de realização. Para Cordeiro (2022, p. 313), “É o paradoxo do folclore: louva os artefatos culturais populares e afirma que estes edificam a identidade da nação, mas os considera como um episódio atrasado no processo de evolução cultural da humanidade”.

A escola Predicanda Lopes, chamada de “escola família” por sua equipe, possui um Projeto Político Pedagógico com projetos comunitários e artísticos que sugerem potencial para a Interculturalidade. No entanto, contradições na rotina escolar revelam uma matriz colonial

persistente: apesar de atender alunos Tiriýó e Kaxuyana desde os anos 2000, práticas discriminatórias emergiram quando o projeto foi proposto para todas as modalidades, sendo rejeitado em dois turnos sob justificativas como “medo de fazer algo errado” ou a suposta “insuficiência de conhecimentos indígenas”, limitando sua implementação à EJA. Essa dissonância exemplifica a Interculturalidade funcional criticada por Walsh (2009), em que o conceito é esvaziado de seu teor crítico e apropriado por discursos políticos, contrastando com a proposta de uma Interculturalidade crítica que recupere sua base analítica e emancipatória.

A desqualificação dos saberes indígenas como “insuficientes” remete ao Pensamento Abissal de Santos (2023), que descreve um monopólio do conhecimento dividido por uma linha abissal: de um lado, o Ocidente ou “velho mundo”, detentor de ciência e legitimidade; do outro, as ex-colônias cujos saberes são relegados à “[...] magia, idolatria, crenças ou opiniões, folclore” (Santos, 2023, p. 25). Essa hierarquia epistêmica, que invisibiliza povos indígenas, camponeses e outros grupos “[...] do outro lado da linha” (Santos, 2023, p. 25), exige uma ruptura radical com o eurocentrismo, afirmando a diversidade de conhecimentos traduzidos em pedagogias interculturais, inclusive a partir de saberes indígenas.

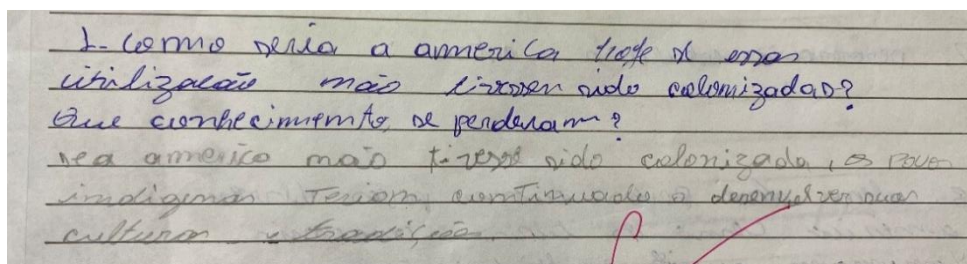
Por outro lado, o que se revelou nas aulas-oficinas, com achados específicos vindos do material aplicado e colhidos dos alunos indígenas e não-indígenas, foram debates, feitos a partir dos conhecimentos dos povos indígenas da América Latina em especial das etnias Tiriýó e Kaxuyana, cujos produtos foram: desenhos, textos e questionários sobre conhecimentos indígenas.

As ações foram desenvolvidas a partir de três situações-problema, conforme Akkari e Santiago (2024): 1ª) o (des)conhecimento das origens sociais e étnicas dos alunos, problematizado por perguntas como *Conhecemos a Amazônia Amapaense e seus povos?* 2ª) a falta de reconhecimento das trajetórias e culturas dos colegas, questionando *Como nos relacionamos com as diferenças culturais em sala?* e 3ª) o desconhecimento de outras cosmovisões, como as dos Tiriýó e Kaxuyana, provocando a reflexão: *Conhecemos as ciências indígenas?*

As aulas-oficinas não apenas problematizam a monocultura escolar, mas transformam a sala de aula em um espaço de diálogo e mudança. A Interculturalidade Crítica exige mais que boas intenções, ela precisa desestabilizar hierarquias e monoculturas do saber, promovendo uma valorização radical das pluralidades.

