



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ELENILDA SILVA DE MORAES**

**ESTRANHAMENTOS E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE RELAÇÕES  
(INTER)CULTURAIS DE INDÍGENAS DA EJA NUMA ESCOLA URBANA**

**MACAPÁ, AP**

**2025**

ELENILDA SILVA DE MORAES

**ESTRANHAMENTOS E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE RELAÇÕES  
(INTER)CULTURAIS DE INDÍGENAS DA EJA NUMA ESCOLA URBANA**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.  
Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

MACAPÁ, AP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

M828e Moraes, Elenilda Silva de.

Estranhamentos e resistência: uma análise sobre relações (inter)culturais de indígenas da EJA numa escola urbana / Elenilda Silva de Moraes. - Macapá, 2025.  
1 recurso eletrônico.  
170 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientador: Adalberto Carvalho Ribeiro.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Cultura. 2. Cultura escolar. 3. Estudantes indígenas. 4. EJA. 5. Interculturalidade. I. Ribeiro, Adalberto Carvalho, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.912

---

ELENILDA SILVA DE MORAES

**ESTRANHAMENTOS E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE RELAÇÕES  
(INTER)CULTURAIS DE INDÍGENAS DA EJA NUMA ESCOLA URBANA**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.  
Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

**Banca examinadora**

---

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro  
Presidente – (PPGED/UNIFAP)

---

Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado  
Membro interno – (PPGED/UNIFAP)

---

Profª. Dr. Cecília Maria Chaves Brito Bastos  
Membro externo – (PROFHISTÓRIA/UNIFAP)

MACAPÁ, AP

## RESUMO

Este trabalho analisa as relações (inter)culturais estabelecidas em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) composta por estudantes indígenas Tiriyo e Kaxuyana e não-indígenas em uma escola pública de Macapá. A presença significativa de indígenas migrantes no corpo discente dinamiza as interações culturais e cria oportunidades para processos educativos interculturais. A investigação, de natureza qualitativa, fundamenta-se na fenomenologia e utiliza a pesquisa-ação (Thiollet, 1986) articulada com projetos interculturais escolares (Akkari e Santiago, 2024), visando responder ao problema: Como se manifestam as relações (inter)culturais entre jovens e adultos indígenas e não-indígenas estudantes da EJA no contexto da cultura escolar urbana? A abordagem etnográfica (Geertz, 2008; Lüdke e André, 2022; André, 2005) – com uso de diário de campo, observação participante e escuta atenta – combinada à pesquisa-ação, permitiu uma descrição densa e detalhada da cultura escolar e de suas particularidades. Desenvolvida na Escola Estadual Predicanda Amorim Lopes, administrada pela Secretaria de Estado de Educação (SEED), a pesquisa mobilizou categorias analíticas como Interculturalidade (Walsh, 2009; Candau, 2012; 2019), Cultura e Multiculturalismo para refletir sobre a diversidade presente no espaço escolar. A EJA em contextos urbanos constituiu a modalidade investigada, incluindo-se uma discussão histórica e crítica sobre sua trajetória e o perfil diversificado de seu público no Amapá. Estudos sobre indígenas em escolas urbanas (Rezende, 2003; Moraes, 2020; Serpa e Grando, 2019; Serpa, 2017) contextualizaram o fenômeno da migração para centros urbanos em busca de escolarização, sobretudo na Amazônia. Os achados indicam que as relações (culturais e interculturais) entre indígenas e não-indígenas na EJA amapaense ocorrem de forma heterogênea e oscilante, manifestando-se por meio de exclusão e inclusão, estereótipos, episódios de racismo e bullying, mas também por gestos de respeito, afeto e empatia. A escola, apesar da cultura excludente, apresenta tensões e é um espaço de disputas políticas e epistêmicas, assim, há alunos indígenas que entendem essa disputam, embora lidos com o essencialismo cultural (visões do indígena passivo ou guerreiro nacional) a cultura e sua dinâmica ensina meios de sobrevivência, eles manifestam isso através de resistências culturais. A escola pesquisada revela tentativas de inclusão permeadas por dinâmicas de folclorização e exotização. Mas que demonstrou que tem uma abertura intercultural (mesmo que funcional) para a diversidade. Por outro lado, a pesquisa-ação, com oficinas e aulas interculturais, corroborou possibilidades educativas plurais, dinâmicas, justas e democráticas, evidenciando que a educação intercultural pode concretizar-se como alternativa viável para romper com o cotidiano monocultural da escola de tradição colonizadora.

**Palavras-chave:** Cultura. Cultura escolar. Estudantes indígenas. EJA. Interculturalidade.

## ABSTRACT

This study examines the (inter)cultural relations established within a Youth and Adult Education (EJA) classroom composed of Tiriyó and Kaxuyana Indigenous and non-Indigenous students in a public school in Macapá. The significant presence of migrant Indigenous students enriches cultural interactions and creates opportunities for intercultural educational processes. The qualitative investigation is grounded in phenomenology and uses action research (Thiollet, 1986) combined with school-based intercultural projects (Akkari and Santiago, 2024), aiming to answer the question: How do (inter)cultural relations between Indigenous and non-Indigenous youth and adult students in EJA manifest within the context of urban school culture? The ethnographic approach (Geertz, 2008; Lüdke and André, 2022; André, 2005) – using field diaries, participant observation, and attentive listening – combined with action research, enabled a thick and detailed description of the school culture and its particularities. Conducted at the Predicanda Amorim Lopes State School, administered by the State Department of Education (SEED), the research employed analytical categories such as Interculturality (Walsh, 2009; Candau, 2012; 2019), Culture, and Multiculturalism to reflect on the diversity present in the school environment. EJA in urban contexts was the modality investigated, including a historical and critical discussion of its trajectory and the diverse profile of its students in Amapá. Studies on Indigenous people in urban schools (Rezende, 2003; Morais, 2020; Serpa and Grando, 2019; Serpa, 2017) contextualized the phenomenon of migration to urban centers in search of education, particularly in the Amazon. The findings indicate that (cultural and intercultural) relations between Indigenous and non-Indigenous people in EJA in Amapá occur in a heterogeneous and oscillating manner, manifesting through exclusion and inclusion, stereotypes, episodes of racism and bullying, but also through gestures of respect, affection, and empathy. The school, despite its exclusionary culture, presents tensions and is a space of political and epistemic disputes. Thus, there are Indigenous students who understand these disputes and, although confronted with cultural essentialism (views of the Indigenous as either passive or national warriors), culture and its dynamics teach means of survival, which they manifest through cultural resistance. The studied school reveals inclusion attempts permeated by dynamics of folklorization and exoticization, yet it demonstrates an intercultural openness (even if functional) to diversity. On the other hand, action research with intercultural workshops and classes confirmed the potential for plural, dynamic, fair, and democratic educational practices, demonstrating that intercultural education can materialize as a viable alternative to break away from the monocultural daily life of the school rooted in colonizing traditions.

**Keywords:** Culture. School culture. Indigenous students. Youth and Adult Education (EJA). Interculturality.

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Matrículas na EJA por gênero e por cor/raça – Amapá e Macapá - 2024..... | 77 |
| Tabela 2 - Matrículas na EJA por gênero e por cor/raça – Amapá e Macapá - 2024..... | 77 |
| Tabela 3 - Matrículas na EJA na escola Predicanda nos anos de 2024 e 2025 .....     | 80 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Mapas das TIs e das confluências de fronteiras.....                                                                                                             | 55  |
| Figura 2 - Localização da aldeia Missão Tiriyo .....                                                                                                                       | 55  |
| Figura 3 - Localização da residência compartilhada pelos Tiriyo e Kaxuyana – R. Rio Grande do Sul, 540 - Santa Rita .....                                                  | 84  |
| Figura 4 - CASAI – Tv. Joaquim Gouvêia, 182 - Alvorada, Macapá - AP, 68906-620 .....                                                                                       | 85  |
| Figura 5 - Cartografia do bairro e localização da escola, a CASAI e residência indígena.....                                                                               | 85  |
| Figura 6 - Localização da escola Predicanda Lopes – R. Rio Grande do Sul, 131 - Santa Rita, Macapá - AP, 68901-263.....                                                    | 86  |
| Figura 7 - Cartaz de divulgação do Projeto “Festa da família” 5ª ação social .....                                                                                         | 87  |
| Figura 8 - Camiseta da coordenação do Projeto “Festa da família” 5º Ação social.....                                                                                       | 87  |
| Figura 9 - Mapas e cartografia dos povos indígenas do Amapá e Banner de divulgação do Projeto Predicarte 2023 expostos no centro da escola Predicanda.....                 | 93  |
| Figura 10 - Mural escolar em alusão ao Dia da independência.....                                                                                                           | 94  |
| Figura 11 - Cartaz de divulgação do Projeto da EJA em homenagem ao dia 19 de abril no ano de 2024 .....                                                                    | 96  |
| Figura 12 - Grafismos corporais Tiriyo, realizada por participantes indígenas presentes. ....                                                                              | 99  |
| Figura 13 -Grafismos corporais Tiriyo, realizada por participantes indígenas presentes. ....                                                                               | 100 |
| Figura 14 - Nara Karipuna, professora e liderança indígena, no lado esquerdo: Glauber Tiriyo, ao lado direito: Fabrício Karipuna.....                                      | 101 |
| Figura 15 - Fabrício Karipuna, no lado esquerdo: Glauber Tiriyo, Nara Karipuna, ao lado direito: gestor escolar e um membro da Secretaria de Educação Núcleo da EJA .....  | 101 |
| Figura 16 - Glauber Tiriyo, liderança indígena, no lado direito: Nara Karipuna, Fabrício Karipuna, gestor escolar e um membro da Secretaria de Educação Núcleo da EJA..... | 102 |
| Figura 17 - Alunos indígenas Tiriyo e alunos não-indígenas durante a mesa com as lideranças indígenas.....                                                                 | 103 |
| Figura 18 - Alunos e público durante a exibição do documentário “A última floresta”. ....                                                                                  | 103 |
| Figura 19 - Mesa composta por dois técnicos do Núcleo de educação indígena/SEED e uma professora da instituição .....                                                      | 104 |
| Figura 20 - Alunos e público durante a exibição do documentário “Pisar suavemente sobre a terra”. .....                                                                    | 105 |
| Figura 21 - Registro da primeira oficina, desenho Tiriyo. ....                                                                                                             | 109 |

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 22 - Registro da primeira oficina, aluno não-indígena pintando grafismo de Casco de jabuti. ....                            | 110 |
| Figura 23 - Registro da aplicação dos grafismos Tarëno na parede da escola. ....                                                   | 111 |
| Figura 24 - Registro da aplicação dos grafismos Tarëno na parede da escola. ....                                                   | 111 |
| Figura 25 - Registros da terceira oficina, com a 1ª etapa. ....                                                                    | 114 |
| Figura 26 - Registros da terceira oficina, com a 1ª etapa. ....                                                                    | 114 |
| Figura 27 - Desenho da aluna não-indígena E, sua antiga casa de palafita nas proximidades da Fortaleza de São José de Macapá. .... | 115 |
| Figura 28 - carta da estudante não-indígena K. ....                                                                                | 117 |
| Figura 29 - Carta do estudante indígena E Kaxuyana. ....                                                                           | 117 |
| Figura 30 - Carta da estudante não-indígena D ....                                                                                 | 120 |
| Figura 31 - carta da estudante não-indígena M ....                                                                                 | 120 |
| Figura 32 - desenho da aluna não-indígena M, sua antiga casa no interior.....                                                      | 121 |
| Figura 33 - Desenho do aluno quilombola não-indígena M, Comunidade Maracá. ....                                                    | 122 |
| Figura 34 - Início da aula-oficina ....                                                                                            | 128 |
| Figura 35 - Momento em que dois alunos indígenas reconhecem a mandioca ....                                                        | 129 |
| Figura 36 - Momento em que os alunos indígenas e não-indígenas, criam seus artefatos....                                           | 135 |
| Figura 37 - Fotos com os momentos da oficina.....                                                                                  | 136 |
| Figura 38 - Momentos da oficina de interação entre aluno indígena Kaxuyana E e a aluna não-indígena D ....                         | 140 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Descritores da Revisão da Literatura. ....                    | 29 |
| Quadro 2 - Principais achados sobre “indígenas em escolas urbanas” ..... | 29 |
| Quadro 3 - Quantitativo de indígenas nas áreas urbanas e rurais .....    | 56 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais  
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação  
TI – Terra Indígena  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
CASAI – Casa de Apoio à Saúde Indígena  
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena  
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena  
ONU – Organização das Nações Unidas  
EUA – Estados Unidos da América  
URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
PCD – Pessoa Com Deficiência  
PT – Partido dos Trabalhadores  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
CIA – Companhia  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
CF – Constituição Federal  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
MEB – Movimento de Educação de Base  
CEPLAR – Campanha de Educação Popular  
CPC – Centros Populares de Cultura  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
AP – Amapá  
MS – Mato Grosso do Sul  
MT – Mato Grosso  
RR – Roraima  
RO – Rondônia  
AM – Amazonas

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador, professor Adalberto Ribeiro, pela forma como conduziu essa orientação, pela gentileza e amizade e por todos os momentos que me ouviu diante das tantas inquietações que esse objeto de pesquisa me causa.

Aos meus alunos indígenas pela vontade que despertaram em mim em conhecer mais. Aos professores do PPGED/UNIFAP, em especial aos que tive a oportunidade de ter aulas, seus conhecimentos e principalmente suas posturas políticas que atravessam suas pesquisas e entram diariamente a maneira como veem o mundo, que me oportunizaram uma sensibilidade sobre a escola que desconhecia.

Aos meus amigos pelo apoio nesse momento apesar de alguns não entenderem bem do que se trata e mesmo assim continuarem ao meu lado. A minha irmã Lice, que foi tão importante quantos os meus livros, A minha mãe, Doracy, que desde sempre viu nos estudos uma oportunidade.

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                                                 |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.    | INTRODUÇÃO.....                                                                                                                 | 12  |
| 2.    | METODOLOGIA.....                                                                                                                | 21  |
| 2.1   | Riscos e “danos” oferecidos pela pesquisa .....                                                                                 | 27  |
| 2.2   | Benefícios da pesquisa ao participante .....                                                                                    | 28  |
| 2.3   | Primeiras aproximações - revisão de literatura .....                                                                            | 28  |
| 3.    | DA CULTURA A INTERCULTURALIDADE: A DIVERSIDADE NA ESCOLA.....                                                                   | 32  |
| 3.1   | Da categoria Cultura .....                                                                                                      | 34  |
| 3.2   | Do Multiculturalismo ao Interculturalidade: a diversidade chegou à Escola.....                                                  | 38  |
| 3.3   | Cultura escolar e diversidade .....                                                                                             | 47  |
| 4.    | CULTURAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS.....                                                                                      | 54  |
| 4.1   | Indígenas em escolas urbanas: estranhamentos culturais .....                                                                    | 59  |
| 4.2   | Processos migratórios de indígenas para as cidades: o que eles buscam? .....                                                    | 64  |
| 5     | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO BRASIL AO AMAPÁ.....                                                                           | 69  |
| 5.1   | A diversidade da EJA amapaense e a complexidade de turmas multiculturais .....                                                  | 76  |
| 6     | ESTRANHAMENTOS (INTER) CULTURAIS ENTRE ESTUDANTES INDÍGENAS<br>E NÃO-INDÍGENAS NA EJA: FENÔMENOS DE RESISTÊNCIAS.....           | 82  |
| 6.1   | Cultura escolar e atores no quadro sociocultural da unidade pesquisada.....                                                     | 82  |
| 6.2   | Eventos escolares (inter) culturais: alunos indígenas - o estranho ou exótico na EJA.....                                       | 88  |
| 6.3   | A ambivalência entre os festejos e a rotina escolar .....                                                                       | 99  |
| 6.4   | Relações (inter)culturais em uma turma multicultural em escola urbana de Macapá .....                                           | 106 |
| 6.4.1 | As experiências Interculturais na escola – evidências da Pesquisa-ação .....                                                    | 108 |
| 6.5   | Vai, Tiriyó! Fala! .....                                                                                                        | 126 |
| 6.6   | A interculturalidade e produção ativa de conteúdos pelos alunos .....                                                           | 132 |
| 6.7   | Resistência indígena em escolas urbanas: analisando o fenômeno.....                                                             | 137 |
| 7     | REFLEXÕES (IN) CONCLUSIVAS .....                                                                                                | 145 |
|       | REFERÊNCIAS.....                                                                                                                | 150 |
|       | APÊNDICE A: Ofício destinado a escola <i>locus</i> da pesquisa.....                                                             | 158 |
|       | APÊNDICE B: Ofício destinado a associação dos Povos Indígena que têm membros estudantes<br>na escola <i>locus</i> pesquisa..... | 159 |
|       | APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....                                                                    | 160 |
|       | APÊNDICE D: Carta de Anuência da escola <i>locus</i> da pesquisa .....                                                          | 161 |
|       | APÊNDICE E: Oficinas do Plano de ação para a Pesquisa-ação .....                                                                | 162 |
|       | ANEXO A: Relação dos alunos da turma pesquisada em 2024 e 2025 .....                                                            | 165 |
|       | ANEXO B: Parecer Consubstanciado do CEP .....                                                                                   | 166 |

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades. Seu parecer do Comitê de ética está sob o número: 7.718.020 (em ANEXO B). O objetivo geral deste trabalho é analisar as relações (inter)culturais que se estabelecem em uma escola pública urbana, especialmente no interior de uma turma multiétnica, na cidade de Macapá.

O desenho metodológico do projeto foi direcionado para uma amostragem de uma sala de aula multiétnica, de uma escola pública da capital amapaense, Macapá, com a presença marcante de alunos indígenas. No entanto, com o desenvolvimento da pesquisa, encontramos não apenas uma sala de aula com indígenas e não-indígenas, encontramos uma diversidade de alunos migrantes de territórios tradicionais; esse achado nos levou a considerar a turma como multicultural. Assim, a diversidade, a inclusão, a Interculturalidade (Funcional e Crítica), a identidade e diferença, a cultura escolar passaram a reger nossas reflexões.

Neste estudo estamos focando especificamente em grupo de alunos indígenas que estudam em uma escola urbana na cidade de Macapá, estado do Amapá. Intitulado: **ESTRANHAMENTOS E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE RELAÇÕES (INTER)CULTURAIS DE INDÍGENAS DA EJA NUMA ESCOLA URBANA.**

O objeto de estudo é multifacetado; uma de suas facetas se vincula ao campo da migração de indígenas para área urbana, considerando que a presença de indígenas em unidades escolares fora de Terras Indígenas (TIs) faz parte de um fenômeno mais recente que vem ocorrendo em todo o Brasil, notadamente na região norte do país.

Destarte, a chegada desses grupos em escolas não-indígenas engendra uma série de manifestações interrelacionais. Uma delas é o tratamento diferenciado dado a esses povos, que vai desde estranhamentos culturais até tentativas de inclusão dessa diversidade. Mas o processo migratório indígena não está isolado de outras migrações intraterritório nacional. A saída do campo, das florestas, das TIs são consequências de um histórico de vastas políticas econômicas que exploram os territórios tradicionais, especialmente a Amazônia.

O processo migratório de indígenas vem ocorrendo por várias razões, em meu trabalho de Revisão de Literatura, obras como a de Rezende (2003), Silva (2022), Morais (2020), Serpa e Grando (2019), Serpa (2017), Silva (2019), Costa (2017), Rodrigues (2015), Santos (2014), Calderoni (2011), Both (2006), Bessa Freire (2006) e Gonçalves (2001) me apontaram para um

panorama brasileiro desta conjuntura de alunos indígenas em escolas urbanas ser uma realidade de muitos estados, principalmente na última década.

Os motivos podem se diferenciar, podendo ser desde expulsão de suas terras por invasões e grileiros, expropriação movida por interesses econômicos como do agronegócio, ausência de escolas em seus TIs até escolhas das famílias para proteger os filhos das violências físicas dentro de aldeias, como é o caso da reserva Boboró em Mato Grosso (Moraes, 2020). Elas também apontam para resultados diversos como índice de reprovação alto em certas escolas (Serpa e Grando, 2019; Moraes, 2020) e baixos e sem diferença entre os demais alunos em outras (Silva, 2022), abandonos e exclusão em umas e em outras perspectivas de resistência como a pesquisa de Silva (2019), experiências com o currículo intercultural em umas e outras sem perspectivas de adaptações com a realidade pluriétnica da comunidade escolar (Calderoni, 2011; Gonçalves, 2001).

Segundo a 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”. Nas características dessa geografia destacam-se o desmatamento, a mineração, as commodities agrícolas, o agronegócio, a expansão da pecuária, e esses são motivos que fizeram e fazem com que etnias inteiras percam seus territórios e sejam cada vez mais empurradas para a zona urbana.

Quando mães indígenas afirmam nas entrevistas que têm medo das violências que seus filhos podem sofrer na escola da reserva Bororó-MT, elas estão trazendo à tona os dados de conflito existente há anos entre indígenas e não-indígenas (Moraes, 2020). Embora não fique claro quem executa essa violência, alguns quadros históricos e conceituais, como o de Malheiro (2022), nos ajudam a compreender espacialmente esse medo que assola famílias indígenas e que é um fator para indígenas estarem estudando fora de sua reserva em escolas urbanas.

Com efeito, os mapas da pesquisa de Malheiro (2022, p. 43), principalmente o que sobrepõe o “arco do desmatamento”, que segundo o autor “vai do oeste do Maranhão e sudoeste do Pará em direção ao oeste brasileiro passando por Mato Grosso, Rondônia e Acre”, essa região que concentra 75% do desmatamento da Amazônia, coincidem com o mapeamento das pesquisas mencionadas acima na minha revisão de literatura sobre o tema pesquisado. Os estados que mais aparecem com pesquisas sobre indígenas em busca de escolarização básica em escolas urbanas foram MT, MS, RR, RO e AM. Dentre eles o único que se encontra fora do

arco do desmatamento é Mato Grosso do Sul, que embora fuja desse mapa, aparece consideravelmente nos demais mapas de Malheiro (2022), como o das commodities de soja e da agropecuária.

No nosso caso pesquisado, no AP, os alunos indígenas migrantes são das etnias Tiriyo e Kaxuyana, vindo das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Este, localizadas no norte do Pará e fronteira com Suriname. Principalmente da aldeia Missão Tiriyo. Há indicativos de que essas migrações ocorram tanto para o Pará quanto para o Amapá.

Existe uma racionalidade de violência e espoliação que se manifesta amplamente no país e vem agregando valores subjetivos em massa sobre como ver e tratar os indígenas, inclusive por meio da lógica da violência física ou simbólica. Os “arranjos de desregulamentação ambientais e de ataques aos povos e comunidades tradicionais” (Malheiro, 2022, p. 35) operam essa engrenagem e direcionam perfis de comportamento, como o tratamento que a escola dá a um indígena migrante. Como no exemplo da escola urbana da Rede Municipal de Ensino de Dourados - MS, em que os professores descreviam os alunos indígenas “permeados de estereótipos, eles eram chamados de bugres, sujos, fedidos, relaxados e desorganizados” (Moraes, 2020, p. 01).