Por meio dos procedimentos metodológicos das aulas-oficinas, ocorreram debates significativos e ressignificações sobre os povos indígenas, com a socialização de palavras como *amaribatãda* (professora), *wëimpato* (aprender) e *amerarênoro wëimpato* (escola). Além disso, as origens da colonização e seus impactos foram discutidos, gerando reflexões profundas pelos alunos, como evidenciado em seus questionários:

Imagem 4 - fragmento de um questionário durante as aulas-oficinas



Fonte: autores (2025)

A pergunta se fez como uma reflexão: *Como seria a América hoje se essas civilizações não tivessem sido colonizadas? Que conhecimentos se perderam?* As perguntas foram formuladas coletivamente durante os debates. As quais a resposta do aluno Tiriyo nos chama atenção: *Se a América não tivesse sido colonizada, os povos indígenas teriam continuado a desenvolver suas culturas e tradições.*

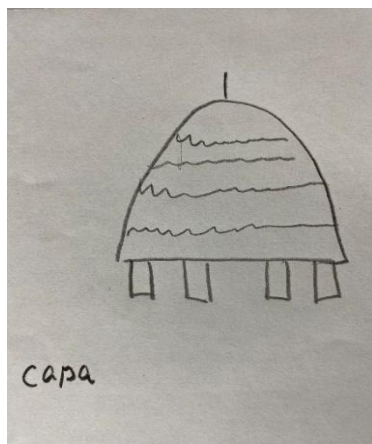
O conhecimento sobre a história da colonização aqui é transgredido para uma análise de si e de sua cultura. Há na resposta um tom de denúncia e resistência frente a um apagamento de vida, cultura e de saber.

As imagens abaixo foram produzidas por dois grupos mistos (indígenas e não indígenas) durante as oficinas. Na Imagem 5, ao receberem a orientação “desenhe uma casa”, optaram coletivamente por uma moradia indígena. Na Imagem 6, quando instigados a criar uma colagem com elementos identitários do Amapá, escolheram uma paisagem ribeirinha, representando culturas tradicionais, sem referências urbanas como prédios ou trânsito. Notavelmente, nenhuma das produções retratou cenários citadinos. Durante as discussões, os alunos expressaram afeto recorrente por paisagens rurais, fluviais e indígenas.

Santos (2021, p. 213) afirma que hoje importa construir diálogos engajados e articulados entre conhecimentos da ciência moderna, ocidental e conhecimentos nativos, locais e tradicionais. Como sugere o autor, uma luta e um desafio contra a monocultura do saber

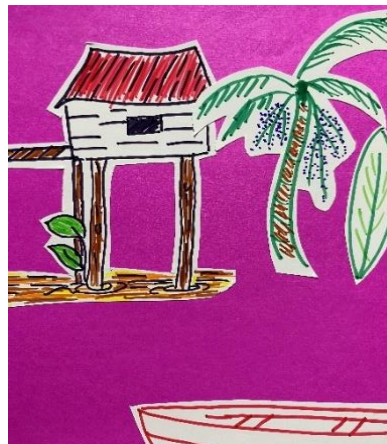
“[...] não apenas na teoria, mas também como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação”.

Imagem 5 – desenho de casa indígena



Fonte: autores (2025)

Imagem 6 - colagem colorida



Fonte: autores (2025)

A pesquisa-ação revelou que, apesar da estranheza inicial ao discutir saberes indígenas, os alunos demonstram identificação com essas culturas, ainda que em diferentes graus. Na Amazônia amapaense, muitos traços culturais têm origem indígena, mas são negados devido aos processos coloniais que impõem o apagamento sistemático dessas referências.

Em uma aula-oficina sobre diversidade cultural (Situação-Problema 1ª), ao abordarmos o período pré-colonial, parte da turma surpreendeu-se ao tomar contato com os povos originários. Quando questionados se conheciam alguma etnia indígena, responderam com desconhecimento. Intervimos com outra pergunta: “como não? E os colegas de vocês de sala, os Tiriyo e Kaxuyanas?”.

A lógica que permeia o pensamento moderno colonial é a de que essas culturas não sobreviveriam, já que eram vistas como um estágio primitivo da evolução; logo, se apagariam. Assim, os alunos reproduzem esse pensamento, acreditando que indígenas não poderiam existir e esse pensamento se cristaliza mesmo diante da realidade vivida por eles.

A ideia da diversidade epistêmica presente no mundo confronta a totalidade e a unidade do pensamento moderno colonial. Nesse sentido, reconhecer a pluralidade epistêmica, com mediações nas salas de aula, se baseia “[...] na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2023, p. 45).