Por outro lado, o trabalho de pesquisa de Silva (2019) sobre a comunidade Nações indígenas do bairro Tarumã em Manaus - AM corrobora com a hipótese de resistência dos indígenas nas condições de um assentamento urbano. Apesar da possibilidade de similaridades entre as pesquisas levantadas, também há distinções peculiares de um estudo, que ressaltam ainda mais nosso problema. Segundo ela, “a capacidade de resistir tem sido uma das maiores virtudes dos povos indígenas” através de suas organizações nacionais e internacionais “percebemos o quanto movimento indígena tem se fortalecido” (Silva, 2019, p. 126). Neste contexto, jovens, crianças e adultos Kokama percorrem uma distância a pé de 4km para estudar numa escola urbana.

Ao longo da pesquisa, a autora apresenta que os movimentos de ocupação do assentamento e luta por mantê-lo retratam a resistência desses povos. Ela descreve que a comunidade surgiu da ocupação de famílias de três etnias, e com algumas semanas passaram de cem famílias residindo na ocupação. Esta área de disputa está situada num espaço de muito interesse da especulação imobiliária e com esses movimentos vieram também as forças políticas, militares e econômicas com fortes conflitos armados a fim de retirá-los da área, porém a comunidade permanece de pé. Esse estudo (Silva, 2019) retrata diretamente a resistência e autoafirmação dos indígenas em retomadas das suas terras, apesar de ser uma das poucas literaturas levantadas que traz dados sobre uma certa vitória dos indígenas, diante disto que

chamamos de “civilização”. Estamos, aqui no estado do Amapá, diante de um fenômeno de resistência lento e gradativo, com ferramentas diferentes das dos Kokama, ainda assim, lutando.

Quando alunos indígenas chegam às escolas, se deparam com um tipo de cultura escolar que é diferente da cultura escolar indígena e da educação não formal das culturas indígenas. No que se refere à educação formal, podemos afirmar que, historicamente, a compreensão civilizatória e colonizadora pela qual passaram os povos indígenas brasileiros está fortemente compreendida pelo modelo de educação que foi imposto a esses grupos.

A partir da historiografia construída por Saviani (2001), podemos dizer que, desde a catequese de 1549 até a Constituição Federal de 1988, reverberando nos dias de hoje, sempre houve interesses colonialistas na escolarização ofertada aos indígenas. Aliás, a escola sempre foi moldada a partir de interesses e especificidades históricas, econômicas e de grupos sociais, seja para atender determinados alunos e outros não.

A padronização do currículo, as bases nacionais, as uniformizações de práticas pedagógicas, os processos socializadores entre diferentes grupos revelam que, na cultura escolar, há colisões, inter-relações, câmbios e conflitos culturais. Como pensar a diversidade nesse espaço que foi tão fortemente moldado para encaixar pessoas diferentes em padrões homogêneos e monoculturais? Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta as relações entre culturas dispares; apesar de revelar dados sobre a grande diversidade étnica e cultural na EJA, os indígenas constituem um grupo culturalmente segregado. Há, nos relacionamentos mais íntimos entre alunos, trocas e sentimentos de apoio e cooperação, mas, nas tramas culturais, eles ainda são os “diferentes”, enquanto a cultura urbana, mesmo que assimilada por alunos de comunidades tradicionais rurais e ribeirinhas, é compreendida como a padronização.

Sabemos que o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou a exclusão de grupos definidos por raça, sexo e condição socioeconômica, apesar dos avanços históricos e de políticas públicas nacionais. Não podemos excluir de nossas análises essas conquistas; sem a Constituição Federal de 1988, não teríamos progressos legais para a Educação Indígena, por exemplo. Mas, sem as lutas e resistência das lideranças indígenas, esses direitos não seriam assegurados (Lisboa; Costa; Amorim, 2020).

Os alunos não-indígenas e a escola urbana tratam os indígenas de formas distintas, dependendo da ocasião. Por exemplo, em nosso *locus*, foram identificadas manifestações de ações interculturais funcionais; essas atividades foram banhadas de referências folclóricas sobre a identidade indígena. Ocasões em que os alunos indígenas foram festejados, expostos com uma grande carga de exotismos, mas que afetaram o cotidiano escolar. Assim, abriram-se possibilidades de diálogos entre as culturas indígenas e não-indígenas. Esse diálogo se fez

oportuno em nossas observações. Portanto, podemos ler essas ações de interculturalidade funcional como possibilidades pedagógicas, mas sempre as analisando com muita criticidade e cuidado.

A migração de jovens e adultos indígenas caracteriza-se pela busca de escolarização em escolas não-indígenas urbanas, onde estabelecem relações de convívio com demais alunos não-indígenas em um contexto de coexistência entre culturas distintas. Esses movimentos migratórios frequentemente envolvem toda a estrutura familiar: os pais se deslocam para Macapá com seus filhos, e em muitos casos irmãos e primos também migram juntos.

As famílias aproveitam integralmente a oferta educacional formal: os adultos matriculam-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto os adolescentes ingressam no Ensino Fundamental (anos finais) e as crianças no Ensino Fundamental (anos iniciais). Observam-se tanto casos de famílias que optam por permanecer definitivamente na cidade, sem desejar retornar às Terras Indígenas (TIs), quanto situações em que mães buscam a escolarização urbana para seus filhos com base em suas próprias experiências educacionais.

A Escola Estadual Predicanda Carneiro Amorim Lopes é o *locus* da pesquisa. Oportunizada pela relação desta pesquisadora com a escola, haja vista que leciona na instituição. As observações empíricas foram as primeiras fontes de curiosidade e de revolta que me fizeram propor uma pesquisa sobre o tema. A escola fica localizada no bairro Santa Rita, na rua Rio Grande do Sul, nº 131, na cidade de Macapá, capital do estado do Amapá. É uma escola com Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e EJA, tendo como sua mantenedora a Secretaria de Estado de Educação do Amapá – SEED.

Importante destacar, preliminarmente, que a unidade escolar pesquisada se encontra localizada em bairro semiperiférico da capital Macapá e que muito próximo à escola duas unidades (casas) servem de apoio às famílias dos indígenas que estudam na escola. Há uma casa de apoio, a Casa de Apoio à Saúde Indígena (CASAI), que serve de suporte para indígenas que precisam de cuidados de saúde, é uma unidade pública de assistência mantida e gerenciada pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), vinculado à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), além de uma residência, alugada pelos próprios indígenas, que auxilia a estadia de Tiriyós e Kaxuyana em períodos que migram para Macapá para estudar na escola Predicanda. Esta última casa se localiza a uma quadra de distância da escola *locus*.

As minhas vivências na escola pesquisada, primeiramente como aluna e posteriormente como professora, foram fundamentais para suscitar questionamentos iniciais sobre a instituição e sua cultura escolar. Esta pesquisa é atravessada pela sensibilidade docente da pesquisadora, que teve seu interesse despertado tanto por suas próprias experiências na escola (como aluna),

quanto pelas experiências como professora. Ao retornar como professora de Artes em 2016, deparei-me com um significativo número de estudantes indígenas matriculados e passei a questionar: como a escola os estava acolhendo? A ausência de orientações específicas para atender à diversidade desse grupo, bem como as particularidades daquele contexto educacional, despertaram minha inquietação. Essa realidade me levou a refletir sobre minhas próprias raízes, formação acadêmica e as discussões sobre cultura, motivando-me a investigar mais profundamente a presença indígena na escola.

Ao lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), observei que os alunos indígenas adultos, embora destacados pelo bom desempenho e assiduidade, enfrentavam desafios como a falta de intérpretes e adaptações pedagógicas. A equipe escolar compartilhava dificuldades em incluir esses estudantes adequadamente, apesar de acolhê-los há quase duas décadas. Essas experiências reforçaram minha determinação em estudar o fenômeno, unindo memórias pessoais, formação acadêmica e a realidade educacional para compreender a dinâmica cultural e social envolvida.

A busca por escolarização formal em áreas urbanas pelos indígenas é compreendida como uma estratégia de luta frente à precarização das escolas nas aldeias. Os próprios indígenas afirmam que sua permanência na cidade se deve exclusivamente às condições precárias de ensino em seus territórios tradicionais, revelando assim realidades profundamente adversas. Essa conjuntura reverbera diretamente em suas escolhas entre permanecer em Macapá, enfrentando os desafios da sobrevivência urbana, ou retornar às aldeias para dar continuidade à resistência coletiva de seus povos. Já a EJA indiscutivelmente apresenta características singulares, pela sua história e pela diversidade de seu público, o que afeta ainda mais a jornada escolar de jovens e adultos indígenas fora de seus territórios.

Metodologicamente nossa abordagem é qualitativa com forte teor etnográfico, mas com opção pela pesquisa-ação. Na unidade escolar pesquisada, a experiência da autora com pesquisa-ação se deu devido a essa relação com a escola e permitiu observar eventos realizados noutras bases paradigmáticas. Bem como a descrição minuciosa e densa da etnografia, com instrumentos particulares desse tipo de pesquisa nos permitiu cercar o problema e apresentar dados mais claros e em profundidade. As experiências da pesquisa-ação correram em paralelo com a produção desta dissertação procurando relacionar categorias conceituais como Cultura e Interculturalidade com fenômenos empíricos existentes em uma sala de aula multicultural da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Compreender as relações culturais no contexto em que localizamos o problema nos conduz, inevitavelmente, a categorias analíticas como Multiculturalismo e Interculturalidade, e

sobretudo à Cultura, que se constitui como eixo central desta dissertação. A cultura perpassa as diversas redes de relacionamentos escolares, seja enquanto cultura escolar, seja como fundamento da lógica colonial, ou ainda em seus desdobramentos contemporâneos para explicar a complexidade do mundo.

Nesse sentido, compreendemos que a escola tem atuado como porta-voz da cultura ocidental, notadamente por meio de arranjos colonialistas que consagram uma única cultura como legítima. Esse conceito de Cultura como ideal de ascensão, no qual a escola deposita a cultura considerada “superior” nos alunos que não a possuem, civilizando os supostamente incivilizados, tem suas raízes nos ideais desenvolvimentistas europeus do século XVIII (Eagleton, 2011), os quais orientaram a colonização da América Latina.

Se a escola se fundamenta nessa perspectiva, podemos considerar que o ingresso de outras culturas, distintas daquela considerada legítima, gera necessariamente tensão. No século XX, emergiu o Multiculturalismo, originário do movimento negro estadunidense. Suas bases conceituais chegaram ao ambiente universitário e expandiram-se na década de 1970 através dos *Black Studies*. Como proposta central, talvez a mais criticada por estudos posteriores, sustentava a ideia de convivência pacífica entre as diferenças, particularmente as étnicas (Silva e Brandim, 2008).

O contexto pós-guerra, a nova ordem mundial, o cenário de globalização e, principalmente, os acordos internacionais como os estabelecidos pela ONU, consolidaram progressivamente esse discurso. Tratava-se de uma permissão para que aqueles considerados diferentes adentrassem escolas e universidades; o medo em escala global trouxe esse discurso humanista para os holofotes. No entanto, esse multiculturalismo mostrou-se esvaziado por não considerar criticamente os fatores históricos, econômicos e políticos que geram as diferenças, além de apresentar uma práxis de falsa inclusão.

É nesse contexto que outra teoria ganhou destaque: a Interculturalidade. Seu berço remonta aos Estudos Culturais da década de 1960, mas foi na América Latina, particularmente através da educação bilíngue para povos indígenas instituída a partir da Constituição Federal de 1988, que adquiriu contornos mais densos e sólidos. Conceito amplamente investigado por autores como Catherine Walsh (2009), José Marín (2006), Candau (2006, 2008, 2016) e Fleuri (2000), a interculturalidade trouxe uma perspectiva crítica às discussões sobre diferenças culturais, possibilitando compreender as raízes das assimetrias, especialmente em países que vivenciaram processos coloniais. Além disso, abriu espaço para possibilidades educativas em que as diferenças não apenas devem ser toleradas, mas também questionadas, refletidas, criticadas e protagonistas de novos modelos educacionais plurais. É nessa perspectiva que tais

categorias analíticas fundamentam nossa compreensão do problema de uma escola que abriga uma significativa diversidade étnica.

O objeto de estudo, assim, solicita o problema de pesquisa, por meio de uma pergunta orientadora que formulamos nos seguintes termos: COMO SE MANIFESTAM AS RELAÇÕES (INTER)CULTURAIS ENTRE JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS ESTUDANTES NA EJA NO CONTEXTO DA CULTURA ESCOLAR URBANA?

E como objetivos específicos pretendemos: 1) Relacionar as categorias cultura e interculturalidade para compreender a diversidade existente nas escolas públicas, nomeadamente em unidades em que se encontra a presença de culturas tão dispares por meio de manifestações de sujeitos indígenas e não-indígenas; 2) Compreender a cultura escolar da escola Predicanda Carneiro Amorim Lopes, com especial foco na modalidade da EJA; 3) Refletir sobre os processos migratórios de indígenas para as cidades, particularmente àqueles que buscam escolarização nas escolas urbanas; 4) Analisar processos (inter)culturais entre sujeitos indígenas e não-indígenas estudantes de escolas urbanas, verificando os estranhamentos existentes e manifestações de resistência da parte dos primeiros.

Do exposto, esta pesquisa apresenta sete seções: a segunda sendo metodológica, três teóricas, uma com análise dos dados e por fim as nossas considerações. A terceira, intitulada: *Da cultura à interculturalidade: a diversidade escolar*, propomos refletir a categoria Cultura, sobre as duas vertentes populares da diversidade cultural, Multiculturalismo e Interculturalidade. Sendo a última com um debate mais amplo e com um olhar sobre as possibilidades educativas que esta discussão carrega e a Cultura escolar. Na quarta seção: *Culturas indígenas em escolas urbanas*, as análises serão sobre o objeto propriamente, sobre indígenas em escolas urbanas em outras regiões, outras pesquisas e seus achados sobre estes casos, os estranhamentos culturais, a forma que são tratadas, as diferenças nesses tratamentos de uma pesquisa à outra, os processos migratórios citadinos de indígenas. A quinta seção: *A Educação de Jovens e Adultos: do Brasil ao Amapá*, debateremos os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no país até a questão da diversidade cultural e seus desafios contemporâneos no estado do Amapá. E por fim, a sexta seção: *Estranhamentos (inter)culturais entre estudantes indígenas e não-indígenas na EJA: fenômenos de uma resistência*, especialmente com análises dos dados da pesquisa de campo, a combinação da Etnografia como descrição e interpretação da escola estudada e a Pesquisa-Ação com análise mais focal das relações entre jovens e adultos estudantes da EJA, indígenas e não-indígenas, de uma turma.

Ao final de nossa investigação, procuramos sintetizar os resultados obtidos, retomar o objetivo central do trabalho e resumir os principais achados da pesquisa. As considerações finais apresentam uma resenha coerente dos capítulos, sem deixar de responder de modo claro e objetivo à questão orientadora que norteou este estudo.

Consideramos que a diversidade é um fenômeno incontestavelmente presente no ambiente escolar, mas que a cultura escolar ainda se estrutura sob uma lógica monocultural e, portanto, excludente. As diferenças, embora admitidas institucionalmente, enfrentam constantes manifestações de racismo e diversas formas de exclusão. No entanto, identificamos indícios promissores de tentativas pedagógicas críticas e inclusivas em desenvolvimento, as quais podem contribuir significativamente para desestabilizar o currículo padronizado e hegemônico.

Reconhecemos que os debates aqui iniciados não se esgotam com as experiências e análises apresentadas. Salientamos a necessidade de que novas pesquisas sejam realizadas sobre o tema, e almejamos que este trabalho sirva como base e registro para futuras investigações, contribuindo para o avanço das discussões e para a transformação das práticas educacionais.

## 2. METODOLOGIA

A Fenomenologia se trata de um método propício para entender o mundo (Marconi e Lakatos, 2022), o mundo enquanto aquilo que os sujeitos compreendem como razão (Crussoé e Santos, 2020). Ela é a nossa epistemologia, teórico-metodológica que ilumina o método de abordagem propriamente dito.

O que estamos nos propondo com a fenomenologia é capturar a experiência que está no fluxo da consciência (sentidos e significados), estando ela por sua vez em constante transição, sendo assim, a consciência é a chave para conhecer a intenção.

Trata-se da pesquisa cujo objeto é o fenômeno como ele se apresenta à consciência dos sujeitos. Ocupando-se em interpretar o mundo com base nessa consciência do sujeito (Marconi e Lakatos, 2022). Sujeito e objeto, portanto, não se separam.

Neste tipo de método a pergunta, como a nossa, volta-se para entender o significado de uma experiência vivida pelo grupo observado em relação a um fenômeno. Os sujeitos investigados atribuem significados ao fenômeno sob investigação sendo a fenomenologia preocupada em compreender esses significados e descrevê-los. E nesse sentido, é importante a contextualização do tempo, do lugar (espaço), pessoas e contextos das relações.

Logo, esta pesquisa é de abordagem qualitativa (Lüdke e André, 2022), justificada pelo emprego de sua problemática central. Localizar o problema, dúvidas, suspeitas e indagações e traçar um caminho para encontrar possíveis respostas nos fez optar pela abordagem qualitativa (Gamboa, 2003). Laville e Dionne (1999) apontaram que os fatores e causas de eventos humanos complexos e densos, não repousam no esquema experimental positivista, que o mito das ciências inquestionáveis não atende mais os pesquisadores, que tendem cada vez mais a observar que suas escolhas são frações subjetivas e breves da vida. Destarte, o século XIX apresentou narrativas globais complexas o que se fez um campo fértil para novos rumos da ciência. Flexibilidade e transitoriedade dos acontecimentos globais afetaram a sociedade e os vários campos nela instituídos. Crises, guerras, regimes apontaram para a ciência novos rumos e responsabilidades com seus desdobramentos.

A abordagem qualitativa prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades e pela interpretação subjetiva destes (Gamboa, 2003). Assim como afirmado por Gatti e André (2008, p. 4), pesquisas chamadas de qualitativas, como modalidade investigativa, consolidaram-se para atender ao desafio de compreender “aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

Quanto ao objeto escolhido, as pesquisas de Rezende (2003), Silva (2022), Moraes (2020), Serpa e Grando (2019), Serpa (2017), Silva (2019), Costa (2017), Rodrigues (2015), Santos (2014), Calderoni (2011), Both (2006), Bessa Freire (2006) e Gonçalves (2001) nos apontaram um panorama a respeito de escolas com expressiva presença indígena em contextos de escolarização urbana vivenciando a escola coletivamente em estados brasileiros como: MT, MS, RR, RO, AM. Porém, não foram encontradas pesquisas sobre este fenômeno no Amapá, assim, notamos a importância de estudos sobre ele no contexto do nosso estado. Além da compreensão que em cada caso estudado os resultados tenderam a ter similaridades e diferenças. Para um estudo mais detalhado e a compreensão das dinâmicas enfrentadas pelo multiculturalismo presentes no fenômeno pesquisado e em observância com o estado de dados inéditos no Amapá, a própria natureza pesquisada nos infere um estudo com particularidades, mas que tem aspectos gerais comuns com outras pesquisas de mesma natureza.

O fenômeno da migração de estudantes indígenas para a zona urbana de Macapá em busca de escolarização se configura dentro de um caso único, apesar de casos semelhantes ocorrerem em outros estados, temos naturezas singulares, as próprias pesquisas já levantadas em outros estados apontam essas considerações, como a Rezende (2003), Silva (2022), Moraes (2020), Serpa e Grando (2019), Silva (2019), Costa (2017), Rodrigues (2015), Santos (2014), Calderoni (2011), Both (2006), Bessa Freire (2006) e Gonçalves (2001).

A escolha metodológica também se configura como importante seleção, embora a seleção do corpus pareça menos importante que a análise, uma não pode ser separada da outra (Bauer e Gaskell, 2008, p. 44). Método, abordagem, tipo de pesquisa, *locus*, técnicas e análises precisam estar coesos para que se apresente um material consistente com dados e considerações relevantes para uma comunidade. Por outro lado, a preocupação com comunidades vulneráveis nos apontou escolhas éticas quando amparo e cuidados com esses sujeitos. É nesse sentido que combinaremos a Pesquisa-ação com procedimentos etnográficos.

Diante dos nossos objetivos e problema nossa pesquisa se configurou a partir da Pesquisa-ação, cuja compreensão é diretamente associada com uma ação ou resolução de um problema coletivo, nela pesquisador e participantes estão envolvidos diretamente de modo cooperativo. Para Thiollent (1986, p. 15) “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

É preciso ser uma ação diretamente relacionada a problemática, merecendo, portanto, investigação antes de ser elaborada e conduzida. Esse tipo de pesquisa não é apenas levantamento de dados, com ela o pesquisador pretende “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 1986 p. 16), destarte, Thiollent versa sobre

dois tipos de objetivos que a pesquisa-ação carrega, objetivo de conhecimento e objetivo prático, abaixo explanados respectivamente.

Com o objetivo do conhecimento, nesta perspectiva realizamos na situação pesquisada ações em forma de oficinas interculturais com uma (01) turma escolhida para investigação. Assim a pesquisadora pode estar diante de uma situação induzida na qual possibilitou fontes para responder o problema.

No mesmo modo o objetivo prático se esforçou para apresentar soluções possíveis para o problema que centraliza os sujeitos na pesquisa, através dessas ações. É por isso que as ações foram organizadas da seguinte maneira:

Foram realizadas 05 oficinas-aulas com base na Educação Intercultural (Akkari e Santiago, 2024), nas quais se apresentou para os alunos contextos, conhecimentos e atividades lúdicas e criativas realizadas individualmente e em grupos mistos (com alunos indígenas e não-indígenas), propositalmente foram colocados esses diferentes sujeitos, de culturas diferentes, para juntos criarem cartas, imagens, narrativas na perspectiva da interculturalidade. Esses estímulos a criarem juntos nos levou a observar ativamente as relações estabelecidas com uma proposta de refletir sobre as diferenças culturais e suas dinâmicas na escola, conseguindo promover pequenas rupturas. Mas com os pés no realismo do experimento, afinal, como refletiu Thiollent (1986, p. 18) “nem todos os problemas têm soluções a curto prazo”.

As cinco oficinas foram realizadas nos horários de aula da pesquisadora, que também leciona na escola onde a pesquisa foi realizada. Foram cinco (05) encontros, um (01) no ano de 2024, com a intensão de experimentar essa possibilidade de pesquisa, e quatro (04) no ano de 2025, já com planos sólidos baseados na primeira experiência. As oficinas-aulas tiveram como temas: Arte indígena do povo Tarëno, memórias e vidas, culturas alimentares amazônidas. As suas análises estão descritas a partir da 6ª seção desta dissertação.

Já a Pesquisa Etnográfica, que para André (2005) são aquelas derivados da intensa observação participante e da escuta ativa minuciosamente descritiva, foram utilizados para gerar dados no locus da pesquisa cotidianamente, nesta pesquisa fizemos uso das técnicas de ambas combinadas. A Etnografia está presente na literatura educacional muito recentemente. É preciso que o caso preencha os requisitos da etnografia, que busquem conhecer em profundidade um caso particular.

A etnografia na pesquisa educacional começou a ser usada em meados dos anos 1970, até então era uma ferramenta de uso da Antropologia e era definida como “uma ciência interpretativa a procura de significados” (Geertz, 2008, p. 5) numa “tentativa de observação mais holísticas dos modos de vida”, encontrada em cadernos de viagens onde foram

apresentadas sociedade “exóticas” (Mattos, 2011, p. 53). Para Lüdke e André (2022, p. 15) nesse processo de “transplante para área da educação eles sofreram uma série de adaptações” o que a distanciou de seu sentido original, nela se deve pensar o ensino dentro de um contexto cultural, assim “pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola”.

Na adaptação para a análise nas áreas da educação há alguns requisitos que não precisarão, necessariamente, ser cumpridos, como uma longa permanência em campo. “O que se tem feito de fato é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não uma etnografia no seu sentido estrito” (André, 2005, p. 25).

A pesquisa se propôs a compreender as relações das culturas indígenas e não-indígenas urbanas que se estabelecem no interior da escola, para isso, com a clara intenção de analisar as perspectivas de todos os alunos de uma (01) turma, suas relações mais íntimas numa sala de aula multiétnica/multicultural, escolhemos a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no levantamento de dados. Assim como compreendemos que este universo escolar da EJA, configura-se como uma “rica tapeçaria de culturas” (Andrade, 2023, p. 21).

A escolha metodológica, assim, foi combinada entre Pesquisa-ação e os instrumentos e observações etnográficos: seus procedimentos, a cultura escolar da instituição pesquisada, os rituais da escola, seus comportamentos gerais, suas relações com a diversidade. Essa descrição detalhada tem nos procedimentos da Etnografia um aporte importante. Já a Pesquisa-ação é a âncora metodológica realizada em uma única sala de aula, escolhida pela presença maior de indígenas (em comparação as outras turmas).

A escola pesquisada tem em outros turnos alunos indígenas matriculados, mas a escolha pelo turno da noite veio acompanhada por algumas decisões da pesquisadora: 1) por se tratar de adultos maiores de 18 anos; 2) por esse público ser o maior em atendimentos na escola e isto ser uma característica da nossa investigação sobre o fenômeno de migração; 3) pela atuação da pesquisadora neste turno como professora, visto que nossa pesquisa caracterizará uma Pesquisa-ação.

Anualmente a escola pesquisada recebe em média um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) de alunos indígenas no turno da noite, tendo ela quatro turmas, duas Ensino Fundamental e duas Ensino Médio. Por outro lado, a EJA da escola com sujeitos não-indígenas conta com aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) de alunos urbanos periféricos e não-indígenas, vinte e cinco (25) funcionários não-indígenas, entre eles: professores, técnicos e equipe pedagógica que lecionam e atendem os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (dados de 2024).

O universo acima é que constitui os sujeitos que mais diretamente se relacionam entre si. Ou seja, na EJA da Escola Predicanda Carneiro Amorim Lopes com alunos indígenas, alunos não-indígenas, professores não-indígenas e coordenadoras pedagógicas não-indígenas estão trabalhando nessa modalidade de ensino. Contudo, nossa amostra da pesquisa-ação, no que se refere aos dados dos alunos e sua diversidade cultural e étnica, se foca em uma (01) turma de ensino noturno EJA multiétnica/multicultural com alunos indígenas e não-indígenas que estudam o Ensino Médio. Já a etnografia descreve a cultura da escola Predicanda e suas relações (inter) culturais mais densas.

Compreendemos que toda pesquisa social empírica selecionará evidências para argumentar e necessariamente justificar essas escolhas que, por sua vez, baseiam a investigação para: demonstrar, descrever, refutar ou afirmar tal problema levantado (Bauer e Gaskell, 2008). Logo, o corpus da pesquisa não se fez com escolhas aleatórias, “a seleção não sistemática viola o princípio de prestação de contas públicas da pesquisa” (Bauer e Gaskell, 2008, p. 40). Portanto, nessa fase de concretizar um caminho metodológico fez-se necessário tais escolhas.

Nesse sentido, usamos como técnicas, um enfoque nos instrumentos da Pesquisa-ação combinada com a Etnografia com: 1) observação participante, 2) escuta, pois, levando em conta as dimensões culturais, sociais, institucionais, simbólicas e pessoais que giram em torno da situação pesquisada, 3) registros em diário de campo e 4) cinco (05) oficinas-aulas a partir da Educação Intercultural na turma pesquisada com conteúdos sistematizados em um (01) plano de cinco (05) atividades presenciais na escola (ver APÊNDICE E).

A observação participante e a escuta entram na escolha, como técnicas, devido a sua potência imersiva no caso estudado. Vale ressaltar que nem sempre o que está na afirmação oral está na práxis, o cotidiano escolar é transitado por múltiplas decisões, objetivos e culturas, assim combinar nossos instrumentos com a observação participante proporciona dados com maior profundidade analítica. Destarte, a etnografia ajudou a compreender os sistemas simbólicos daquelas relações no ambiente escolar. Demarcando aqui, o que a pesquisa olhou. A observação participante, como instrumento, contribuiu para objetivo da etnografia, como a compreensão dessas relações culturais densas. A materialidade do cotidiano revela a profundidade simbólica desse local cabendo a observação e a escuta um grande peso explicativo para o etnógrafo, aquilo que Geertz (2008) descreveu como crucial para esse tipo de pesquisas: uma descrição densa.

A observação participante é chamada de “participante” justamente porque “admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação pesquisada, afetando-se e sendo afetado por ela” (André, 2005 p. 26).

A escuta para Marconi e Lakatos (2022) figura-se como parte da observação, também encontrada como parte de entrevistas, no entanto, aqui demos a ela uma ênfase como coleta de dados imprescindível, tanto como importantíssima ferramenta para o etnógrafo quanto para compreensão delicada do fenômeno, não se tratando de uma entrevista, mas sim de uma atenção ao sentido auditivo do pesquisador. Levando em consideração também que uma parte do público desse espaço escolar é um grupo com vulnerabilidades sociais devido a sua história longa de exploração, a escuta nessa turma estudada tende a não invadir esses sujeitos com nenhum tipo de imposição ou situações de constrangimentos, “apenas” dando uma atenção maior ao ouvi-los nas suas relações cotidianas na escola.

Já o diário de campo para Geertz (2008) são estruturas superpostas de inferências e implicações que o etnógrafo tem que procurar e registrar, fragmentos típicos do cotidiano observado. O diário é um instrumento essencial para a etnografia, ele se liga a outras fontes do lugar observado, como estabelecer relações, selecionar informações, mapear e escrever textos.

Ele é um artefato palpável de sua memória, para sempre que se fizer necessário registrar algo novo ou recordar algo já registrado. Como Geertz (2008) afirmou o etnógrafo tem que entender múltiplas estruturas complexas, estranhas e irregulares, aprendendo e depois apresentando e nesse aspecto o diário de campo deve o acompanhar rotineiramente.

Para a construção das ações da Pesquisa-ação fizemos uso de um plano de ação de médio prazo (um bimestre escolar) com cinco (05) oficinas baseadas na Educação Intercultural onde uma (01) primeira experiência (realizada em 2024) serviu de norteamento para as quatro seguintes.

Para os autores Akkari e Santiago (2024) no livro *Projetos interculturais na escola* há um caminho para desenvolver uma atividade na escola sob a concepção da educação intercultural. Que vai desde: programar, identificar os problemas (suas raízes em profundidade), desenhar o projeto ou ações, pensar claramente nos objetivos e na operacionalização (viabilidade), implementar e avaliar.

Processualmente ter clareza que um *projeto intercultural* se difere de projetos escolares comuns na agenda letiva escolar, como festividades e datas folclóricas ou comemorativas. Reconhecer que na escola há barreiras que impedem aprendizados a todos os participantes daquela escola, propor inclusão de grupos historicamente excluídos de uma maneira crítica e ativa e não apenas a funcional, atuar nas causas do problema, nas suas raízes, objetivar alternativas de intervenção para mitigar, solucionar o problema (Akkari e Santiago, 2024), lembrando que na pesquisa-ação é necessário ser realista sobre problemas enraizados em estruturas complexas e pensar em soluções discursivas não é solucionar a totalidade desse

problema mas debater e equacionar ações como possibilidades de reinventar a escola (Thiollent, 1986).

A fase do desenho das oficinas foi feita com permissão da equipe técnica da escola, com levantamento de recursos materiais e humanos, plano anual dos projetos escolares, calendário letivo etc. A abordagem de um projeto intercultural, no nosso caso oficinas, teve a perspectiva da mudança, buscando acompanhar as transformações qualitativas na comunidade escolar, assim, tanto pesquisa-ação quanto a educação intercultural têm objetivos concretos comuns.

Por fim a análise dos dados coletados a partir dos instrumentos mencionados acima foi realizada por intermédio da Análise de Conteúdo. Buscamos classificar, descrever e interpretar documentos verbais e não verbais com descrições sistemáticas qualitativas buscando interpretar as mensagens dos dados observados a fim de alcançar a compreensão dos conteúdos para além de uma leitura comum.

As análises foram oriundas das técnicas, organizadas e categorizadas a partir do nosso tema central *relações estabelecidas por estudantes de culturas diferentes em uma turma multicultural em escola urbana* e por meio das interpretações das ações dos sujeitos. As fases da análise foram organizadas em três: a pré-análise com a organização e planejamento, a fase da exploração desse material coletado e a fase do tratamento com inferência e a interpretação desses dados (Lawrence Bardin, 2011).

A finalidade real, como aponta Gaskell (2008, p. 68), de uma pesquisa de abordagem qualitativa, “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto”. Nosso caminho metodológico foi pensado a partir das minuciosidades do objeto pesquisado e levando em considerações possibilidades de se construir uma análise coesa e densa de um fenômeno peculiar, novo e dinâmico no espaço pesquisado.

## 2.1 Riscos e “danos” oferecidos pela pesquisa

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, em sua Resolução 510/2016, sobre os riscos, danos e cuidados a serem tomados pela pesquisa com seres humanos, quanto aos atores sociais desta pesquisa, apontamos possíveis e eventuais riscos aos participantes, sendo eles:

- ✓ Possíveis e eventuais constrangimentos com as atividades em grupo da Pesquisa-Ação.
- ✓ Emoção ao recordar situações particulares e/ou coletivas de acontecimentos traumáticos.
- ✓ Incômodos com a presença do pesquisador por tempos longos na sala de aula.

Além da Resolução 510/2016 a pesquisa e os cuidados aos participantes, bem como a conduta ética da pesquisadora e métodos foram amparados nos subsídios da Ética e pesquisa em Educação (ANPEd, 2019 e 2023).

## **2.2 Benefícios da pesquisa ao participante**

Para Wunder e Silva (2019):

(...)é importante abrir um debate sobre os possíveis benefícios da pesquisa à comunidade, de forma que outras questões e demandas locais possam ser consideradas na elaboração dos projetos e no planejamento dos modos de divulgação e retorno à comunidade. (p. 56)

Assim, os benefícios desta pesquisa aos participantes são:

- ✓ Levantamento de dados inéditos (no Amapá) sobre o fenômeno pesquisado.
- ✓ Apresentação de informações sobre as histórias e aspectos sociais do fenômeno pesquisado diante da sociedade amapaense e frente a educação escolar no estado.
- ✓ A Pesquisa por se caracterizar como Pesquisa-Ação, do seu planejamento a sua práxis, se envolverá diretamente com os agentes e problemática da instituição locus da pesquisa, bem como visa estabelecer possíveis mudanças nas perspectivas da turma multiétnica a respeito da diversidade.

## **2.3 Primeiras aproximações - revisão de literatura**

A fase de Revisão de Literatura almeja por: aproximações com tema da pesquisa, identificação de temas mais focalizados, como estes temas foram tratados, como foram abordados metodologicamente, avaliando a situação das produções do conhecimento da área. Assim, nesta fase o objetivo torna-se: mapear um panorama com as pesquisas sobre as experiências escolares de alunos indígenas relacionadas à identidade e interculturalidade em escolas urbanas.

Com descritores de participantes, variáveis e de contexto.

**Quadro 1 - Descritores da Revisão da Literatura.**

| <b>Descritores<br/>participantes</b>                                                                           | <b>Descritores<br/>variáveis</b>                                                                                                                                   | <b>Descritores<br/>de<br/>contexto</b>                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos indígenas</li> <li>• Estudantes indígenas</li> </ul> <p>OR</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura</li> <li>• Multiculturalismo</li> <li>• Interculturalidade</li> <li>• Cultura <b>Escolar</b></li> </ul> <p>OR</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• EJA</li> <li>• Escola urbana</li> </ul> <p>AND</p> |
| <p>AND</p>                                                                                                     |                                                                                                                                                                    |                                                                                             |

Fonte: Dados da autora (2023)

As plataformas, que foram realizadas a Revisão de Literatura, foram: CAPES e SCIELO. Sendo critérios de inclusão, na CAPES: dissertações, teses e artigos revisados por pares, em língua portuguesa, que adotaram no título, resumo ou palavras-chaves os descritores, nos últimos dez (10) anos (investigação feita a partir de 22/09/2023). No entanto, devido as poucas dissertações sobre o objeto, as dissertações encontradas a partir dos anos 2000 foram colocadas no quadro de leitura. Não foram encontradas teses com os descritores.

Na SCIELO: pesquisamos somente artigos, em língua portuguesa, que adotaram no título, resumo, ou palavras-chaves os descritores, revisado por pares, nos últimos 10 anos (investigação feita a partir de 22/09/2023). A partir dessa revisão, criamos o quadro com as dissertações encontradas e seus principais pontos de análise e achados:

**Quadro 2 - Principais achados sobre “indígenas em escolas urbanas”**

| <b>Obra/Ano</b>                                                                                                                 | <b>Autor</b>             | <b>Estado</b> | <b>Argumentos e achados importantes:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Percepções de professores indígenas e não-indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas em boa vista-RR (2022) | Jonilde Lima Da Silva    | RR            | Versa sobre como os professores enxergam os alunos indígenas em contexto urbano. Sobre a infância indígena na Amazônia. Conclui que esses sujeitos sofrem com estereótipos, que a escola precisa avançar na perspectiva intercultural [crítica]. E que embora não exista orientação sobre a diversidade no espaço escolar os professores a reconhecem.                    |
| Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS (2020)                                                  | Clotildes Martins Morais | MS            | Os conflitos históricos entre indígenas e não-indígenas na região refletem no ambiente escolar. As diferenças culturais implicam no processo de ensino, como avaliações. Há altos índices de reprovação e faltas dos alunos indígenas, apesar disso a escola os avalia como admiráveis seus comportamentos, devido serem disciplinados e silenciosos. Conclui que a falta |

|                                                                                                                                                                 |                                                  |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                 |                                                  |    | de ações que possibilitem a Interculturalidade entre indígenas e não-indígenas implica negativamente na escolarização desses indivíduos.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Indígenas no contexto urbano: identidade, cultura e educação dos indígenas residentes na comunidade nações indígenas Tarumã Manaus (2019)                       | Elisângela Guedes da Silva                       | AM | Detalha a migração de famílias indígenas para as áreas urbana como resistência. Através de ocupações e retomadas das terras e com grandes conflitos com grupos de interesses econômicos. Estuda esses assentamentos e a falta de escolas nesses espaço o que força os indígenas a percorrerem longas distancias até as escolas urbanas mais próximas.                                                                   |
| Os povos indígenas na sala de aula: um estudo a partir de representações de estudantes do 1º ano do ensino Fundamental de uma escola de Campo Grande /MS (2017) | Erika Karla Barros da Costa                      | MS | A partir de representações em formas de desenhos, explana como a visão dos estudantes sobre povos indígenas ainda é estereotipada. Discute a partir de conceitos como Identidade e diferença, estereótipos, preconceito e Colonialidade.                                                                                                                                                                                |
| Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantinenses (2017)                                                                                             | Aila Oliveira Serpa                              | MT | Através da Interculturalidade, cultura, alteridade e identidade discute as questões referentes a estudantes indígenas nas escolas urbanas de Mato grosso. Encontra pontos de conflito, tensões, e altos índices de evasão e reprovação destes alunos. Demonstra que há especificidades em cada sobre o tema, e que a diversidade e inclusão embora presentes na escola não são tratadas criticamente.                   |
| A escola urbana e a inclusão de alunos indígenas: os desafios do Currículo em busca de um diálogo Intercultural (2015)                                          | Wanda Isabel Senatore Vargas Rodrigues           | RO | Correlaciona o PPP da escola pesquisada com a práxis educativa de uma escola urbana que atende alunos indígenas. Assinala que os professores desconhecem a interculturalidade e que a escola como gestão é incipiente na demonstração de como tratar a diversidade, embora reconheça a sua existência.                                                                                                                  |
| Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Jipará, Rondônia. (2014)                           | Vanúbia Sampaio Dos Santos                       | RO | Aborda que, onde há expressões sobre o pertencimento étnico desses alunos indígenas, há hostilidade. Que a escola opera a invisibilidade desses alunos, e que são vítimas de racismo. Bem como que os educadores participam dessa ação, mesmo que seja através de seus silêncios.                                                                                                                                       |
| Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas (2011)                                                                          | Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni | MS | A pesquisa chama atenção para os indígenas citadinos. A partir dos olhares dos professores ela traça uma análise sobre igualdade e diferença e dialoga com a necessidade da alteridade. Afirma que: a diversidade chega na escola folclorizada, as práticas escolares são impregnadas por relações de poder, que nesse espaço a diferença é balizada e silenciada e que os estereótipos sobre “ser índio” são latentes. |
| Da aldeia à cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas                                                                                                 | Sérgio José Both                                 | MT | Aponta para as tensões e dificuldades dos estudantes indígenas nessas escolas, para o currículo monoculturalista e que mesmo assim                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                     |                           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| urbanas de Tangará da Serra –MT (2006)                                                                              |                           |    | os indígenas buscam esse atendimento. Devido a ampla escolarização das séries iniciais nas aldeias essas pessoas se forçam a procurar cidades para continuar estudando e para aprender os conhecimentos “dos brancos” e aponta como consequência desse estado de coisas rendimentos baixos e evasão. |
| A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural (2006)                                                | Maria do Céu Bessa Freire | AM | O estudo analisou a relação dos Sateré-mawé com a cidade de Manaus. Estudadas as contradições presentes nas práticas escolares diante do tratamento com as culturas dos alunos. Aponta para o desafio da educação infantil escolar intercultural em escolas urbana com os indígenas.                 |
| A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT (2003) | Gerson Carlos Rezende     | MT | Aponta para dados sobre os números de indígenas citadinos em MT, para os conflitos históricos e como esses estereótipos se apresenta em forma de preconceito nas escolas, que ainda está despreparada para lidar criticamente com a diversidade.                                                     |

Fonte: Dados da autora (2024).

### 3. DA CULTURA A INTERCULTURALIDADE: A DIVERSIDADE NA ESCOLA

A Interculturalidade é um termo e uma categoria conceitual amplamente debatida, que versa sobre a diversidade cultural e suas faces analíticas, do passado e do presente, diante do enfrentamento das desigualdades. Na América Latina, especificamente, ela se estende para um enfrentamento contra-colonial e, nos dias mais recentes, para o enfrentamento político do neoliberalismo e de seus efeitos na(s) cultura(s). No contexto escolar, ganha uma roupagem de propostas pedagógicas baseadas em inclusões culturais críticas e reflexivas.

A compreensão do conceito de *cultura* tem uma jornada histórica marcada por disputas, principalmente políticas e, especialmente, pelo Colonialismo europeu. Assim, o manejo do que é compreendido como cultura e a forma como a escola, e outras instâncias socializadoras, a difundem ganharam destaque em pautas inclusivas desde o pós-guerra, como no Multiculturalismo estadunidense, por exemplo.

A relevância da cultura em seus aspectos históricos e conceituais e suas relações com a escolarização, principalmente aqui na América Latina, possui um peso explicativo genuíno. Isso se evidencia desde sua relação com o Colonialismo e, posteriormente, com o Imperialismo, desde a justificativa por meio dela para subjugar grupos étnicos com a prerrogativa de “evolução”. Revela-se em interesses e implicações para a exploração, e em disputas entre alemães e franceses para definir quem, entre os ocidentais, tinha o mais “fino requinte” e os maiores acúmulos intelectuais e artísticos. Por fim, em sua virada do século XIX para conceituações opostas e por vezes confusas, com os usos dos primitivismos, ainda evolucionistas, e das culturas populares ou mesmo da antropologia moderna, a cultura foi usada pelo Estado e, logo, por instituições como a escola, como argumento de formação, erudição, atribuição e crescimento, ou seja, para cultivar as mentes dos alunos para um ideal.

No entanto, essa mesma *cultura* ocidental atribuiu às culturas ameríndias um estado de inferioridade, considerando-as iletradas e primitivas, situando-as, na linha do tempo evolucionista, nos estágios mais iniciais. Os ocidentais, criadores desse conceito, elegeram-se como os mais avançados, o topo, o ideal. Na atualidade, no entanto, essas mesmas culturas são tomadas por estudiosos como valorosas e vitais para a nossa sobrevivência. Argumentos sobre o “fim do mundo” na agenda do colapso global apontam que esses grupos não só viviam nas florestas, como também as plantaram e cultivaram. Mas, se a palavra cultura deriva de lavoura, cultivo e plantar (Eagleton, 2011), como pode ser que essas culturas, que baseiam suas existências justamente nesse princípio, tenham sido tomadas como “sem cultura” ou opostas à civilização?

Cultura e civilização foram faces da mesma moeda num período fundamental para a análise sobre a educação indígena brasileira e os conceitos de culturas, que são, curiosamente, também o berço de uma categoria analítica desta seção, a Interculturalidade. O argumento que tomamos de Eagleton (2011) para esta reflexão é que o conceito de cultura, e por vezes o de civilização também, tem uma lógica temporal impregnada nos interesses econômicos de um Estado. Sendo a escola pública, em nosso estudo, uma instituição estatal que atende às demandas desse Estado, como a cultura é, e foi, tratada pela escola?

O século XIX apresenta uma virada nas conceituações de cultura, enquanto o século seguinte carrega as tensões de conflitos globais que alteraram a lógica cultural mundial. Guerras, migrações, a Globalização, movimentos de resistência cultural, a manutenção da diferença como produto étnico e subcultura comercializável (quando há interesses e conveniências) e a produção de uma única identidade global se somam como características do fim do século XX e início do XXI. Segundo Hall (1997), as transformações do cotidiano foram precipitadas por essas mudanças sociais, econômicas e políticas, e ele exemplifica esse contexto relacionando questões étnicas, sociais e geográficas numa escala mundial. Para o autor, quanto mais se complexou a sociedade contemporânea, mais relevância ganhou a cultura como peso explicativo (Hall, 1997).

Essas tensões, reverberadas em movimentos sociais, sociedade civil organizada e nos movimentos artísticos, atingiram e criaram documentos públicos cruciais para uma nova organização social, regida principalmente pelo direito humano à igualdade e à vida. Assim, adentra-se à universidade, por exemplo, a proclamação do Multiculturalismo (Silva e Brandim, 2008). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece bases nacionais para o futuro da educação pública, como a escolarização bilíngue em territórios indígenas, cuja repercussão disseminará arranjos para a educação intercultural na América Latina.