Destarte, nas aulas-oficinas, não foram excluídos os conhecimentos ocidentais, mas, radicalmente, junto a eles, apresentados outras epistemologias, que explicam a vida e

mundo. Os conhecimentos indígenas, especialmente dos povos Tiriýó e Kaxuyanas, tensionaram os conhecimentos, permitindo diálogos e fissuras nos pensamentos totalizantes e racistas. Obteve-se respostas autônomas sobre suas existências e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simples inclusão de indígenas no acesso escolar não basta para consolidar uma educação crítica voltada à diversidade cultural ou para fortalecer a Interculturalidade. Na realidade, a escola, através de sua lógica colonial de geopolítica do conhecimento, ativa múltiplas formas de exclusão interna, onde alunos indígenas são nominalmente incluídos, mas na prática permanecem marginalizados, configurando-se a inclusão excludente.

A pesquisa-ação evidenciou que, apesar dos discursos sobre diversidade, a escola mantém práticas colonialistas de uma cultura hegemônica. Mesmo na Escola Predicanda, onde projetos interculturais foram institucionalizados, prevalece uma Interculturalidade funcional com a folclorização dos povos indígenas servindo apenas como fachada para um discurso de inclusão.

Nossa experiência com a pesquisa-ação na escola-campo revelou nuances instigantes, cujos resultados podem ser assim resumidos: em relação aos agentes escolares, ficou evidente que a cultura escolar opera uma interculturalidade funcional, atribuindo aspectos exóticos às culturas indígenas e folclorizando o tema. Quanto aos discentes, o material coletado nas aulas-oficinas demonstrou que práticas pedagógicas interculturais críticas podem romper com padrões historicamente produzidos, como, em nosso caso, a colonização e a monocultura do conhecimento.

Os resultados apontam para duas dimensões principais: primeira, que a escola permanece profundamente impregnada por conhecimentos coloniais eurocêntricos. Segundo, que existem diversas possibilidades e “brechas” no cotidiano escolar que permitem a prática da interculturalidade crítica, ainda que esse caminho se apresente cercado de desafios significativos.

Cabe a cada escola, a cada agente escolar, tomar partido munidos de ferramentas analíticas capazes de iluminar questões empíricas seculares a fim de tornar visíveis importantes questões que atravessam, hoje mais que antes, a Escola.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. **Projetos Interculturais na escola: reflexão e ação no coletivo**. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019c.
- CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**. v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 p. 45-56 jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.
- CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Interculturalidade e cultura popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. In: **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 67, p. 308-324, jul./set. 2022. Disponível em: < DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p308-324>> Acesso em 27.09.2023.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. Tradução: Sandra Castelo Branco; Revisão: Cezar Mortari; São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade** v.2 n.22 p. 15-45 Jul/dez, 1997.
- MALHEIRO, Bruno. As Amazônias no centro do mundo: do colapso climático à memória ancestral. In: PARRA, Glória (et. al.) **Transiciones justas: una agenda de cambios para América Latina y Caribe**. Buenos Aires: CLACSO/OXFAM, 2023.
- MARÍN, José. Globalização, educação e diversidade cultural. **Tellus**, Campo Grande - MS ano 6, n. 11, p. 35-60, out. 2006.
- OLIVEIRA, Natália Araújo de. Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 235-253, julho-dezembro, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, cultura y Conocimiento en América latina. **Perú indígena**, v. 13, n.29, p. 11-20, 1992. Disponível em quijano.pdf (acessado em agosto de 2024).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org), Almedina CES, Coimbra, 2º ed. 2023. cap. 02, p. 73-116.

RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas. **A escola urbana e a inclusão de alunos indígenas: Os desafios do Currículo em Busca de um Diálogo Intercultural**. Dissertação de mestrado. UNIR, Rondônia, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org), Almedina CES, Coimbra, 2º ed. 2023. cap. 01, p. 23-71.

SANTOS, V. S. dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-paraná, Rondônia**. Dissertação de mestrado. UFMT, Cuiabá – MT, 2014.

SERPA, Aila Oliveira. **Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras Xavantinenses**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

SERPA, Aila Oliveira, GRANDO, Beleni Saléte. **Indígenas na cidade? Considerações sobre a educação intercultural na escola**. Revista interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 4 n. 3, p. 623-654, out/2018.

SILVA, Elisângela Guedes da. **Indígena no contexto urbano: identidade, cultura e educação dos indígenas residentes na comunidade nações indígenas Tarumã**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença; In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SILVA, Jonilda Lima da. **Percepções de professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas em Boa Vista**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (org). 2009.

Recebido em: Maio/2025.

Aprovado em: Agosto/2025.