Essas duas vertentes de pensamento sobre a inclusão, os debates pluriétnicos e sobre o direito à diferença carregam formas, conteúdos e aplicabilidades um pouco turvas. Mesmo assim, adentram as perspectivas pedagógicas como possibilidades de debates e regimentos escolares de inclusão. Por outro lado, a escola, com sua rigidez e suas práticas culturais enraizadas em currículos pouco flexíveis, confronta essas novas formas (Candau, 2019a). Temos assim, instituída legalmente, a diversidade; em contrapartida, temos uma escola pouco permeável a ela. Candau, em vários de seus escritos (2016, 2019a, 2019b), enfatiza que a possibilidade de uma educação crítica intercultural é desafiadora e paulatina, pois terá que atravessar as muitas camadas culturais presentes no cotidiano escolar.

### 3.1 Da categoria Cultura

A palavra cultura, bem como seu conceito, difere-se significativamente no decorrer do tempo, tomando e sendo atribuídos sentidos peculiares e de interesses de um tempo e lugar. Assim, Eagleton (2011) explana seus sentidos dos alemães aos franceses, da modernidade à contemporaneidade, da Europa às Américas. Ela sofreu interpretações e foi empregada por pensadores e intelectuais com finalidades diferentes. Seu significado para a Antropologia abrange hábitos, comportamentos, tratamentos, jeitos. Então, esta breve incursão tende a ser complexa e delicada, desafiando o fato primeiro de tentar expor suas origens.

Cultura é um termo bastante abstrato, apesar de suas origens derivadas da natureza, da lavoura, do cultivo. Como ressalta Eagleton (2011, p. 10), “inicialmente, cultura designava um minucioso processo material, o qual veio a ser metaforicamente transposto para os assuntos do espírito”, ou como conferiu Veiga-Neto (2003, p. 11) a “projeção de um ideal metafísico”. Teve ligações com atributos morais e depois liga-se ao conceito divino, mas acima de tudo, como ideal, esteve sujeito a uma projeção de algo superior que viria a ser, de certo modo, ao que parece, inalcançável.

Há, para Eagleton (2011), uma dialética sobre a cultura, entre natural e artificial, ao mesmo tempo que ela se conceitua como natureza, principalmente pelo apelo ao cultivo, e sua etimologia ligada ao arado com a ação de transformar a natureza. Numa ordem de looping, para o autor “os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela” (Eagleton, 2011, p. 11). Uma constante transferência do natural para o espiritual, na lógica de realçar a diferença. Ou, como o oportuno uso para justificar a dominação da natureza eminente do Positivismo e do Iluminismo.

A palavra cultura já foi, no século XVIII, considerada o mesmo que civilização, ou seja, ao ser civilizado no processo, alcançaria a cultura. 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, ou o *coulter* do inglês, instrumento de arar a terra, até o *cultus* (culto) e, precisamente, na era moderna, “é substituída por um evanescente conceito de divindade e transcendência” (Eagleton, 2011, p. 10).

Nesse sentido, o termo habitar é uma variação de *colonus* – os que habitam, e logo coloniar, colonizar, ou seja, colonialismo. Assim, ao mesmo tempo que indica a tradição religiosa, sacra, divina, sugere também o massacre da colonização aos povos das Américas e África. Assim, a cultura herda o manto da autoridade religiosa e, com o colonialismo, encontra

afinidades com a invasão (Eagleton, 2011). Nesse processo, a dominação dos povos indígenas brasileiros fez parte da justificativa de torná-los seres sem cultura, uma vez que foram considerados selvagens pelos colonizadores, sendo isso realizado com ou sem violência, por meio da força ou de negociações.

Destarte, há em dois textos de Santos (2021;2023), a respeito da colonização, a permissão que foi dada para violar e massacrar povos considerados fora da linha de ascensão cultural (transferência do natural para espiritual). A chamada zona colonial, a partir do Tratado de Tordesilhas, era apontada como além de pecados; esse texto sugere não apenas pecado como tradição cristã, mas também como lei e ordem (Santos, 2023). Assim, as leis que se instauravam na colônia eram diferentes das que se aplicavam na Europa; nessa zona, os corpos não eram legítimos nem detentores de deus e nem de cultura. No outro texto, Santos (2021) assinala a Disputa de Valladolid como a justa guerra aos indígenas. Em 1550, dois discursos paradigmáticos foram convocados para confrontarem a noção de “selvagem” que atribuía aos indígenas a teoria de escravidão natural. O discurso de Juan Ginés de Sepúlveda afirmava (Santos, 2021, p. 238):

É justa a guerra contra os índios porque estes são os escravos naturais. Seres inferiores, animalescos, homúnculos, pecadores graves e inveterados, que devem ser integrados a comunidade cristã, pela força se for o caso, a qual, se necessário, pode levar a sua eliminação. Ditado por uma moral superior, o amor ao próximo pode, assim, sem qualquer contradição, justificar a destruição dos povos indígenas: na medida que resistem a dominação ‘natural e justa’ dos seres superiores, os índios tornam-se culpados de sua própria destruição.

O paradigma de Sepúlveda ganhou interesse de um sistema mercantil exploratório que marca o início da educação formal em território brasileiro. Santos (2021) adentra na visão que o colonizador tinha sobre os indígenas, como foram vistos como sem cultura, sem civilização. Justificativa para o uso de violência física para dominá-los, se necessário fosse.

A lógica cultural nesse período era elevar o indivíduo a uma condição ideal, nos moldes estabelecidos pelos ocidentais de si mesmos. Os indígenas foram, nessa conjuntura, julgados como fora dos ideais, incapazes de alcançar esse estado de espírito, incapazes de se tornar seres portadores de cultura.

Há ainda a necessidade de uma gestação, uma incubadora, “um período de incubação ética” para se preparar para ter a cidadania política. Assim, negando aos povos colonizados seus direitos de se autogovernarem “até que estejam civilizados o suficiente para exercê-lo” (Eagleton, 2011, p. 17).

A cultura pode ser gestada por qualquer um, cultivada em cada indivíduo. Mas, não ocasionalmente, com atribuições específicas de uma política estatal. Eagleton (2011, p. 19) afirma ainda que a “cultura é justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado de ‘hegemonia’, moldando os sujeitos humanos” para necessidades oportunas, sendo assim, agentes dóceis, de elevados princípios, pacíficos e sem interesse na política, ou seja, fortemente manipuláveis. Esse estágio se encontra muito bem nos séculos seguintes.

É na virada cultural do século XIX que a semântica da palavra cultura se torna oposto ao que foi estabelecido nos séculos anteriores. Se ela foi o mesmo que civilização, agora denota outros sentidos, alguns antagônicos. Civilização pode ser o oposto de bárbaro, ou o mesmo que “refinamento” e até denominar grupos étnicos já considerados incivilizados como civilizações, no caso de alguns povos pré-colombianos. Essa semântica de “civilização” ainda é empregada na atualidade, apesar de seu desvio significativo, o atributo apenas a povos que já foram dizimados, como uma memória póstuma, enquanto povos que ainda estão vivos não alcançaram esse “status” de civilidade, como é o caso das várias etnias indígenas brasileiras. Justamente esse sentido de desejo por algo inalcançável, uma melhoria, “muito melhor do que aquilo que era” (Eagleton, 2011, p. 21).

O século XIX com seu novo modo de vida implicou não somente novas conotações para as palavras cultura e civilização, como também exigiu sua separação. As palavras que antes já tiveram sentidos redundantes, quase sinônimos, agora deixam de se completar.

A palavra cultura se liga à tradição, enquanto civilização, à modernidade (industrialização). Civilização passa a ser abstrata e utilitária, já a cultura passa a ser holística, sensível, crítica. A cultura se divide em duas essências: a primeira de “diversidade de formas de vida”, “cada uma com suas leis evolutivas” (Eagleton, 2011, p. 24), e a segunda como relativismo, coexistindo outras culturas, porém, umas ainda primitivas.

No século XX, a cultura ganhará novos pesos explicativos, sendo ela justificada pela ação humana e deixando a antiga essência abstrata. Há possibilidade de analisar boa parte dos fenômenos comportamentais humanos a partir dela. Os estudos culturais iniciados no Reino Unido e na França nos anos de 1960 são exemplos da dimensão teórica que ela ganhou.

A expressão *centralidade da cultura* que é descrita por Hall (1997) indica como a cultura penetra em nossos comportamentos, sentidos e significados (que damos a eles). O autor ainda aponta como essa noção foi aplicada em estudos de vários campos acadêmicos, tornando-se de grande relevância para compreensão de instituições e espaços como a escola. Apesar de Candau (2019a) ter esboçado no final do século passado que os estudos das culturas no campo escolar ainda eram pouco explorados e equacionados, os esforços desta autora e de outros/as

intelectuais neste campo, nos anos seguintes, provam que, embora sejam recentes as análises a partir da cultura na literatura pedagógica, elas são promissoras.

A escola recebeu por séculos a missão de “culturalizar” os indivíduos, a concepção de tornar alguém ou um grupo algo, diferenciando-se dos demais, alcançando dadas informações, comportando-se de certos modos e seguindo orientações. É nesta lógica dominadora de “culturalizar” que caminha a rota da cultura escolar urbana na qual hoje alunos indígenas buscam escolarização. Veiga-Neto (2003, p. 23) salienta a relação da pedagogia e da escola destacando que “à invenção do conceito de cultura, e o quanto isso pode funcionar como um obstáculo para as transformações educacionais e sociais”.

Por um longo tempo aceitamos uma base monocultural e de assimilação hierárquica, por exemplo, termos como: “baixa cultura” e “alta cultura”, onde o status da segunda é visto como superior em relação à primeira. E esses conceitos inventados pela modernidade como centro de uma monocultura assumidamente europeia utilizaram a escola, que passou a realizar um serviço em função de um conceito baseado em: a humanidade produziu no seu melhor feito, materiais, matérias, conhecimentos, ciência, artes, literatura e uma religião (única) alta e universal e o ofício da escola é tornar esses sujeitos detentores desta cultura (Veiga-Neto, 2003) e do que seria a cultura legítima.

Foi nesta condição que os primeiros indígenas foram tomados pela força para se tornarem possuidores da cultura ocidental, burguesa. E essa força foi empregada nas primeiras instituições escolares formais na colônia. Os jesuítas afirmavam ter uma missão de ensinar cultura aos indígenas, por trás tinham a real justificativa de uma cadeia de exploração, na qual a sua presença invasão na colônia era justificada por uma missão.

Até esse momento a ideia de cultura fomenta segregação, exploração, assimilação, diferenciação; na perspectiva do século XX e XXI, a inclusão (de múltiplas culturas). Veiga-Neto (2003, p. 09) ressalta o elitismo dessa perspectiva, arquitetada ainda com a modernidade esse sentido, que era bastante útil “como uma marca de distinção” ou como Eagleton (2011) afirmou, ela opera uma diferenciação.

Entendida como da ordem do espiritual e da sensibilidade, a cultura seria uma vantagem particular dos homens e sociedade superiores. Como em um golpe, a supremacia e a distinção dessa sociedade como centrada e universal foi bem-sucedida. E o legado, a atribuição dada à escola, foi de ensiná-la (Veiga-Neto, 2003). A escola extrairia a unidade da diversidade e, trabalhando dentro de cada um, a cultura ensinada por ela moldaria uma forma de subjetividade universal.

Com efeito, cultura, tanto para Eagleton (2011) como Veiga-Neto (2003), tornou-se mais que um conceito; a categoria se molda a um mecanismo hegemônico onde trabalhará em função da organização política e conforme os interesses de classes. O deslocamento é indissociável para a esfera política, nela atuam forças que impõem dominação material e simbólica.

Mais recentemente, os estudos culturais foram eficientes em criticar o uso do termo *cultura* no singular e passaram a usar *culturas*, no plural. Passamos assim a conceituar criticamente o uso deste termo e suas significações sociais e políticas “uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política” (Veiga-Neto, 2003, p. 11). Como esses fenômenos culturais afetam os contextos escolares onde a diversidade de culturas se encontra presente, estabelecendo relações umas com as outras constantemente?

### **3.2 Do Multiculturalismo ao Interculturalidade: a diversidade chegou à Escola**

A compreensão de que o planeta é um espaço de diversidade étnica e biodiversidade é uma lógica inquestionável. Mas é a partir do pós-guerra que nasceram debates sobre esse conceito e, paradoxalmente, sobre as tomadas de decisões políticas e econômicas das nações, como o neoliberalismo (Marín, 2006). O fim da Segunda Guerra redimensionou o poder global; nas colônias na África, há uma efervescente nova força de movimentos de libertação. Os EUA e a URSS disputavam globalmente o poder bélico, onde a ciência está centralizada nesse embate, servindo a essas nações com avanços tecnológicos possíveis de destruições em massa, embora se considere que esse duelo foi mais fortemente atrelado à disputa política e econômica dos paradigmas ideológicos Capitalismo versus Socialismo (Marín, 2006).

É precisamente com a queda do muro de Berlim e a dissolução da URSS que “Estes fatos simbólicos marcam o fim de um mundo bipolar e o início da imposição do modelo econômico capitalista no âmbito mundial” (Marín, 2006, p. 38). É nesse novo cenário globalizado que organizações e acordos mundiais foram assinados, e que pressionaram diversos países a seguir e cooperar, inclusive legalmente e através de políticas públicas.

Nesse sentido, Di Pierro e Haddad (2015) sustentam como exemplo a ONU e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; para os autores, essa agenda do plano internacional afetou as decisões de políticas públicas educacionais nacionais diretamente. Os termos paz, dignidade e igualdade, portanto, direitos básicos, dentro deles a escolarização, e o termo liberdade para todos os seres humanos é adotado pela primeira vez em nível mundial, e isso irá afetar a maneira como a Escola passará a tratar a diversidade.

Silva e Brandim (2008) sugerem que esse enfrentamento em escala mundial por agências internacionais é uma forma de controlar antagonismos culturais. É nesse contexto que nos EUA emergem os primeiros passos em direção ao multiculturalismo. Discurso de enfrentamento a conflitos étnicos e culturais, para combater discriminações e aprender a conviver com as diferenças.

Com os movimentos de intercâmbios culturais mais latentes, o multiculturalismo estaria enraizado na tentativa do convívio pacífico com as diferenças, onde a inclusão de pessoas com deficiência, por exemplo, também é levantada para a pauta. Contribuindo para suavizar o dilema racial nos Estados Unidos dos anos 1970, no entanto, só nos anos de 1980 e 1990 é que os estudos sobre o multiculturalismo ganharam força (Silva e Brandim, 2008).

No Brasil, a partir da década de 1980, com o movimento de redemocratização, o multiculturalismo ganhou enfoque. Para Silva e Brandim (2008, p. 59) “na visão do discurso oficial, a educação para a cidadania implica a capacidade de convivência com a cultura do outro”; por outro lado, os autores também afirmam que não basta só estar nos discursos oficiais regulamentados, é preciso a sensibilidade ao outro, e essa sensibilidade nem sempre flui por meio de imposições. Candau (2016) também aponta para a correlação entre sensibilidade e docência. Logo, nas relações interestaduais haverá distintos manejos para com essa diversidade, podendo, até, ter diferenças curriculares, instrumentais, avaliativas e afetivas.

Para a convivência pacífica e tolerante era necessário buscar a capacidade de superar os obstáculos que se interpõem nas relações com a diferença. Um desses obstáculos seria a visão de inferioridade associada a certas culturas, como a dos povos indígenas. Com a ação opressiva da globalização, o planeta enfrenta antagonicamente a força de migrações e relações culturais diversas (os povos originários da América Latina, a diáspora africana, as migrações oriundas da Revolução Industrial e das grandes guerras) com a “homogeneidade cultural pseudoconstruída” (Silva e Brandim, 2008, p. 53), onde o globalizar significa homogeneizar.

O pacifismo operou a bandeira do multiculturalismo, usado a partir de políticas públicas nacionais e internacionais, e, apesar de sua origem relevante, os debates foram esvaziados, e, mesmo nessa origem frente às lutas raciais e culturais, o cerne da inclusão, tomado pelo apelo neoliberal, fez desta categoria alvo de críticas que, de certo modo, a tiraram dos círculos acadêmicos, embora, até a primeira década do século XXI, ainda estivesse em amplas publicações.

Não obstante, a partir de uma visão etnocêntrica de mundo, uma possibilidade de ameaça aos padrões euroamericanos, esta ação de “capacitar” os outros para conviver com o diferente ainda posicionava o homem branco euroamericano em um lugar superior. Aquele que

capacita a sociedade para conviver harmoniosamente com as diferenças que ele mesmo criou e geriu. Quem deu à luz ao multiculturalismo foram os movimentos sociais negros estadunidenses, chegando ao Brasil pelo mesmo fio condutor, o Movimento Negro. Mas sua adesão pelas universidades e principalmente pelas políticas públicas curriculares toma um eixo diferente.

Como pontua Catherine Walsh (2009), essa reacomodação das pautas dos movimentos sociais, como a luta do movimento negro no multiculturalismo, gerencia e tangencia os grupos e suas lutas. Diante de um modelo global onde não se pode mais negar a diversidade, é melhor controlá-la.

Walsh (2009) destaca que a dupla modernidade-colonialidade funcionou como padronização de poder que exclui, nega e subordina os outros a partir de sua centralidade cultural, para um controle econômico e político hegemônico. O que se vê hoje é uma reacomodação deste poder escondido atrás de discursos neoliberais de inclusão. O “poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado” (Walsh, 2009, p. 16).

Por outro lado, as autoras Silva e Brandim (2008) tecem críticas e apontam problemas quanto às questões econômicas globalmente implicadas a este estado, como o mercado unificado de bens e consumo. É através dessa geopolítica, que forma parte do neoliberalismo étnico ou multicultural, que Walsh (2009, p. 18) se propõe a questionar, para ela não podemos deixar de “levar em consideração o poder dos organismos multilaterais em geral e do Banco Mundial especificamente”.

Notamos que, desde as primeiras denominações de sentidos da cultura, seu caráter ocidental, seu uso para a colonização, esta é aplicada por usos estatais de interesses econômicos e de poder, ou seja, de regulação (santos, 2021). Nesse sentido, mesmo a cultura transitando por tempos históricos cujas bases de debate e semântica se modifiquem, ela é reacomodada, como sugeriu Walsh (2009). Com isso, a base de debate sobre a inclusão é legítima. A questão a ser problematizada é: incluir para que? Como foi (é) esse manejo de inclusão? A assepsia com a qual o Multiculturalismo foi difundido o tornou acrítico, principalmente em espaços como a escola.

Primeiramente, como foi ressaltado no início desta seção, a educação na América Latina, principalmente no Brasil, foi tida e mantida para um controle de estado cujo foco era dominar e controlar o território através das sabedorias (negadas) dos indígenas, com a justificativa da inculcação da cultura. Tomam-se esses sujeitos como “selvagens” e, no bom tom do manto sacro da igreja, através do estado, os educa. Como escreve Saviani (2021), a

educação dos jesuítas foi ampla, forte, a ponto de Portugal questionar esse poder na colônia. Existem assim duas possibilidades sobre os povos indígenas, como Santos (2021) elucida: uma é ser educado/controlado, a educação aqui era claramente tida como dominação; outra, como extermínio. Mas o controle sobre eles ainda foi mantido; dentro dessa escolha, o interesse de explorar o território americano seria possível diante dos conhecimentos dos habitantes da terra.

Notadamente, os interesses do estado sobre a educação no país reverberam essa nascente. Tanto que, após esse longo período, a literatura sobre educação volta a destacar a educação dos indígenas já nas décadas de 1980/90. Justamente o período em que estão efervescendo os debates de inclusão do Multiculturalismo. A maior crítica sobre o Multiculturalismo gira em torno de sua apropriação por políticas públicas de inclusão pouco críticas e do domínio neoliberal sobre o debate. Como resultados, reverberam-se inclusões como matrículas amplas para todos os tipos como “diferentes”. Diferentes da padronização exercida por séculos por uma branquitude eurocêntrica elitista, forja-se na escola, cuja base cultural é a padronização, a limpeza cultural das diferenças, enxergadas como um problema a ser resolvido, e jamais como virtude.

É aqui que outro berço teórico ganha repercussão. Walsh (2009) afirma que a Interculturalidade é o termo cada vez mais usado para se referir aos discursos sobre as culturas e suas problemáticas locais e globais, porém, esse termo sofre certa modificação no seu interior nos anos seguintes; a autora então sugere uma divisão para denominação, assim os termos Funcional e Crítico tomam a frente dos debates mais recentes.

A ampla difusão da Interculturalidade e os estudos culturais já latentes nas Academias Europeias tornam a origem do termo difusa. Carvalho (2019), em um interessante texto, versa sobre as problemáticas inerentes ao debate intercultural e sua repercussão em níveis globais. Segundo ele, o termo em si aparece pela primeira vez em 1928 nos EUA: “Nos Estados Unidos, o termo tem emprego ainda mais antigo: em 1928, uma política da interculturalidade foi utilizada para substituir o programa educacional assimilacionista aplicado aos povos indígenas”. O texto a que se refere é o Relatório Merian; o título em inglês *The Problem of Indian Administration* traduz a questão, quase em forma de denúncia sobre as condições das escolas indígenas nas reservas, acusando o estado de graves violações e descaso com as crianças indígenas. A partir deste texto, se instaurou nos EUA uma política educacional específica para os indígenas; cursos para professores não-indígenas foram ofertados, com matérias como: Filosofia da educação indígena, Sociologia rural, Administração da escola indígena, Psicologia racial, línguas indígenas Sioux e Navaho, Antropologia (Collet, 2006).

Collete (2006, p. 117) afirma que essas ações conjuntas entre estado e reservas eram “um projeto educativo ‘intercultural’, que tinha como princípios a valorização da cultura nativa e o desenvolvimento das populações indígenas”.

Enquanto na Europa a difusão do debate é oriunda de décadas posteriores, é nos anos 1960/70, a partir do grande processo de migração, que os europeus passam a versar sobre o conceito propriamente; no entanto, vale ressaltar o já sólido e denso debate sobre arranjos culturais que o continente fizera. No mesmo contexto da nova estrutura global dos anos de 1960, intelectuais europeus ou radicados na Europa vindos de outros continentes impulsionam esse diálogo (Repetto, 2019). Enquanto nos EUA o que se expandiu para as academias nesse período foi o multiculturalismo. Porém, carvalho (2019) traz o Relatório Kennedy de 1969 como outro documento de território norte-americano o qual apresenta questões interculturais relevantes à educação dos nativos. Para o autor:

Ambos os relatórios foram produzidos tendo como princípio a valorização das culturas nativas e o desenvolvimento das diferentes populações indígenas. Desde então, progressivamente, o governo daquele país passou a implementar projetos educacionais que conviessem à realidade e aos interesses indígenas, tanto no tocante à língua utilizada nas salas de aula das comunidades indígenas, quanto ao currículo e ao calendário, dentre outras adequações pedagógicas. *Grosso modo*, os projetos de educação intercultural que se seguiram no continente americano tendem a pagar tributo a essas iniciativas pioneiras. (Carvalho, 2019 p. 34, 35)

Independentemente das nascentes da discussão intercultural, a forma como ela foi empregada de continente para continente eminentemente acarretou implicações de cunho teórico. Assim, seu desdobramento nas Américas carregou o peso dramático dos processos da Colonização e do Imperialismo. Os textos sobre o assunto debaterão amplamente as questões oriundas da Globalização neoliberal e os efeitos sobre as nações (Fleuri, 2018; Santos, 2021; 2023; Walsh, 2009; Marín, 2006; Repetto, 2019), no entanto, o conceito, ao se atrelar aos efervescentes movimentos da América Latina, ganha um escopo diferente de suas origens. Agravados pelas discussões dos colonialistas e decolonialistas, a Interculturalidade ganha um peso explicativo diferente das experiências europeias e estadunidenses.

A Interculturalidade brasileira é, portanto, diretamente associada com as pautas dos povos indígenas, como ressaltava Repetto (2019), e isso fará toda a diferença conceitual para a Educação Intercultural. Ao contrário dos estudos interculturais de países como Portugal, França, Espanha e Itália, onde sua base remonta ao movimento de imigração e integração.

É a partir de intensos movimentos migratórios que as antigas fronteiras de identidades nacionais passaram a ser modificadas. No caso dos povos indígenas brasileiros, cujas

identidades sofreram com o racismo e demais estereótipos, e mesmo hoje, com as fortes pautas políticas no cenário nacional, suas identidades ainda estão centradas dentro de denominações comuns dos brancos. Como, por exemplo, a denominação dos Tiriyó, as lideranças indígenas esclarecem, na língua Tarëno, “ainya tarëno”, em tradução para a língua portuguesa, somos todos Tarëno. O termo Tiriyó é uma denominação dada pelos brancos e engloba vários povos, como os Pïropïyana, Pïrouyana, Aramayana, Okomoyana, Maraso, Sakëta, Akuriyó e outros (Apitikatxi, Apiwa e Iepé, 2018).

No entanto, a Interculturalidade adotada sem a dimensão crítica, passando a reger os documentos e organizações escolares brasileiras e principalmente a respeito dos povos indígenas, repete o que se fez em períodos anteriores, como a sujeição dos indígenas à integração nacional ou como no exemplo do Multiculturalismo. Ou seja, apesar dos avanços dos marcos legais educacionais e novas políticas públicas, volta-se a repetir os silenciamentos dessas culturas. Assim, a Interculturalidade se bifurca em: Interculturalidade Funcional e Interculturalidade Crítica. Como dito por Cordeiro (2024) “Neste sentido, a interculturalidade funcional diz respeito a todas as formas de dissimulação da interculturalidade” e a Crítica foi reinventada dentro do debate para se problematizar as estruturas culturais mais complexas globais e locais.

Walsh (2009) reflete que a interculturalidade funcional é uma estratégia política, com objetivo de administrar a diversidade, já a interculturalidade crítica questiona a funcional ao passo que não quer apenas incluir a diferença cultural num sistema, mas questionar o próprio sistema que a excluiu. Ela, a interculturalidade crítica, não pode deixar de fora os sistemas de poder estruturais, ela “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença”, reconhece o colonialismo e o neocolonialismo, se constrói pelas pessoas que sofrem e sofreram com o processo de exclusão, subalternização, submissão (Walsh, 2009, p. 21, 22).

No campo educacional, a Interculturalidade Crítica é entendida como caminho para superarmos a base monocultural que se restringiu à solidificação da escola, Cordeiro (2022, p. 321) aponta que ela tem a “intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas”. Nas práticas educacionais, se propõe a construir diálogos, reconhecendo as diferenças, mantendo relações críticas e solidárias. Se o mundo é habitado pela pluralidade, as relações entre diferentes é inevitável. Esses encontros possibilitam compreender lógicas diferentes, desnaturalizar a objetividade em “resistência às imposições da modernidade universal”.

A perspectiva intercultural na escola representa uma mudança no paradigma que a fundou. Assim, a interculturalidade crítica busca alternativas frente a uma racionalidade e

organização ocidental. Além de lutar pela transformação social, implica se apoiar na resistência, na reinvenção não só instrumental da educação, mas reinventando os modos de ver a vida e de se viver no mundo. Muito mais que só termos, acordos políticos e econômicos, ela nos sugere um horizonte de possibilidades, de vermos a educação e atuarmos como educadores diante dessa conjuntura violenta. O outro, além de bem-vindo, é necessário, primordial à realização de trocas, impactos, estranhezas e da forma que vamos lidar com isso.

Assim, a Educação Intercultural emerge de modo original na América Latina, segundo Fleuri (2018), antes do Bilingüismo, a Educação Popular, iniciativa de Paulo Freire, pode ser interpretada como tal. Apesar disto, é consenso entre os estudiosos que as experiências com a educação indígena bilíngue, principalmente a partir da década de 1980 e precisamente com o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, expandiu a perspectiva intercultural brasileira.

Outra autora que versa sobre a educação intercultural indígena é Collete (2006, p. 119), segundo ela:

O primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilingüismo ganhou o status de política oficial foi o México (...) Foi, então, através de um longo percurso histórico, que a proposta de educação intercultural foi se consolidando enquanto política educacional para as populações nativas, inicialmente nos EUA e México, depois chegando a vários países da América Latina e, entre eles, ao Brasil.

Destarte, as turmas multiétnicas existem espalhadas em todo o país. É um sintoma também resultado dessas políticas de inclusão. Mas as possibilidades de educação pluriétnica e intercultural crítica não são tarefas fáceis. Principalmente porque sair do monoculturalismo instituído pela cultura escolar de tradição ocidental para a implementação de leis de inclusões funcionais, como o Multiculturalismo, e destas para a compreensão de inter-relação crítica como ideia promissora, nesse sentido compreendendo a diversidade como espaço de aprendizado fértil e vital para novos aprendizados sobre a história e vida dos tantos povos que constituem o país, tanto é desafiador como é emblemático.

Nesse sentido, Avtar Brah (2006) nos faz refletir a respeito das diferenças além do etnicismo, como os contextos históricos de nações anteriores a processos de colonização e as intensas dinâmicas culturais nos interiores de territórios cujas identidades étnicas hoje se homogeneizaram. Apesar de apontar o caso da categoria “negro” com o movimento “Black Power” estadunidense e britânico, nos traz para a reflexão sobre a heterogeneidade de grupos distintos em línguas, cultura, religião e como os processos de dominar (generalizar) grupos

distintos (com um único marcador conceitual) atravessam um conflito político e cultural e até mesmo de sensação de não pertencimento.

A autora ainda questiona como as diferenças gerenciam racismos, diz que, “cada racismo tem uma história particular” (Brah, 2006, p. 344). Desse modo, a questão do racismo para os indígenas brasileiros se estabelece a partir de contextos econômicos, políticos e regionais. Diferentemente da questão, também levantada pela autora, sobre a categoria “negro”, o racismo vivido a partir da cor da pele como centralidade, não é o mesmo racismo vivido pelos indígenas, embora isso ocorra, os povos originários brasileiros enfrentam, além da exclusão, um genocídio, que segundo Malheiro (2022) é diretamente relacionado aos interesses econômicos de grupos hegemônicos.

Correa Xakriabá (2018) narra a perseguição do seu povo em Minas Gerais e como os seus parentes eram identificados pelas pinturas corporais. A solução encontrada foi guardar as pinturas -antes corporais- em vasos de barro (agora eles desenhavam, não mais o corpo e sim os vasos, e os enterravam) e deixando de marcar o corpo não eram identificados e mortos pelos invasores de terras. Ela desenha um caso de como uma cultura pode marcar um corpo, não é (somente) a cor, é a cultura que é alvo da exclusão, e essa exclusão é realizada por dispositivos como racismo, exclusão escolar, bullying, xenofobia, estereotipação, extermínio.

A origem dessa questão pode estar na economia política de exploração de terra que é a principal inimiga dos povos indígenas, a partir dessa política de controle que os indígenas são alvos de ataques e genocídios, assim, um indígena vivo atrapalha a lógica de expropriação. É um racismo de morte. O qual teve início com a colonização e está em pleno vigor no interior de territórios como as Amazôniaas.

O racismo estruturado em torno de fenótipo e cultura como descritor de superioridade/inferioridade carrega estruturas de representação históricas coloniais. As distintas respostas ao racismo também são resultadas de políticas estatais (Brah, 2006). As identidades nacionais de “índio” construídas desde a invasão portuguesa são criadas a partir da diferença imposta com inferioridade diante de uma identidade supostamente superior, branca, portuguesa, eurocêntrica, propositalmente construída.

E essa dupla colonialidade/modernidade adaptada aos dias de hoje na forma do neoliberalismo (Walsh, 2009) trabalha reprogramando os estereótipos desses grupos. Com o corpo marcado é mais fácil ser alvo de classificações, exclusões, morte. Se os corpos dos Xakriabás (2018) foram violentados pela perda de suas identidades étnicas culturais, os corpos de indígenas em meio urbano sofrem também violências, silenciamentos, apagamentos e adaptações para sobreviver.

Por isso, pensamos o fenômeno da migração de indígenas, no sentido das áreas urbanas, como parte de um contexto de resistência dos povos. Tanto a persistência em querer fazer parte da escolarização quanto de readaptação geográfica - como o caso da ocupação dos seus territórios ancestrais pelos Kokamas no Amazonas (Silva, 2019) - se estabelece diante do estado brasileiro cujas leis e bases educacionais asseguram a Educação Intercultural indígena em suas terras e asseguram também a inclusão e seus conhecimentos na escola, como forma de resistência.

Considerando o advento das leis, declarações, instituições em defesa da sociedade civil, por que os povos indígenas brasileiros ainda vivem essa violação, que tão bem lembra o estado colonial? É no sentido de reivindicar a diversidade cultural, em especial dos indígenas, que buscamos compreender, por exemplo, fenômenos migratórios que ocorrem em todo o país e o que provoca a busca pela escola diante de tantas dificuldades e seus inevitáveis impactos.

A categoria multiculturalismo vem sendo, assim, observada em circunstâncias como a compreensão de que a Escola atua com supostas premissas de inclusão e respeito aos povos indígenas. Inclusive, a escola pesquisada traz no seu Plano Político Pedagógico os atendimentos aos povos Tiriyo (mesmo não fazendo nenhuma menção aos Kaxuyana), e, como explicado por Walsh (2009), reconhecer a diversidade, ou seja, afirmar o óbvio, que existem várias raças, culturas, etnias, é mais um projeto que reacomoda a hegemonia cultural, social, política e econômica.

Por outro lado, práticas interculturais podem ser entendidas como estratégias inventivas que desloquem essa centralização de saber e poder, e que trazem condições de possibilidades no cotidiano escolar de se aprender com a diferença. Novos formatos de educar que correspondam a estes desafios (Candau, 2016).

Nesse sentido, Carvalho (2019) sugere como educação intercultural: trilhas e sugestões de diálogos entre agentes educacionais e os estudantes, sugere educadores sensíveis e ativos na comunidade, podendo surgir tensões certas vezes, porém, sempre num círculo de aprendizados mútuo onde educador e alunos ensinam e aprendem.

A Interculturalidade Crítica é aplicada na educação como uma possibilidade de reinventar racionalidades a partir de análises mais densas àquelas propostas que já foram cooptadas pelos mecanismos de poder que essas mesmas inicialmente eram contrárias.

Com a educação intercultural se espera romper padrões a partir do diálogo com as diferenças, e não somente incluir para padronizar. Mas, é sabido o quanto essas propostas são desafiadoras para educadores e sistemas de ensino, e outros agentes escolares, é por isso que ela ainda é sentida como um desafio. Mesmo em seu estágio prematuro, com a sensibilidade e

sensibilização desses agentes para compreensão das diferenças como riqueza e não como obstáculo (Candau, 2012a, 2016).

### **3.3 Cultura escolar e diversidade**

A escolar a qual estamos discutindo nesses textos, refere-se a escola formal a qual foi imposta desde o empreendimento da colonização portuguesa, sobre ela Saviani (2021) aponta que suas primeiras organizações estiveram sob controle dos jesuítas, essas escolas tinham a prerrogativa de ampliar e consolidar o domínio português sobre as novas terras. Sobre nosso tema ela se torna ainda mais relevante, sabendo-se que o público desta educação eram os nativos indígenas brasileiros e levando em consideração que o país tem e teve muitos povos indígenas, estamos falando de uma educação em sua nascente multicultural, afinal eram línguas e costumes e organizações distintas, que foram tidas como monoculturais.

A experiência desta escola foi diferente das escolas oficiais da Europa, no país a primeira escola formal aos moldes dos europeus para os europeus só foi estabelecida em 1807 com a implementação da Academia de Artes e Ofícios a partir da chegada da família real portuguesa. Como a catequese dos povos indígenas ela também carregava a visão de salvadora dos espíritos sem cultura desse novo mundo. Ação para transformar a colônia em campo mais próximo ao da Europa devido a chegada da família real portuguesa e a transferência da corte de Portugal para o Brasil. Ela apontava para desqualificação ou subordinação dos conhecimentos produzidos pelos indígenas, negros escravizados e colonos diante da cultura erudita.

Esse processo é sugerido por Quijano (1992) como colonização do imaginário. Para Baniwa (2013) a ideia de uma educação ideal seria algo que respeitasse a cultura indígena bem como a enxergasse como conhecimento verdadeiro e legítimo, ele também sugere que os indígenas não negam outros conhecimentos, como os da escola tradicional, mas que sonham com uma escola plural justa na qual suas culturas não fossem estigmatizadas, mas igualmente valorosas como a do ocidente.

Estamos diante de amplo debate sobre os desafios para uma escola plural, que se desenvolva a partir do diálogo crítico e diante da compreensão das diferenças que fazem parte do cotidiano escolar. Este debate percorre a legislação, acordos e estudos, remetendo ao centro à categoria Interculturalidade (Repetto, 2019), com suas especificidades. Atravessam-se por ocasiões, mudam seus parâmetros ou são tomados para fins diferentes dos que lhe deram de origem. Exemplo disto é o conceito de Interculturalidade Funcional (Cordeiro, 2024) versados acima.

Assim, a escola que agora, legalmente, tem o dever de receber a todos, a diversidade (e até a enaltece em certas ocasiões, como nas datas comemorativas), manifesta comportamentos sobre como tratar essa diversidade (Cordeiro, 2022). Com matrículas obrigatórias, alguns grupos foram recebidos pelas instituições, como PCDs, imigrantes, e indígenas de diversas etnias. Curricularmente, os conhecimentos de matriz africana e indígena foram estabelecidos dentro das bases nacionais e estaduais de educação<sup>1</sup>. Logo, temos uma ampla manifestação de diversidade dentro dos espaços escolares.

Noutro giro, do ponto de vista legal, a educação indígena intercultural bilíngue teve significativos passos. Dos anos 1988 com a Constituição Federal até antes do golpe do *impeachment* de 2016 enfrentado pela presidenta Dilma Rousseff (PT), ela tanto avança nos territórios indígenas quanto ganha destaque nas pautas nacionais (Repetto, 2019). E é nela, com a educação indígena intercultural bilíngue, a porta de entrada do debate sobre educação intercultural no país (Souza e Cordeiro, 2023).

Vale ressaltar que, a educação escolar não se estabelece apenas com regimentos e planos, ela se manifesta com uma cultura própria, forjada na sua história com a sociedade que a instituiu. Nesse sentido é importante considerar os processos políticos estabelecidos no país como os governos antes e durante o Bolsonarismo e como eles afetaram as comunidades tradicionais e terras indígenas (Malheiro, 2022), suas lutas e consequentemente suas escolaridades.

Assim, a cultura escolar poderia ser estudada a partir de fatores como: currículo oficial, currículo real, escolas públicas, escolas urbanas, disciplinas escolares, padronização de comportamento etc. Desse modo, o que buscamos debater neste trabalho é a análise a partir das diferenças e estranhamentos culturais em uma sala de aula multiétnica, o meio para compreendermos as relações um pouco mais íntimas entre alunos não-indígenas e indígenas será a cultura escolar urbana e as culturas indígenas. Levando em consideração que, além de conteúdos, as relações e redes de troca na dinâmica escolar, desde crenças, valores, atitudes, diferenças e semelhanças fazem parte do processo e por tanto da cultura escolar (Candau, 2009a).

O aprofundamento do debate sobre cultura e educação é um sintoma dos dias atuais (Candau, 2019a) onde a cultura deixa a visão reducionista e se expande para contribuições

---

<sup>1</sup> LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.”

expressivas sobre modos estruturais de todos os grupos sociais, nessa perspectiva ela é fundamental para compreendermos arranjos sociais diversos.

Candau (2019a) admite três culturas que se relacionam intimamente com o cotidiano escolar. São elas: a cultura escolar, a cultura da escola e as culturas sociais de referências. Compreende-se que a cultura escolar está enraizada na tradição ocidental que o país foi submetido com a colonização. Ela abrange normas, rotinas, hábitos, valores como instituição historicamente construída, “engessada e pouco permeável” (Candau, 2019a, p. 68) cujos conteúdos e conhecimentos estudados foram intencionalmente elaborados.

Os conteúdos e sistemas de educação foram engendrados por narrativas eurocêtricas, orquestrados por uma lógica que serviu ao poder colonizador e que se (re)estabelece até hoje na cultura escolar atual. Sendo assim, não há inocência nessas seleções de conteúdos, nem mesmo na construção e manutenção de identidades. Há, nesse sentido, uma relação direta entre conteúdos escolares e identidades de povos. Alguns povos são considerados hierarquicamente superiores aos outros e suas formas de produção de conhecimento tidos como bons, certos e inquestionáveis.

Os cânones essencialistas e homogeneizantes exercem sobre os alunos fundamento sobre os conteúdos e formas legítimos das aulas. Esse poder de controlar através da cultura escolar rege os planos de aula e fazeres educativos. Nesse sentido não é de se surpreender que os alunos, ao estarem diante de culturas indígenas, apresentem estranhamentos, julguem-na como inferior. Compreendemos que usar a construção de sentidos é uma maneira eficaz de se controlar, ou de se regular um poder. A cultura, nesse aspecto, desempenha um papel de regulação sobre uma nação (Hall, 1997) e cultura escolar nesse berço tende a ser usada para reproduzir esse papel regulatório.

Já a cultura da escola se refere às características específicas do tipo de escola, seu mundo social, seu imaginário, suas transgressões (Candau, 2019a). Sendo assim, duas escolas da mesma rede de ensino, tomemos como exemplo escolas urbanas amapaenses, administradas pela mesma secretaria de educação, com os mesmos fundamentos e bases educacionais, com a mesma modalidade de ensino, e com a mesma função social histórica podem, em seu interior de funcionamento, ter culturas bastantes diferentes uma da outra.

Do mesmo modo escolas agrícolas, escolas famílias, escolas quilombolas, escolas indígenas são exemplos de distinções de *cultura da escola* cujos corpus são bem delimitados sobre suas regras, conteúdos e aspectos gerais. É, portanto, aqui que se desenha um bom exemplo da complexidade das culturas que atravessam e permeiam o cotidiano escolar, apesar

da delimitação clara de tipos de escola ainda existem as relações que precisam de análises mais refinadas.

Por fim, as culturas sociais de referência são aquelas que estão no cotidiano escolar carregadas pela bagagem cultural de seus membros. E essa bagagem é inerente tanto as identidades locais, como origens étnicas, quanto ao tempo de constantes e aceleradas transformações em que vivemos. Essa rede cultural é complexa, dinâmica, conflituosa. Penetrar nela é fundamental para entender e promover o processo educativo, como refletiu a pesquisadora Candau (2019a).

Mas como estão as culturas de referência dos indígenas em escolas urbanas? Como estão as convivências nessa turma multiétnica? Atravessadas por esses três *tipos* culturais escolares, nas quais em nenhuma das suas referências identitárias são protagonistas, pelo contrário, são subjugadas a categorias inferiores. Quando “muito” estão em um calendário letivo de datas comemorativas.

Há, como já foi explanado nas sessões anteriores, um acordo histórico sobre a construção das identidades indígenas e suas culturas como inferiores e desimportantes. Essa identidade é remarcada nos contextos históricos de cada tempo. O nosso argumento é que as representações sobre a identidade indígena são criações culturais movidas por questões sociais do projeto de colonização e civilização. Sendo que suas repercussões ainda são reverberadas, repetidas, mesmo que questionadas ainda enraizadas nos imaginários.

Com efeito, a identidade indígena que se apresenta na escola é esta, fruto da colonização. Como afirma Candau (2012b p. 29) “a relação entre *nós* e o *outro* carrega muita dramaticidade e até ambiguidade”. “Nós” seria o que mais se aproxima aos meus códigos e costumes, o “outro” os distancia da identidade que atribuímos a nós mesmos. A ambiguidade dessa relação se encontra na questão: o que é o contrário de ser “índio”? Seria a criação de uma diferenciação a partir da ideia de atraso civilizatório responsável pelo estabelecimento da urbanização inerente à modernidade.

Os estudos relacionados à educação passaram por mudanças no decorrer do tempo, como a Psicologia do século XX ou com a Nova Sociologia da Educação britânica nos anos 1960 e 1970, que contribuíram para um novo olhar sobre o cotidiano escolar. Mas essas correntes, mesmo distintas, trabalhavam no sentido de superação das diferenças, ou seja, vendo-as como obstáculo (Candau, 2012a).

É por isso que a problemática cultural em especial a denominação Cultura escolar é um norte relevante nos estudos sobre as relações no campo escolar. Verificá-la em seus contextos mais amplos e distintos se torna centro de pesquisas que versem as dinâmicas intraescolares já

que, a questão multicultural está intimamente ligada a fluxos migratórios (Candau, 2012b) como os casos de diásporas e dos indígenas brasileiros e as relações interétnicas são características da América do Sul, e não podemos apagar e negar a histórica trágica com grupos étnicos indígenas.

Com o surgimento do Multiculturalismo e sua, ainda em jornada, superação para a Interculturalidade - vale lembrar a complexidade deste eixo teórico, como a análise a partir de uma complexa rede de significados construídos com a criação de sistemas políticos e econômicos que transitam nossos desejos, medos, visão de si e do outro (Candau, 2019c) – estamos diante de pesquisas cada vez mais complexas a respeito da cultura escolar e no caso da educação intercultural tendo suas principais experiências com a educação indígena como afirmado por Fleuri (2018) de certo essa dupla análise aponta para respostas teóricas (ainda) sobre como se dão as relações pragmáticas e diárias em um espaço de interação de culturas diferentes.

Para Serpa e Grando (2019, p. 631) o estereótipo dos povos indígenas sofreram um caso crônico de etnocentrismo em que “as perspectivas e adjetivações desses povos se baseiam em noções/lentes europeias” e que se estendem no imaginário social até os dias de hoje. Mas problematizar isso se torna desafiador aos educadores. Que afirmam ter dificuldades, currículos engessados, sofrerem com a padronização escolar, pouco suporte, desvalorização e até a falta de sensibilidade para ver e sentir as diferenças e suas dinâmicas (Candau, 2016). Com esta escola, como elucida Fleuri (2000, p. 69) “corremos o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório”.

Assim, por mais que os educadores – me coloco diretamente nesse lugar, como professora que pesquisa a prática pedagógica no seu contexto escolar – pensem, executem e avaliem suas dinâmicas, por exemplo, o que a cultura escolar engessada, reguladora, etnocêntrica lhes retribuirá? Como a cultura escolar enxerga ações, pedagógicas ou “apenas” de convívio de bem-estar a partir de matrizes que não são as de base ocidental? E nesse sentido, como os alunos em suas diversidades étnicas vem se tratando? Como esse manejo de viver e aprender no cotidiano escolar vem se sucedendo?

As atuais condições culturais escolares estão fundadas no paradigma do monoculturalismo, essencialista, universalista. Quando as salas de aula são orquestradas (intencionalmente) de forma homogênea, compactua-se com ideias de uma sociedade esmagadoramente massificada, mercantilizada (Apple, 2003). Ir ao seu oposto é se voltar para o pensamento de como as realidades sociais são diferentes, como esse lugar recebe e abriga as diversidades.

Nesse sentido, é possível haver estranhamentos, conflitos velados, embate entre culturas diferentes, ou “lutas pela defesa de privilégios ou pelo reconhecimento de direitos aos excluídos, [que] agravam os conflitos entre os diferentes grupos em disputa” (Fleuri, 2000, p. 72). A perspectiva da Interculturalidade na escola tomaria a diversidade de modelos culturais, interagindo entre si e deixaria de ser a transmissão de uma monocultura tornando-se a preocupação fundamental da prática educativa, elucida Fleuri (2000).

Repetto (2019) nos diz que a cultura anda com as pessoas. Assim, nesse caminho de opressão enfrentado pelos indígenas, se despir de certas identidades de suas culturas (como no caso Xakriabá) não impede uma reinvenção ou que seus costumes, símbolos, códigos não se façam presentes. Se os indígenas precisam se adaptar ao meio urbano, e podem com isso renunciar as suas identidades visuais, por exemplo, ou serem obrigados a mudar hábitos alimentares, não significa que a sua cultura deixou de existir.

No “retorno ao ninho” de Luene Anicá (2021) há um reencontro uma reconexão com sua cultura. Esse processo de ir da aldeia para cidade tem um propósito e que eles almejam retornar para seus territórios, “ao ninho”. Nesse texto específico de Luene Anicá (2021) a autora indígena narra a importância de suas terras, do retorno para seus modos de vida, de sua cultura se estabelecer com a vida inerente a floresta, a biodiversidade de sentidos a qual a indígena gera vida não se estabelece sem a natureza, o oposto do que foi germinado pela ciência cartesiana moderna, na qual o ser humano é separado e superior a natureza. A autora escreve explicitamente que a natureza é seu ninho, sua cultura de referência, por tanto, é esta. Enquanto, Santos (2021) observa que a dinâmica com a metrópole (centros urbanos) é o referencial mais distinto sobre a modernidade.

Existem muitos lugares possíveis de se estar numa hierarquia de opressão, diferenciar essas especificidades (Brah, 2006) num cenário escolar é uma tarefa árdua. Cada um dos sujeitos diversos nesse universo estudado carrega singularidades e diferenças que somadas trazem à luz as diferenças vistas na escola pública, principalmente na EJA.

Os sujeitos indígenas a serem estudados são diferentes entre si. Embora englobados na categoria “alunos indígenas urbanos” eles, os Tiriyo e Kaxuyana, apesar do mesmo tronco linguístico, pertencem a grupos distintos. Mesmo os Tiriyo, ou Tarënos, migram de aldeias distintas, tem menos ou mais dificuldades com a língua portuguesa. Enquanto um aluno não falante do português apresenta dificuldades de acomodação escolar os que compreendem e falam a língua portuguesa podem ter mais afinidades naquele espaço. Além disto, os Tarënos têm línguas diferentes e os migrantes nem sempre falam as mesmas línguas indígenas. Isso os

torna diferentes entre si. Mas a escola os acomoda, ao menos formalmente, dentro do grupo “alunos indígenas”.

Candau (2016) enfatiza que não é tarefa fácil a educação intercultural, justamente pela escola não ter sido pensada para a diferença e sim pela padronização. Mas que evidenciar essa retórica escolar homogeneizadora é uma tarefa fundamental para darmos passos em direção a uma educação progressista, incluyente, democrática e justa. Pensar estratégias e assumir o reconhecimento das diferenças culturais considerando elas uma vantagem e não um obstáculo é uma possibilidade de se recriar uma escola de fato plural.

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), argumentamos sobre uma luz de possibilidades educativas que a própria vida dos povos da Amazônia em seus fluxos de aprendizados ancestrais e cotidianos pode nos ajudar reinventar a escola. E por último, como já foi notado nos vários textos de Candau (2012a, 2016), a sensibilidade de alguns educadores para a diversidade no cotidiano escolar e principalmente para a peculiaridade da amazônica (Malheiro, 2023) nas tramas da nossa educação escolar. Esses caminhos se fazem como possíveis formas de ver e tratar as diversidades.

Curricularmente, alguns aspectos gerais das culturas indígenas foram trazidos para escolas por exemplo as obrigatoriedades legais da história e cultura. No entanto, a abordagem desses conhecimentos ainda é vaga e frequentemente são levados a categorias folclóricas. Logo, a obrigatoriedade, embora uma conquista, ainda não é o suficiente e esse engessamento curricular, calcado na ocidentalização do saber, se manifesta como um controle até para novas possibilidades educativas.

#### 4. CULTURAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS

Desde o fim do século XX a sociedade global passa por transformações aceleradas. A tecnologia e o ciberespaço interferiram na forma como formamos identidades. Nesse contexto a conspiração de uma única identidade ainda ocidentalizada e capitalizada forja uma identidade universal (Hall, 1997).

Mas na contramão desse estado, há uma crescente manifestação de debates públicos a respeito da inclusão e das diferenças culturais, que hoje já estão oficiais perante a sociedade. Esses movimentos sociais surgem com a própria irregularidade inerente da mudança cultural global, o que para Hall (1997) nem sempre são positivos. Dentre estes, as migrações, como já foram apontadas nas sessões anteriores, reordenam povos e colocam em conflitos modos de vida e culturas que precisam se readaptar.

A respeito das migrações dos povos indígenas, faz-se necessário um duplo esclarecimento sobre essa movimentação no interior do território brasileiro, a primeira é que eles não estão aquém desse contexto de transformações globais, os povos indígenas são gravemente afetados por uma dinâmica global de mercado, a qual os usurpa suas terras e seus modos de vida, afetando diretamente este estágio de migração. A segunda é a história brasileira, principalmente da Amazônia, sobre políticas de colonização e depois de povoamento, elas contribuíram tanto para os povos indígenas serem dizimados quanto operaram mecanismos de fuga pautados na sobrevivência de etnias. Deslocamentos que alteraram e que ainda alteram onde vivem certas populações indígenas.

Mas, o que observamos na literatura sobre esse fenômeno (Rezende, 2003; Silva, 2022; Morais, 2020; Serpa e Grando, 2019; Serpa, 2017; Silva, 2019; Costa, 2017; Rodrigues, 2015; Santos, 2014; Calderoni, 2011; Both, 2006; Bessa Freire, 2006 e Gonçalves, 2001) alude a migrações precisas e algumas delas temporárias, como ir para cidade estudar e retornar as aldeias ou estudar nas escolas próximas a acampamentos de retomadas de terras, ou como a nossa, onde constatamos que os alunos indígenas Tiriyó e Kaxuyana migram periodicamente para cidade de Macapá e outras cidades no Pará das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Este. Embora os indígenas Tiriyó e Kaxuyana sejam dessas duas terras, os estudantes de nossa pesquisa migram mais da aldeia Missão Tiriyó, localizada na TI Parque do Tumucumaque.

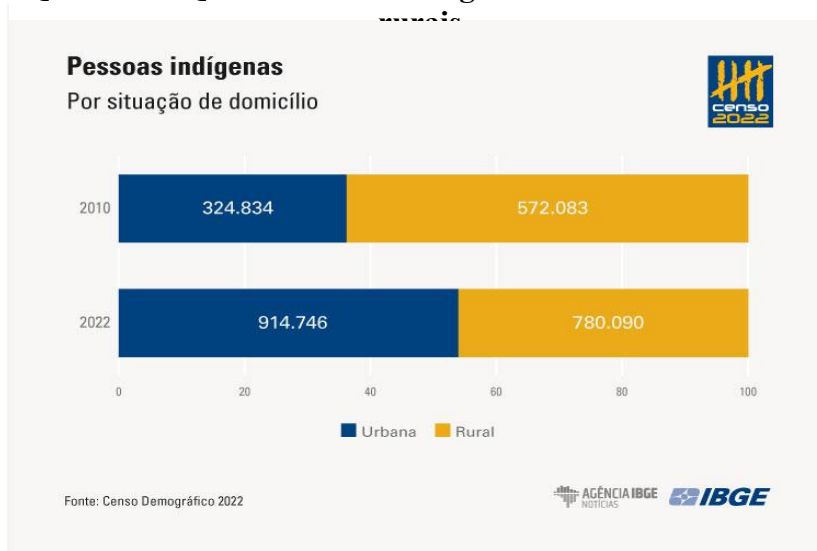
Segundo os dados da Apitikatxi, Apiwa e Iepé (2018) e de Terras Indígenas no Brasil (<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3885> acessado em 10 de outubro de 2025) essas terras estão demarcadas e sua região abrange uma área de confluência de fronteiras,



Movimentos migratórios dos mais diversos crescem vertiginosamente no planeta, fluxos de imigração por conflitos e guerras são cada vez mais comuns, mas no que se refere aos fluxos de migração dentro do nosso país em especial o interesse desta pesquisa, o caso das migrações indígenas entre regiões ou dentro de suas regiões, ou dos seus territórios para o centro urbano elas tem características muito peculiares, é o que vamos discutir nessa sessão.

Segundo os dados do IBGE, em 2010, havia 379.534 indígenas vivendo fora de suas terras, destes, 324.834 estavam em áreas urbanas (Santos, 2014), podemos inferir com isso que os indígenas, ao deixarem suas terras, migram para áreas urbanas. Os dados mais recentes do IBGE (2022) nos informam sobre números maiores, segundo ele, 53,97% da população indígena nacional vive em áreas urbanas. De 2010 para 2022, a população indígena em áreas urbanas aumentou 181,6%. Já os números atuais de indígenas brasileiros somam 1.694.836 (enquanto em 2010 eram de 896.917) destes, 914.746 moram em zonas urbanas, o IBGE afirmou que essa crescente é fruto de uma maior captação por sua equipe técnica. No entanto essa visibilidade significativa nos leva a perceber a presença indígena autoafirmada em território brasileiro e principalmente parte concentrada na área urbana. Como se observa nos quadros abaixo:

**Quadro 3 - Quantitativo de indígenas nas áreas urbanas e rurais**



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2022)

Os dados mais detalhados demonstram que além dos 914.746 indígenas vivendo em áreas urbanas, há 1.071.992 indígenas fora das terras indígenas (deste número alguns estão em

áreas rurais e outros em áreas urbanas). Fator que se alarga com a ausência de demarcações de terras indígenas brasileiras.

**Gráfico 1 - População indígena residindo fora de TI, Brasil**



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2022).

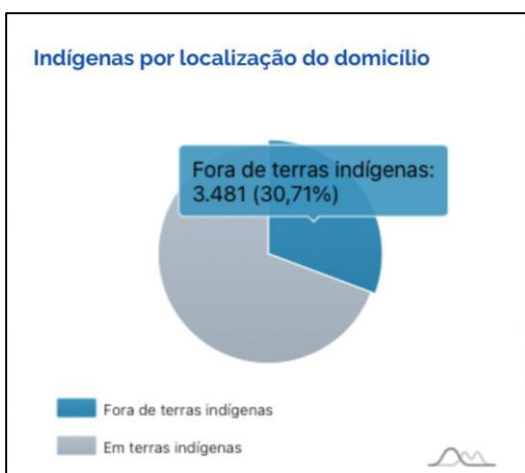
**Gráfico 2 - População indígena domiciliada em áreas urbana, Brasil**



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2022)

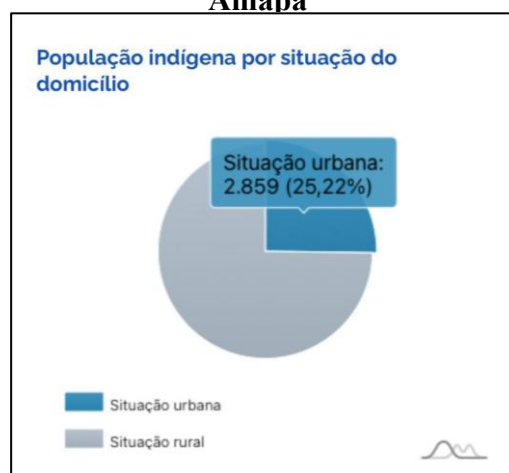
No estado do Amapá os números são menores:

**Gráfico 3 - População indígena residindo fora de TI, Amapá**



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2022)

**Gráfico 4 - População indígena domiciliada em áreas urbana, Amapá**



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2022)

30,71% dos indígenas amapaenses residem fora de Terras Indígenas, sendo 25,22% em domicílios urbanos. Os dados sobre o estado do Amapá, apontam que além disso, nas cidades as idades dos indígenas são em média 32 anos (IBGE, 2022) enquanto os mais jovens em média

18 anos estão concentrados em suas terras, esse fator nos ajuda a nos debruçarmos sobre o nosso debate que é a questão relacional entre indígenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir de então, convém refletir sobre as identidades desses sujeitos que se deslocam de seus territórios e vivem uma diáspora. Sobre identidades culturais nesse contexto migratório Serpa e Grando (2019, p. 639) apontam que:

Quando pensamos no intenso movimento migratório de indígenas para a cidade, somos levados a perceber e conceber a cidade, o espaço urbano, como uma fronteira, em que grupos se encontram, se relacionam e por isso mesmo, manifestam e (re)afirmam suas identidades (...)

Os estudos desse fenômeno migratório, como o de Serpa e Grando (2019), Silva (2019), Santos (2014), Rezende (2003), Both (2006), Silva (2019), Gonçalves (2001) e Calderoni (2011), provocam para um estado de crescimento do número de alunos indígenas em escolas urbanas. Provocam também perguntas sobre a compreensão da cultura indígena no contexto urbano escolar. Baniwa (2006, p. 24) destaca que o uso do termo *indígena urbano* é desafiador, além de ser pouco investigado é um tema que começou a ser pesquisado recentemente, afirma que é “um caminho novo e longo que precisa ser aprofundado”.

Para Fleuri (2000) os encontros de diferenças culturais no interior do Brasil foi gerado a partir de fluxos migratórios, assim, os encontros das diferenças culturais não parece um estado excepcionalmente novo. E chama atenção para essas relações interculturais e interétnicas no Brasil se formarem a partir de ciclos econômicos da expansão colonialista. Mas, que, atualmente os fluxos migratórios trafegam direções diferentes.

Para Santos:

O êxodo para os centros urbanos é a realidade em várias regiões do país, praticado por grupos familiares indígenas esse movimento migratório revela uma profunda dinamicidade entre aldeia e cidade. A migração não ocorre apenas em direção às cidades, há um retorno também aos territórios tradicionais. (Santos, 2014, p. 54)

Em “Fala parente” a jovem karipuna Luene Anicá afirma “me sinto como um passarinho que voa, voa, mas no fim do dia ele quer voltar para o ninho” (2021, p. 25) ela relata essa relação de sair da aldeia e voltar a aldeia, a troca com o mundo urbano, a saudade dos amigos da cidade, mas que, apesar disto sua relação com o território indígena é mais forte.

Essas características das dinâmicas de partida e retorno aos territórios, corroboram para a justificativa desses grupos estarem na cidade exclusivamente para estudar, em outras situações sobreviver, resistir ou estudar para sobreviver e nos leva a lógica de que possa acontecer

relações culturais por meio de processos multiculturais e interculturais, inclusive no interior das escolas. Baniwa (2013) já afirmou que os indígenas foram resistentes a escolarização colonial pela imposição e violência que eram tratadas as comunidades, mas que hoje eles têm interesses nos conhecimentos acumulados nas escolas de tradição ocidental, mas sem que isso os afaste ou negue seus saberes, identidades e culturas.

No texto de Oliveira (2014) intitulado *Ser Xavante, morar e estudar na cidade* a autora traz apontamento únicos a respeito do trânsito indígena para a cidade para estudar e como esses sujeitos foram tratados pelos sujeitos citadinos bem como se relacionaram com esses sujeitos.

Nesse texto a autora explana o tema “indígenas na cidade” partindo das primeiras pesquisas, de Roberto Cardoso em 1968, passando por estudos realizados na década de 80. Afirma que há uma reconfiguração a partir das pesquisas dos anos 2000. Nos primeiros há um enfrentamento ao ocidentalismo científico de uma evolução que se estabeleceria com a urbanização como inevitável e nesse aspecto a cultura indígena, ainda afirmada como inferior, iria evoluir com a urbanidade. As pesquisas retomadas em 2000 se entonam com uma legitimação da resistência indígena na migração e reinterpreta a cidade não mais como um caminho lógico evolucionista, mas atravessada de dinâmicas sociais e culturais. Por fim, sugerem que de fato há um tratamento estigmatizado com os indígenas citadinos.

#### **4.1 Indígenas em escolas urbanas: estranhamentos culturais**

A migração, em especial sobre a qual estamos fazendo esta análise, diz respeito aos indígenas migrantes que buscam escolarização nos espaços urbanos, visto que há outros trânsitos de indígenas para as cidades, como a procura por trabalho ou retomadas de terras, como no caso do Tarumã em Manaus (Silva, 2019). Nesse sentido, nosso foco está sobre as relações que se estabelecem no interior da escola urbana, em turmas multiétnicas com a presença de indígenas e não indígenas, estabelecendo convívio durante as aulas.

Após serem recebidos e aceitos por esta instituição, como estão os alunos? Como eles vivenciam essa experiência escolar? Como formam amizades com a turma, como lidam com a cultura do outro e como sua cultura é relacionada na escola? De acordo com Serpa (2017), em Mato Grosso, os alunos indígenas dessa região sofrem com altos índices de evasão. Já para Silva (2019), que estudou os migrantes indígenas citadinos, os desafios começam antes mesmo dos muros da escola. Os resultados das pesquisas divergem em pontos, como violências mais nítidas em certos estados e menos em outros, ou a inclusão dentro dos planos pedagógicos em certas escolas e a exclusão agenciada por bullying e estereótipos em outras. Convergem, porém,

em aspectos mais claros, demarcados pela lógica da cultura escolar branca e hegemônica, nos quais são descritos padrões de tratamento intraescolar hostis para com as diferenças.

Candau (2008) discutiu, há pouco mais de dez anos, o fenômeno da monocultura como uma prática social característica de uma sociedade influenciada pela globalização neoliberal. Se, por um lado, Quijano (1992) já havia abordado o projeto colonizador e seus desdobramentos sobre nossa percepção de beleza, normalidade e aceitação, Candau (2008) trouxe, posteriormente, a questão da globalização. Ambos os autores contribuem com reflexões acerca da perspectiva da padronização monocultural, a qual, defendemos, integra as bases do sistema educacional na América Latina. Isso, por sua vez, impacta o modo como a escola lida com aqueles considerados diferentes do modelo estabelecido.

No texto de Silva (2022), a respeito do estado de Roraima, a autora versa sobre a percepção dos professores diante dos alunos indígenas e conclui que esses estudantes sofrem com estereótipos racistas adotados pelos próprios educadores. Quijano (1992) nos marca com sua reflexão sobre a colonização do imaginário; ele afirma os efeitos que a colonização teve em nós, de maneira subjetiva, nos é enraizada. E esses códigos comportamentais são repetidos. Códigos que justificam as diferenças étnicas e culturais, de exclusão e padronização, de pertencimento e negação.

Nesta pesquisa (Silva, 2022), a visão dos professores sugere também a visão da escola de maneira geral. Há nesta escola uma sensibilidade para com a diversidade, embora o currículo seja tradicional; eles percebem boas interações entre crianças indígenas e não indígenas, não têm propostas educativas que contemplem os conhecimentos indígenas e avaliam como “bons alunos” os indígenas que se enquadram na padronização monocultural. É, portanto, um caso latente de multiculturalismo. Antagonicamente ao trabalho de Serpa (2017), que demonstra abandono, evasão e baixo desempenho escolar, as crianças da pesquisa de Silva (2022), na visão dos educadores, são assíduas, participam e têm bons rendimentos na escola.

Mas essa compreensão sugestiva sobre o que é “bom aluno” e “mau aluno” é mais uma das características convencionadas na monocultura escolar. Nela, tudo que é anormal, ou seja, o que não está dentro da esmagadora compreensão de homogeneidade, quase uma assepsia às diferenças, é bom. Ou seja, quão menos “índio” for, melhor.

No estado do Amazonas, Silva (2019) detalha a migração de famílias indígenas para áreas urbanas como resistência na retomada de terras 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 pesquisa da autora, uma significativa observação sobre políticas públicas educacionais estaduais e municipais para a formação de

docentes indígenas, o que nos levou a inferir que este estado é, dentre a revisão de literatura, o que mais se empenhou em garantir formação indígena e assistência.

A pesquisa de Silva (2019) levanta aspectos da resistência indígena diante das memórias sobre o seu território. As terras em disputa são de ampla especulação do mercado imobiliário; essa briga direta com poderes econômicos no curso da história é um dos principais fatores de violências contra as culturas indígenas, inclusive no que tange ao genocídio indígena. Esses conflitos engendram ainda mais as percepções sobre as culturas indígenas; quanto mais implicadas nessa trama, mais se alimentam identidades de conflito, “índios X brancos”. Essas disputas não se isolam apenas num campo social, sendo assim, inerentemente chegaram à escola.

O estudo de Freire (2006), quase uma década anterior ao de Silva de 2019, também no estado do Amazonas, analisou a relação dos Sateré-Mawé com a cidade de Manaus. Estuda as contradições presentes nas práticas escolares diante do tratamento com as culturas dos alunos. Aponta para o desafio da educação infantil escolar intercultural em escolas urbanas com os indígenas, onde não há intencionalidade de se discutir planejadamente a pluralidade cultural. Para uma participante da pesquisa, quando essa diversidade (diferença frente à cultura hegemônica) é percebida, ela é discutida na escola através de planos transversais.

Assim, as culturas não hegemônicas são debatidas apenas em circunstâncias “especiais”, como datas comemorativas, ou seja, ainda dentro de um aspecto folclórico do currículo. A escola estudada por ela separa esse conhecimento da ciência legitimada no currículo escolar, empregando este outro com inferiorização.

Os achados da pesquisa de Freire (2006) apontam ainda para discriminações veladas e explícitas nos relacionamentos de não-indígenas com indígenas, como no caso de alunas que foram para a escola com seus desenhos corporais e foram vítimas de discriminações verbais dos colegas. A intervenção da professora para conter a violência foi fazer comparações estereotipadas num discurso de inclusão baseado nos slogans de respeito e “somos todos iguais”. Noutra fala, uma participante afirma “nem parece índio! É bonito” (Freire, 2006, p. 77).

Na ocasião de um projeto escolar, uma menina indígena foi convidada para desfilar com suas pinturas corporais, mas a mãe e a menina se negaram, preferindo ir sem as pinturas, pois sabiam que seriam vítimas de discriminação. O desvinculamento de seus símbolos culturais foi a solução para evitar as violências. A escola, esse espaço criado para homogeneizar a partir de concepções ocidentistas de normas de um saber, implanta também orientações para como tratar essa exclusão gerada por ela mesma. Nesse sentido, essas medidas paliativas, que tendem

mais a administração da diversidade do que a discutir criticamente suas origens e reinventar a escola, servem apenas como formas de ocultar as violências e, nesse caso, os racismos estabelecidos dentro da cultura escolar. É importante retornar nessa reflexão sobre o racismo vivido pelos indígenas, onde a cultura é o alvo, não necessariamente sua fisiologia, como no detalhamento do caso de Freire (2006).

A identidade e a diferença só existem na sua correlação uma com a outra, ou seja, são interdependentes; na afirmação da identidade há a negação de algo; são criadas a partir de mecanismos de poder; operam para manutenção de privilégios; só existem na ideia, no signo de uma coisa que denominamos, logo, são uma invenção social, não são, portanto, essência da natureza.

Quanto mais essa diferenciação é estabelecida, mais negamos que temos relações com esses grupos. Quanto mais negamos, mais nos acostumamos a tratá-los como “outro”, logo, um “não-eu”. Essa condição de exclusão/negação viabiliza a subalternização necessária para que estes povos permaneçam vitimados pela violência da exploração e das políticas de genocídio que estão presentes desde a colonização das Américas.

Silva (2023) afirma que a identidade e a diferença fazem parte de uma estrutura comum, a diferenciação. Nela, as identidades são definidas por relações de poder que estabelecem a presença da exclusão e inclusão, de classificar como bem ou mal, desenvolvidos ou primitivos, “índios” e “não-índios”.

São essas categorias que vivem em conflito na disputa por certos privilégios (Silva, 2023) que se impõem identidades e diferenças. Ou seja, não são inocentes, nem tampouco leis naturais; são construções culturais movidas por essa densa rede de significados. Apesar da trama da igualdade e da diferença, o contexto é afetado com mais intensidade e desumanidade para com os considerados diferentes, aqueles cujas culturas não se adequam a uma padronização.

No contexto do estado de Mato Grosso, Serpa (2017) oferece uma contribuição relevante para o debate sobre interculturalidade. A autora analisa a situação de jovens indígenas em escolas urbanas e identifica elevados índices de evasão escolar. Ao abordar questões de identidade e alteridade, ela demonstra que, embora a diversidade e a inclusão estejam presentes no ambiente escolar, elas não são trabalhadas de forma crítica. Mato Grosso destaca-se como um terreno bastante hostil e violento para os indígenas. Serpa destaca uma negação a essas culturas no interior da escola.

Ainda nesse estado, Both (2006) aponta para as tensões e dificuldades dos estudantes indígenas nessas escolas, para o currículo monoculturalista e que, mesmo assim, os indígenas

buscam esse atendimento. Devido à ampla escolarização das séries iniciais nas aldeias, essas pessoas se forçam a procurar cidades para continuar estudando e para aprender os conhecimentos “dos brancos”, e aponta como consequência desse estado de coisas rendimentos baixos e evasão.

Rezende (2003), em Campinópolis-MT, nos traz dados sobre os números de indígenas citadinos em Mato Grosso, sobre os conflitos históricos e como esses estereótipos se apresentam em forma de preconceito nas escolas, que ainda está despreparada para lidar criticamente com a diversidade.

Desse modo, Rodrigues (2015), em Rondônia, estabelece uma correlação entre o Plano Político Pedagógico vigente na escola pesquisada e a prática educativa. O autor salienta que os docentes demonstram desconhecimento acerca da interculturalidade e que a instituição de ensino é incipiente em demonstrar como lidar com a diversidade, ainda que reconheça a sua existência.

Ainda em Rondônia, Santos (2014) disserta que alunos indígenas de escolas urbanas, quando demonstram expressões de identidades étnicas, sofrem hostilidades, bem como na pesquisa de Freire (2006), e que a escola opera a invisibilidade desses alunos e que eles são vítimas de racismos no ambiente escolar. E que os professores participam dessas ações, mesmo que indiretamente, através de silenciamentos.

Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a pesquisa de Costa (2017) destaca como é a visão dos estudantes não-indígenas sobre os indígenas e escreve que é bastante estereotipada. A autora discute identidade e diferenças, estereótipos e preconceito que estão presentes na escola multiétnica com a presença de indígenas.

Calderoni (2011), também em MS, chama atenção para os alunos indígenas citadinos. A partir dos olhares dos professores, ela analisa sobre igualdade e diferença e dialoga com a necessidade da alteridade. Afirma que: a diversidade chega na escola folclorizada; as práticas escolares são impregnadas por relações de poder; que nesse espaço a diferença é balizada e silenciada; e que os estereótipos sobre “ser índio” são latentes. A pesquisa também notou as falas e visões, novamente, rotuladas e estereotipadas sobre os alunos indígenas, onde apontam os indígenas como estranhos, desde seu jeito de morar ao seu jeito de vestir.

Ainda em MS, Moraes (2020) chama atenção para conflitos históricos entre indígenas e não-indígenas na região refletirem no ambiente escolar. As diferenças culturais implicam no processo de ensino, como avaliações. Há altos índices de reprovação e faltas dos alunos indígenas; apesar disso, a escola os avalia como admiráveis em seus comportamentos, por serem disciplinados e silenciosos. Mais uma vez, a visão de uma padronização de

comportamento é avaliação positiva; nesse caso, disciplina e silêncio são tidos como exemplos de “bom aluno”. Esse fantasma da disciplina e do silêncio – resquícios da educação colonial – ainda assombra a educação dos indígenas hoje. Conclui que a falta de ações que possibilitem a Interculturalidade entre indígenas e não-indígenas implica negativamente na escolarização desses indivíduos.

Verificamos com isso que, de fato, a inclusão como política afirmativa está em pleno vigor. Mas as relações no espaço escolar ainda 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 marcará esses estudantes na escola.

De fato, 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, estando longe de um equilíbrio.

#### **4.2 Processos migratórios de indígenas para as cidades: o que eles buscam?**

De todo o estado do conhecimento sobre esse assunto, há um número considerável de textos que versam sobre indígenas na Amazônia Legal e nas suas regiões de fronteiras. Na revisão, não foram encontrados dados recentes de outras partes do país, o que nos permite inferir que há na Amazônia Legal um fenômeno peculiar e único sobre essas dinâmicas de trânsito e migração de povos em seu interior.

Embora essas movimentações no espaço brasileiro remetam a séculos de cultura de exploração desde a chegada dos portugueses, colonização e “civilização”, e, portanto, reverbere na compreensão dos indígenas de que certos espaços não lhes são permitidos, há nos textos sobre o tema um interesse pela metrópole que não vem de um desejo de abandono de suas terras, mas de clara manutenção de sua vida. Seja para lutar pela terra que lhes é sagrada e que lhes foi tomada, como os Kokamas em Manaus (Silva, 2019), seja para atravessar uma enorme reserva entre Amapá e Pará para estudos formais, os indígenas o fazem para resistência. Como afirmado por Krenak (2020), os indígenas estão resistindo ao humanismo mortífero do Ocidente há cinco séculos. Bem como Silva (2019, p. 52) diz que o “processo de migração dos indígenas para outros locais vem historicamente refazendo retomadas demográficas”.

Como ressalta Oliveira (2014, p. 239) ao entrevistar indígenas Xavantes, “Sair da aldeia implica somente um deslocamento espacial temporário, visto que o objetivo maior é voltar e aplicar o conhecimento aprendido”. Sendo assim, há nos atuais casos de migração para a área

urbana um desejo claro de aprender sobre as outras culturas, dentro delas seus conhecimentos. Baniwa (2013) também dá luz sobre esse interesse que indígenas têm a respeito das informações e tecnologias extra aldeia.

Além disso, eles compreendem esse período como sofrimento, que é entendido e enfrentado por eles como necessário para proporcionar novos conhecimentos ao indígena (Oliveira, 2014). A autora se deparou com muitas reclamações sobre dificuldades linguísticas; os indígenas Xavante têm um propósito central, aprender a falar o português, no entanto, a escola é pouco preparada para isso. No nosso caso pesquisado, temos uma observação semelhante com alunos Tiryio; tanto que nas observações, constatamos que, quanto menos falantes em português, mais os indígenas são excluídos. Como observamos em Oliveira (2014, p. 44), é “indispensável entender a valorização que o Xavante despende às escolas ‘regulares’ em virtude do português, visto como aprendizado essencial na interlocução com o não índio e, consequentemente, na demanda por melhorias para sua aldeia”.

Deseja-se manter as tradições mesmo na cidade; porém, nas condições citadinas, é muito difícil mantê-las. Para esses indígenas, é um sacrifício essa mudança, e eles afirmam o desejo de retornar. Há também uma reelaboração de suas tradições, visto que, precisam se adaptar, eles afirmam seus costumes mesmo com custos altos. Na pesquisa de Oliveira (2014), um aluno Xavante relata o período de silêncio tradicional de sua cultura, onde ele precisa não ter conflitos com ninguém e que na escola não poderia falar. Então, como a escola compreende esse costume? Como irá tratar as peculiaridades dos indígenas nesses processos pluriculturais se ela tem fortes raízes monoculturais?

Compreendem que a cidade é o meio onde se travam as disputas por direitos e conhecer esses códigos dos “brancos” é importante para eles estarem preparados para travá-las (Oliveira, 2014).

Há especificidades nos atuais deslocamentos indígenas para a cidade; um exemplo disto é Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, dois estados onde mais encontramos trabalhos sobre indígenas em escolas urbanas e que têm relação direta com o crescimento da monocultura. O crescimento das commodities agrícolas nessa região teve um crescimento de 409,2% (dados de 2019); dos dez municípios que mais produzem soja, sete deles estão em MT (Malheiro, 2022).

Rezende (2003), em Campinápolis-MT, destaca que os conflitos históricos nesse estado entre não-indígenas e indígenas são perpetuados por disputas. O autor apresenta fontes desse embate a partir de 1784 e 1788; por conta desse conflito, Xavantes fogem para o Rio Araguaia, mas como nunca estiveram em paz pós colonização, voltam a ser perseguidos e assim cruzaram o Rio das Mortes fugindo de garimpeiros. Essas lutas entre indígenas e garimpeiros foram tão

sangrentas que mudaram o nome do Rio Manso para Rio das Mortes devido às muitas mortes que ocorreram nesse cenário. Os Xavantes, beneficiados pelo isolamento em Mato Grosso, se reestabeleceram. O que se reordena nos anos 1960 e 1970 com a chegada de contingentes populacionais para habitar Mato Grosso, levando, novamente, a um extermínio de parte da etnia.

Essa explanação sobre os Xavantes esclarece muitas faces dos processos migratórios dos indígenas brasileiros: 1) esse modelo de movimentação dentro do território é histórico e ocasionado a partir do empreendimento colonial; embora o trânsito humano no planeta se dê por fatores naturais e geográficos, esse em especial, com sua conjuntura de exploração, se nutre de duelos marcados por genocídios arquitetados pela modernização; 2) entendemos o caminho em direção à Amazônia como busca de um isolamento, como proteção e distanciamento dos brancos; 3) a questão de uma economia exploratória de uso da terra, neste caso a mineração, autoriza violações sobre os povos indígenas que vivem na Amazônia.

Mato Grosso do Sul também é um estado com uma história de conflitos semelhante à de MT; Moraes (2020) disserta que massacres, epidemias e expropriação do território foram as bases que estabeleceram a constituição do estado. O povo indígena Kaiowá que vive no estado tem sua história diretamente relacionada com a luta com os não indígenas, principalmente decorrentes de disputas pela retomada dos seus territórios tradicionais.

O autor exemplifica o arrendamento de terras pela Cia Mate Laranjeira, cujas terras usurpadas dos indígenas tinham plena autorização do estado; esse mesmo poder estatal, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), efetiva a demarcação de terras estreitas com reservas tão pequenas que impactariam os modos de vida dos indígenas Kaiowá. O autor versa que a SPI, que em tese deveria proteger os interesses dos povos indígenas, foi agenciada por interesses governamentais; estes grupos étnicos então passaram a viver sob o controle da SPI.

Essas escolhas político econômicas desmontam a organização tradicional indígena, exploram gravemente os territórios e subtraem os meios de sustento dos indígenas, visto que eles vivem com os recursos naturais equilibrados por anos no meio natural; o monopólio de exploração dos ervaais em MS resultou em mudanças drásticas nos modelos culturais dos Kaiowás. Sem a terra para colher, plantar e fazer o manejo dos recursos, esses homens e mulheres precisam encontrar alimento e recursos de outros modos para sobreviver; nesse exemplo em MS, os homens indígenas começaram a trabalhar para a CIA Mate Laranjeira. Sem território, sem recursos naturais, sob a vigilância do estado e vitimados a trabalhos nos monopólios comerciais que os levaram a esta condição (Moraes, 2020).

A Amazônia é habitada há 17 mil anos. Na Amazônia brasileira, os registros mais antigos são de mais de 11 mil anos. Já a instituição do Brasil remete à colonização, com seus pouco mais de 500 anos. Porto-Gonçalves (2017), em *Encruzilhada civilizatória*, escreve as visões construídas sobre a Amazônia a partir de um pensamento fundado no antropocentrismo da ciência moderna; esse pensamento autoriza a dominação sobre a natureza e, por tabela, a dominação de povos, corpos e culturas que se estabelecem conjuntamente a ela.

Ideias de que a Amazônia é um vazio demográfico, reserva inesgotável de recursos e natureza primitiva orquestram uma lógica de guerra e dominação, assim ilustrou Porto-Gonçalves (2017, p. 18):

Esvaziada de gente, a Amazônia é Natureza, fonte inesgotável de recursos que estariam reservados, no futuro, para outrem, quando, aí sim, cumpriria o seu papel de redimir nossas sociedades do “atraso” e do subdesenvolvimento. Assim, sendo *futuro* a região e suas gentes não são presentes e, assim, o ciclo se fecha, pois, o vazio demográfico nos diz que não há ninguém presente, e a região está reservada no futuro a outros que vêm de fora.

Nossas investigações na escola pesquisada apontaram que as primeiras matrículas de indígenas em escolas urbanas macapaenses ocorreram por volta de 2007. Os povos atendidos na escola são, em sua ampla maioria, Tiryio e, ocasionalmente, Kaxuyana. Há uma moradia coletiva organizada indígena vizinha à escola, locus da pesquisa, que abriga temporariamente esses indígenas. Essa informação vai ao encontro da literatura, que afirma ser, em sua maioria, uma migração temporária, objetivando concluir os estudos, e em quase totalidade essa mudança é acompanhada pela família.

Esse período de início dos atendimentos a indígenas em escolas urbanas na capital do Amapá é fértil para os debates de inclusão que germinavam no país, marcado precisamente por essa ampla abertura de matrículas amparada por políticas educacionais de inclusão. No entanto, incluir sem um debate crítico não é, de fato, inclusão. Apenas aceitar estudantes indígenas nas escolas sem o mínimo de subsídios constitui uma mera ação política pressionada por textos e debates nacionais e internacionais a respeito de direitos humanos básicos (Candau, 2008).

Observa-se nas pesquisas, como a de Rezende (2003), que os indígenas são considerados um empecilho ao desenvolvimento. Essa noção de impedimento ao avanço é historicamente construída pelo projeto moderno de colonização e civilização, e se reacomoda nos novos debates econômicos das políticas estatais brasileiras, como commodities, agropecuária e mineração.

Assim, as subjetividades sobre quem são os indígenas brasileiros também se (re)estabelecem nas memórias sociais, e, como um empecilho, eles serão combatidos. No campo e nas mídias, esses estereótipos confabulam visões pejorativas sobre esses povos, as quais ordenam os relacionamentos que terão com os não-indígenas e os não-indígenas com eles. Nós seremos uma ameaça, e eles serão os obstáculos ao nosso desenvolvimento e crescimento econômico.

Diante disso, inferimos que esses tratamentos serão repetidos nas escolas. Uma vez que eles ingressam na escola tradicionalmente ocidental, teremos esses dois lados, que viveram séculos de disputa, convivendo e (re)constituindo relações. Porém, apesar de terem a lógica do conflito enraizada nesses duelos, as redes de troca mais íntimas dentro das escolas podem variar, constituindo até possibilidades de outros olhares e minúsculas rupturas atravessadas pela cultura da escola em questão. Não é à toa que o estado do conhecimento nos apresentou diferentes achados sobre a diversidade étnica em escolas multiculturais.

## 5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO BRASIL AO AMAPÁ

As diversas conjunturas políticas e econômicas do Brasil impactaram profundamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo dos séculos. Desde o período colonial, mas especialmente a partir do processo de industrialização no território nacional, passando por golpes de Estado e redemocratização, essa modalidade de ensino tem enfrentado desafios estruturais.

A EJA, desde sua origem, apresenta características que refletem as contradições da sociedade brasileira. Como apontam Novais e Gomes (2019), é possível estabelecer um paralelo histórico entre a catequização colonial e a educação de adultos contemporânea. Nos dois casos, percebe-se uma educação voltada para a formação de sujeitos úteis à lógica administrativa vigente – seja no período colonial, com a aprendizagem de ofícios, seja na atualidade, com a qualificação para o mercado de trabalho. Este estudo enfoca particularmente a educação de jovens indígenas na EJA urbana, que reproduz, em muitos aspectos, essa lógica funcionalista.

O direito à escolarização desse público foi formalmente garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), conforme destacam Novais e Gomes (2019). Contudo, a trajetória histórica da EJA está marcada por descontinuidades e tensões, reflexo das constantes transformações políticas e econômicas do país.

Convencionalmente, atribui-se à década de 1940 os primeiros esforços sistemáticos no que hoje denominamos EJA. Entretanto, Xavier (2019) problematiza essa periodização, argumentando que ações educacionais anteriores a 1930 foram fundamentais para a posterior estruturação das políticas de alfabetização de adultos. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a autora demonstra como o nacionalismo emergente no pré-1930 buscou superar modelos estrangeiros, criando caminhos próprios para o "progresso" e "desenvolvimento" nacional.

A relação entre trabalho e educação na EJA remonta ao período pós-abolição. Com a gradual valorização do trabalho livre e o advento da industrialização, o Estado passou a interessar-se pela "moralização" do trabalhador. A Lei Saraiva (1881), que estabeleceu restrições ao voto dos analfabetos, articulou-se às demandas por mão de obra qualificada, criando os dois eixos fundantes da EJA: a superação do analfabetismo e a formação para o trabalho (XAVIER, 2019).

Entre as décadas de 1920 e 1930, educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira trouxeram novas perspectivas para a educação brasileira. Seus debates enfatizavam a

educação profissionalizante como mecanismo de qualificação da mão de obra. Contudo, como a conclusão do ensino primário tornou-se requisito para acesso a esses cursos – e posteriormente, com os exames de admissão instituídos por Teixeira – evidenciou-se o paradoxo: em um país com altos índices de analfabetismo, grande parte da população trabalhadora encontrava-se excluída dessas oportunidades formativas. Esse cenário criava uma contradição flagrante: em pleno processo de desenvolvimento industrial, faltava mão de obra qualificada, justamente porque o sistema educacional não conseguia superar o déficit histórico de escolarização básica.

Outros dois aspectos, desse período, são mencionados por Xavier (2019 p. 7), são eles: as propostas de Azevedo, onde ele “construiu a ideia de uma marcha ascendente das reformas” educacionais, e o outro, sobre a alusão de uma “zona de pensamento perigoso em relação às novas ideias que agitaram os círculos educacionais após a Revolução de 1930”. Esta última eram as ideias e movimentos de grupos sociais e intelectuais que foram ofuscadas pela publicação de Azevedo: *A Cultura brasileira*.

Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) analisam a EJA como elemento constitutivo da história educacional brasileira, que pode ser interpretada sob perspectivas antagônicas: como espaço de potencial emancipatório (um campo fértil) ou como área de marginalização institucional (um campo de fronteira). Em sua análise histórica, os autores remontam à Constituição de 1934, marco inicial do reconhecimento formal da educação para adultos no ordenamento jurídico nacional, refletindo o projeto nacional-desenvolvimentista que atribuía à educação papel central na construção da nacionalidade.

Nesse contexto, a educação de adultos configurou-se como política nacional voltada à qualificação da mão de obra, transformando indivíduos em recursos úteis ao desenvolvimento da nação. Novais e Gomes (2019) identificam na década de 1930 período crucial para a institucionalização da educação brasileira, com a promulgação da Constituição de 1934 que estabeleceu o primeiro Plano Nacional de Educação, criou os Ministérios da Educação e do Trabalho, e instituiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, em meio a intensas transformações políticas e sociais.

O cenário sofreu radical transformação com a Constituição de 1937, promulgada após o Golpe do Estado Novo. O novo texto constitucional retirou a obrigatoriedade do ensino público, reorientando a política educacional para a formação profissional técnica, prioritariamente voltada a preparar jovens para o mercado industrial. Paralelamente, como destacam Novais e Gomes (2019), o intenso êxodo rural e o processo de urbanização acelerada criaram demanda crescente por escolarização de adultos nos centros urbanos, estabelecendo as

condições históricas para o desenvolvimento da EJA como política pública específica, marcada desde suas origens pela tensão entre projetos emancipatórios e demandas do desenvolvimento econômico.

A partir da década de 1940, as iniciativas governamentais para educação de adultos começaram a se concretizar, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, seguido pelo Serviço de Educação de Adultos e pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1947, e posteriormente pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Embora se tratasse principalmente de campanhas pontuais, esse período representou um esforço significativo para viabilizar o ensino supletivo em articulação com os sistemas estaduais de educação.

Contudo, conforme destacam Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), nenhuma dessas ações históricas relacionadas à alfabetização de adultos conseguiu estabelecer um método ou paradigma pedagógico específico para essa modalidade de ensino. Foi somente na década de 1960, com as experiências de Paulo Freire, que surgiu a primeira proposta pedagógica consistente para a educação de jovens e adultos. A educação popular, particularmente através do trabalho de Freire, expandiu-se consideravelmente nesse período, alcançando resultados significativos em todo o país.

Diversos movimentos e iniciativas exemplificam o sucesso da educação popular nesse contexto. Entre eles destacam-se os Centros Populares de Cultura (ligados à UNE), o Movimento de Educação de Base (MEB) - vinculado à Igreja Católica através da CNBB -, o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, as experiências das *40 horas de Angicos*, a Fundação Campanha Popular de Educação da Paraíba (CEPLAR) e a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*. Os Centros Populares de Cultura, surgidos em 1962 a partir da União Nacional de Estudantes, disseminaram-se por todo o país, embora com ênfase predominantemente artística e cultural. Uma exceção notável foi o CPC do Rio Grande do Norte, que manteve uma relação mais direta com a educação, particularmente através de sua articulação com a campanha *De pé no chão também se aprende a ler* (Pranto, 2018).

O Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 com financiamento federal e administração eclesial através da CNBB, permanece ativo até os dias atuais na educação popular de jovens e adultos em diversas regiões do país. Durante o Regime Militar, sua atuação foi substancialmente reduzida, mas o movimento conseguiu se manter como a única iniciativa de educação popular ativa nesse período, fato atribuído em grande parte à sua vinculação com a Igreja Católica (Pranto, 2018).

Em 1960, no Recife, surgiu o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, com o objetivo de promover uma produção artística crítica baseada na cultura popular, recebendo influências tanto nacionais quanto internacionais. Foi nesse contexto que Paulo Freire pôde desenvolver seu método pedagógico, especificamente no MCP Dona Olegarinha, que tinha como proposta explícita integrar a cultura popular com uma alfabetização crítica, conscientizadora e libertadora (Pranto, 2018). Como retratou Góes (1980) em sua obra sobre a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, a contribuição de Freire representou um marco fundamental na história da educação popular brasileira.

Historicamente, o Método Paulo Freire nasce no Centro de Cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife, em 1961, fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. (Góes, 1980, p. 41)

Bem como, Saviani (2021, p. 335) nos traz um importante apontamento sobre as ações freirianas:

É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialógico, crítico e “criticizador”. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo.

Os Círculos de Cultura freirianos se caracterizavam por serem humanizadores, dialógicos, dinâmicos, conscientes, planejados e por incentivar a liberdade. Vale ressaltar que a experiência de Paulo Freire com a educação ainda traria muitas contribuições a educação nacional.

Os Círculos de Cultura, conforme propostos por Freire (2019), foram concebidos como espaços de reflexão crítica onde, em duas noites de trabalho, se discutia a cultura e o homem como agente ativo na transformação do mundo e da natureza. Nessa perspectiva, os participantes se reconheciam como trabalhadores e transformadores, compreendendo o trabalho como gerador de cultura - em contraposição à visão tecnicista que reduzia o trabalhador urbano à condição de mão de obra para o mercado, dentro de uma lógica de exploração e dominação. O método freiriano concebe a educação como processo que revela o trabalho como ação humana inteligente, criativa e culturalmente significativa. A partir dessa fundamentação conceitual, na terceira noite do círculo iniciava-se propriamente a alfabetização, entendida como “chave para abrir a comunicação escrita” (Freire, 2019, p. 180), completando assim o processo de conscientização.

O período entre 1963 e 1964 marcou a expansão dessas experiências, com a Fundação Campanha Popular de Educação da Paraíba (CEPLAR) obtendo apoio do Plano Nacional de Alfabetização. Contudo, como analisa Pranto (2018), o êxito crescente da educação popular coexistia com o fortalecimento de setores conservadores que, a partir de 1964, implementariam sob a ditadura militar um modelo de educação funcionalista, alinhado aos interesses do regime autoritário.

É fundamental compreender a complexa rede de interações que caracterizou esse contexto histórico. As iniciativas de educação popular desenvolveram-se em um ambiente político marcado por intensos debates sobre alfabetização e modernização do país, influenciados pela Teologia da Libertação no seio da Igreja Católica, pelo ativismo político de organizações como a UNE, e por concepções progressistas sobre desenvolvimento e humanização. Esse cenário contrastava radicalmente com o projeto político de direita que culminou no golpe de Estado de 1964, com a deposição do presidente Goulart - evento que refletia também as tensões internacionais do pós-guerra e o temor das elites ante a disseminação de ideias marxistas. Nesse quadro contraditório, a educação popular emergiu como campo de disputa entre projetos antagônicos de sociedade.

O golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart e instaurou um regime ditatorial no país até 1985, promoveu profundas transformações nas políticas educacionais. Nesse contexto, grupos de intelectuais burgueses e tecnocratas vinculados a setores conservadores, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), assumiram papel decisivo na reorientação das políticas de alfabetização de adultos, resultando no exílio de Paulo Freire e na implantação de uma nova abordagem para a educação popular.

Em 1967, o ministro da Educação Tarso Dutra e o presidente Costa e Silva estabeleceram por meio de decretos (61.311 a 61.314) a estrutura institucional para uma política nacional de alfabetização. Esses dispositivos criaram o Grupo Interministerial para levantamento de recursos, autorizaram o uso de emissoras de televisão para programas educativos, instituíram a Rede Nacional de Alfabetização Funcional e lançaram a Campanha pela Extinção do Analfabetismo. Posteriormente, em 1967, a Lei 5.379 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como fundação (Prado e Neto, 2019).

O ano de 1968 marcou a formação de uma comissão para elaborar o Estatuto do MOBRAL, que em 1969 recebeu significativos investimentos federais e ampla autonomia administrativa, independente das secretarias estaduais de educação e até mesmo do Ministério da Educação. Conforme análise de Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 61), o programa se

configurou como “iniciativa de proporções nacionais, proclamadamente voltada a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos”.

Segundo Prado e Neto (2019), o MOBRAL estabeleceu metas ambiciosas: erradicar o analfabetismo em dez anos, massificar a educação básica, implementar um funcionalismo pedagógico e legitimar o regime militar. Contudo, após uma década de atividades, os resultados foram modestos, com redução de apenas 8,2% nos índices de analfabetismo. Apesar do insucesso quantitativo, o programa se consolidou como estrutura permanente, sendo implementado em todos os municípios brasileiros através de comissões locais. O Decreto 66.118 garantiu recursos orçamentários e permitiu doações de até 1% do imposto de renda de pessoas jurídicas para seu financiamento.

Arlindo Lopes Corrêa emergiu como figura central do MOBRAL, presidindo a instituição entre 1974 e 1981. Em sua obra “Educação de Massa Comunitária” (1979), Corrêa defendeu veementemente o programa contra as críticas que recebia, qualificando-as como fraudulentas. Utilizando argumentos evolucionistas e reivindicando métodos pedagógicos inéditos, o presidente do MOBRAL atribuiu as dificuldades encontradas ao que descreveu como “caos administrativo” herdado de gestões anteriores, projetando para o futuro o reconhecimento do valor de sua obra (Prado e Neto, 2019).

As críticas dirigidas a Paulo Freire e à Pedagogia do Oprimido se revelam particularmente significativas no contexto histórico analisado. O discurso oficial do MOBRAL acusava o Movimento de Cultura Popular dos anos 1960 e a educação libertadora de constituírem meros dogmas marxistas, destinados a incitar ódio e promover a luta armada. Nessa perspectiva, os alfabetizadores freirianos foram taxados de subversivos, enquanto a educação oferecida pelo MOBRAL era apresentada como verdadeiramente democrática, supostamente oferecendo opções que poderiam ser livremente escolhidas pelos educandos (Prado e Neto, 2019).

Contudo, esse discurso entrava em flagrante contradição com as práticas efetivamente adotadas pelo programa. Como demonstram Prado e Neto (2019), o MOBRAL implementou um material didático padronizado para todo o território nacional, ignorando completamente as diversidades regionais e as especificidades culturais das comunidades atendidas. Essa postura revelava-se incoerente com seus próprios princípios declarados, mas também revela o contexto político autoritário em que estava inserido, marcado por rígido controle administrativo, centralização decisória e hierarquização dos processos socioeducativos. A pedagogia do programa reduzia o professor a mero executor de ferramentas previamente elaboradas e

homogeneizadas, sendo que, nas palavras de Prado e Neto (2019, p. 830), “um dos principais reflexos desta contradição foi justamente o insucesso da MOBRAL em atingir seus objetivos”.

Já a década de 1990 inaugurou novo capítulo nos debates sobre educação de adultos no Brasil. Intensificaram-se as discussões envolvendo tanto instâncias governamentais quanto organizações não-governamentais, com o duplo objetivo de erradicar o analfabetismo e garantir formação que ultrapassasse os limites da mera alfabetização funcional. Esse movimento encontrou respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nesse contexto, Gomes e Novais (2019) propõem uma reflexão crítica sobre os rumos da educação de jovens e adultos no país, destacando a necessidade de superar os modelos autoritários do passado e construir alternativas verdadeiramente democráticas e inclusivas.

Assim, em decorrência de várias transformações das perspectivas educacionais, materializadas nas políticas educacionais para jovens e adultos ao longo dos anos, algumas características ficaram marcantes: o assistencialismo, a descontinuidade e a exclusão estiveram presentes nas ações, as quais refletem ainda na falta de uma identidade para EJA (...) (Gomes e Novais, 2019, p. 540)

Já os anos 2000 são caracterizados por agendas internacionais e nacionais pautadas em planos e metas voltados ao público da EJA. Nesse novo milênio, evidenciam-se esforços para ampliar a acessibilidade de jovens e adultos de distintas culturas e níveis sociais à modalidade, visando à formação básica e à erradicação do analfabetismo. No entanto, tais planos também abordam a qualificação da mão de obra. Dessa forma, essas metas articulam-se diretamente com as necessidades sociais e político-econômicas desses novos tempos (Novais e Akkari, 2024).

No mesmo sentido, Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) elucidam que a educação de jovens e adultos no Brasil ultrapassa os limites da formação escolar, transcendendo as fronteiras formativas por ser um fenômeno amplo, influenciado por políticas econômicas e por ações de diversos movimentos sociais.

A aposta de uniformização da EJA, no entanto, caminha antagonicamente aos direitos à diferença, já as desigualdades educativas no país nos fazem refletir sobre a dinâmica da educação para jovens e adultos.

### 5.1 A diversidade da EJA amapaense e a complexidade de turmas multiculturais

Além das tensões históricas inerentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa modalidade caracteriza-se por uma profunda diversidade em seu público. Trabalhadores urbanos, camponeses, migrantes rurais e donas de casa compõem um quadro cuja heterogeneidade é constitutiva de sua trajetória. Contudo, manobras políticas, mudanças abruptas e golpes institucionais distorceram a cultura escolar própria da EJA, resultando em currículos e pedagogias instáveis, majoritariamente alinhados a interesses econômicos do Estado.

No Amapá, a EJA foi implementada em 1973 e, nas últimas décadas, tornou-se ainda mais complexa, influenciada por dinâmicas nacionais, como planos e marcos legais, e por fenômenos como a “juvenilização” (Gomes e Novais, 2019), a desterritorialização de sujeitos que migram para áreas urbanas em busca de escolarização (especialmente oriundos de territórios tradicionais) e o aumento de matrículas indígenas. Essa diversidade impõe desafios à formação docente, à inclusão, aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas, exigindo abordagens que contemplem tal pluralidade.

O fenômeno da juvenilização, analisado por Gomes e Novais (2019) e Andrade (2023), revela um perfil discente marcado por históricos de reprovação, evasão e fracasso escolar, que buscam na EJA uma via de aceleração e certificação. Paralelamente, a desterritorialização, impulsionada por políticas econômicas que exploram territórios tradicionais (Malheiro, 2022), como quilombos, terras indígenas e áreas ribeirinhas, refletindo na presença crescente de jovens e adultos dessas comunidades nas salas de EJA da capital amapaense. Embora agendas internacionais e nacionais proponham metas para esse público, sua implementação tem sido incipiente ou inexistente.

Conforme destacam Di Pierro e Haddad (2015), a EJA permanece fragmentada e com qualidade precária, reduzida frequentemente a um mecanismo de correção de defasagens. A incorporação de temas como direitos humanos, interculturalidade, gênero e meio ambiente, articulados ao legado freiriano de uma educação crítica e emancipatória, deveria constituir o campo prioritário da EJA no século XXI.

A amostra dos dados do INEP (2024), sobre as matrículas no Amapá, revelam dados marcantes quanto a diversidade dos atendimentos:

**Tabela 1 - Matrículas na EJA por gênero e por cor/raça – Amapá e Macapá - 2024**

| Número de matrículas da EJA por sexo, cor/raça<br>INEP 2024 |       |        |
|-------------------------------------------------------------|-------|--------|
| Sexo Feminino                                               | AMAPÁ | MACAPÁ |
| Não declaradas                                              | 1.628 | 939    |
| Branças                                                     | 815   | 612    |
| Pretas                                                      | 276   | 154    |
| Pardas                                                      | 4.815 | 2.921  |
| Amarelas                                                    | 23    | 15     |
| Indígenas                                                   | 758   | 84     |
| Total                                                       | 8.315 | 4.725  |

Fonte: Autora (2025) com base no INEP - Sinopse estatística da Educação Básica (2024).

**Tabela 2 - Matrículas na EJA por gênero e por cor/raça – Amapá e Macapá - 2024**

| Número de matrículas da EJA por sexo, cor/raça<br>INEP 2024 |       |        |
|-------------------------------------------------------------|-------|--------|
| Sexo Masculino                                              | AMAPÁ | MACAPÁ |
| Não declarados                                              | 1.567 | 953    |
| Branços                                                     | 743   | 582    |
| Pretos                                                      | 311   | 194    |
| Pardos                                                      | 4.614 | 2.923  |
| Amarelos                                                    | 21    | 18     |
| Indígenas                                                   | 673   | 96     |
| Total                                                       | 7.929 | 4.766  |

Fonte: Autora (2025) com base no INEP - Sinopse estatística da Educação Básica (2024).

Os dados do INEP (2024) revelam um panorama significativo da composição étnico-racial dos estudantes da EJA no Amapá, destacando particularidades demográficas e desafios para políticas educacionais inclusivas. A análise dos 16.244 matriculados (8.315 mulheres e

7.929 homens) permite identificar padrões relevantes: o predomínio pardo, a subdeclaração étnica, a presença significativa de indígenas e desigualdades no acesso à educação.

A população parda representa a maioria expressiva em ambos os gêneros: 57,9% das mulheres (4.815) e 58,2% dos homens (4.614). Esse dado reflete a composição étnica característica da região Norte, marcada por intenso processo de miscigenação histórica afro-indígena.

Chama atenção o elevado número de não declarados: 19,6% entre mulheres (1.628) e 19,8% entre homens (1.567). Esse fenômeno pode estar associado à falta de conscientização sobre a importância do autorreconhecimento étnico-racial, deficiências no processo de coleta de dados ou, mais contundentemente, à invisibilização étnico-racial, marca da colonização. A esse fenômeno de subdeclaração étnica, ou apagamento cultural, Dussel (1993) chamou de “encobrimento”, aludindo à referência dos “descobrimentos das Américas”. O autor aponta que nesse processo colonial houve um encobrimento das culturas originárias e, conforme a matriz colonial se estabeleceu com a escravização dos povos africanos, esse encobrimento tornou-se duplo, integrando-se aos interesses de dominação colonial. Assim, podemos interpretar essa não declaração étnico-racial como herança da colonização.

A população preta representa apenas 3,3% das mulheres (276) e 3,9% dos homens (311), proporção inferior à média nacional. Já os declarados brancos somam 9,8% (815) entre mulheres e 9,4% (743) entre homens, indicando possível subnotificação da população negra (pretos + pardos), que juntos alcançariam 61,2% nas matrículas femininas e 62,1% nas masculinas, ou um encobrimento de identidades étnicas.

A expressiva participação de estudantes indígenas - 9,1% entre mulheres (758) e 8,5% entre homens (673) - destaca que a busca por escolarização pelos indígenas é uma realidade no estado do Amapá, assim como em outros contextos nacionais, conforme revelam pesquisas em outros estados, particularmente na Amazônia. Essa representatividade indígena demanda currículos interculturais e formação docente específica.

Já a análise da diversidade étnico-racial EJA na capital, Macapá, a partir dos dados do INEP (2024) revelam um perfil significativo da composição étnico-racial dos estudantes da EJA na capital amapaense. A análise dos 9.491 matriculados (4.725 mulheres e 4.766 homens) permite identificar padrões relevantes muito similares aos dados do estado, como predomínio de pardos, o grande número de não declarados, a presença de um número pequeno da população declaradamente negra e a presença indígena na EJA da capital.

A população parda representa a maioria expressiva em ambos os gêneros: 61,8% das mulheres (2.921) e 61,3% dos homens (2.923). Esse dado se alinha ao padrão nacional onde pretos e pardos somam 74,9% das matrículas na EJA.

Novamente nos chama atenção o elevado número de não declarados: 19,9% entre mulheres (939) e 20% entre homens (953).

A população preta ainda representa apenas 3,3% das mulheres (154) e 4,1% dos homens (194), proporção inferior à média nacional na EJA (55% de pretos e pardos declarados). Já os declarados brancos somam 13% (612) entre mulheres e 12,2% (582) entre homens. Apesar da soma de pretos e pardos alcançar 65,1% nas matrículas femininas e 65,4% nas masculinas essas declarações contrastam com as observações, onde os números de alunos negros é notadamente significativo, revelando que há uma incongruência. Mas uma vez, argumentamos a possibilidade de uma negação de um pertencimento étnico calcada num imaginário colonialista que nega as culturas afro-brasileiras.

Observa-se maior representação masculina entre indígenas (14,3%) e pretos (26%) – padrão oposto ao nacional, onde mulheres predominam na EJA. Essa particularidade pode refletir dinâmicas locais de inserção no mercado de trabalho ou evasão escolar diferenciada por gênero. Já a presença de estudantes indígenas é numericamente reduzida, porém significativa no contexto local: 1,8% entre mulheres (84) e 2% entre homens (96). Somam-se 180 indígenas declarados matriculados na EJA amapaense no ano de 2024.

Esses dados reforçam a importância do Censo Escolar como ferramenta para diagnóstico social, especialmente na EJA, modalidade que atende populações historicamente vulnerabilizadas. A análise detalhada por gênero e etnia, disponível no INEP (2024), é fundamental para orientar novos rumos pedagógicos conveniente para esta modalidade.

A diversidade desse público, seus números de alunos, cor, raça são importantes fatores para se estabelecer uma leitura mais profunda da pluralidade da EJA. Nos dados acima é possível identificar os indígenas matriculados no ano de 2024 – dados mais atualizados do INEP – em todo estado. Em especial os da capital, onde a pesquisa é realizada.

Os dados revelam padrões similares entre estado e capital, com predominância parda em ambos. No Amapá: 61,2% mulheres e 62,1% homens (pretos + pardos) e em Macapá (capital): 65,1% mulheres e 65,4% homens (pretos + pardos). A capital apresenta proporção ligeiramente maior de população negra declarada (pretos e pardos), possivelmente refletindo maior urbanização e políticas locais de incentivo ao autorreconhecimento.

Já a presença indígena em Macapá apresenta proporção menor que a média estadual. No Amapá há 8,8% (média entre sexos) de indígenas declarados matriculados e em Macapá o

número cai para 1,9%. Essa disparidade pode refletir a concentração de comunidades indígenas em áreas rurais do estado e até cidades fronteiriças com TIs. O Censo 2025 trará maior precisão pois contará com a obrigatoriedade de declaração de etnia.

Já os dados da escola pesquisada, no que concerne aos indígenas, demonstram que, nos anos de 2024 e 2025 a presença indígena na EJA foi significativa. Na escola Estadual Predicanda Lopes, na modalidade da EJA (noturna), em 2024 e 2025 contou com quatro turmas (3ª e 4ª Etapa do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª Etapa do Ensino Médio), como podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 3 - Matrículas na EJA na escola Predicanda nos anos de 2024 e 2025**

| Quadro de matrículas da EJA Predicanda 2024 e 2025 |          |          |          |          |                 |
|----------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------------|
| 2024                                               | 3ª ETAPA | 4ª ETAPA | 1ª ETAPA | 2ª ETAPA | TOTAL POR TURNO |
| indígenas                                          | 3        | 5        | 0        | 0        | 8               |
| não-indígenas                                      | 7        | 8        | 9        | 13       | 37              |
| abandonos e transferências                         | 7        | 5        | 0        | 10       | 22              |
| total de matrículas ativas                         | 10       | 13       | 9        | 13       | 45              |
| 2025                                               | 3ª ETAPA | 4ª ETAPA | 1ª ETAPA | 2ª ETAPA | TOTAL POR TURNO |
| indígenas                                          | 1        | 3        | 4        | 0        | 8               |
| não-indígenas                                      | 6        | 13       | 12       | 18       | 49              |
| abandonos e transferências                         | 1        | 8        | 3        | 6        | 18              |
| total de matrículas ativas                         | 7        | 16       | 16       | 18       | 57              |

Fonte: Autora (2025) com base no PROESC – Sistema de notas, frequência e matrículas da rede estadual (SEED/GOV), 2025.

Os dados revelam uma relativa estabilidade no número total de matrículas ativas entre 2024 e 2025, com discreto aumento de 12 matrículas no segundo ano. Em 2024, contabilizaram-se 45 matrículas, sendo 8 de estudantes indígenas (equivalente a 17,8% do total) e 37 de não-indígenas. Chama atenção a ausência de evasão entre os alunos indígenas, em contraste com os 22 casos registrados entre os não-indígenas.

A elevada taxa de abandono escolar entre os estudantes não-indígenas reflete desafios estruturais da Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade atende predominantemente indivíduos que não concluíram sua formação na idade regular, os quais enfrentam obstáculos multifatoriais que comprometem a permanência escolar. Entre esses desafios destacam-se a necessidade de conciliar trabalho e estudos, responsabilidades familiares, condições socioeconômicas adversas, além de dificuldades logísticas relacionadas ao transporte, segurança e alimentação.

A distribuição dos estudantes por etapas de ensino apresenta padrões distintos entre os grupos. Enquanto os indígenas concentravam-se nas etapas finais do ensino fundamental em 2024, os não-indígenas mostravam maior presença nas fases conclusivas do ensino médio. Esta disparidade na distribuição persiste mesmo considerando a maior taxa de permanência observada entre os alunos indígenas.

No ano seguinte, 2025, registrou-se um aumento para 57 matrículas, sendo 8 indígenas e 49 não-indígenas. Embora os casos de abandono tenham diminuído para 17, permaneceram em patamar preocupante. Destaca-se o primeiro registro de evasão entre estudantes indígenas no período analisado, fato relevante dado seu histórico de permanência. Observa-se também redução significativa nas matrículas indígenas nas etapas finais do ensino fundamental, que passaram de 8 para 4 alunos.

A análise comparativa demonstra que em 2024 todos os estudantes indígenas estavam matriculados nas etapas 3ª e 4ª, sem ocorrência de evasão. Em 2025, embora tenha sido registrado progresso na inclusão nas séries iniciais - com 4 matrículas na 1ª etapa contra nenhuma no ano anterior -, constatou-se redução nas matrículas nas etapas mais avançadas. A saída de alunos que não atingiram a idade mínima exigida foi compensada por novas admissões, mantendo o total de 8 estudantes indígenas.

Os resultados evidenciam a necessidade de políticas educacionais específicas que considerem as particularidades de cada grupo. Para os estudantes indígenas urbanos, faz-se necessário garantir condições adequadas de permanência. Já para os não-indígenas, são urgentes medidas que enfrentem os múltiplos fatores de evasão. A migração de estudantes indígenas para áreas urbanas, frequentemente motivada pela precariedade das escolas em suas comunidades de origem, reforça a importância de ações que assegurem não apenas o acesso, mas condições efetivas de permanência e aprendizagem na EJA. A redução nos índices de abandono em 2025, ainda que modesta, sugere que intervenções direcionadas podem produzir impactos positivos na permanência escolar.

## **6 ESTRANHAMENTOS (INTER) CULTURAIS ENTRE ESTUDANTES INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS NA EJA: FENÔMENOS DE RESISTÊNCIAS**

Esta seção se encontra dividida em 06 subseções. Inicialmente apresentamos um quadro sociocultural com as principais características da escola focando na análise da Cultura escolar e a cultura da escola, além das descrições de seus atores. Relacionamos a presença de alunos indígenas Tiriyó e Kaxuyana na EJA e nas programações festivas escolares alusivas ao Dia dos Povos Indígenas.

A partir da subseção 5.4, evidências específicas que respondem ao nosso problema de pesquisa de modo objetivo são reveladas e analisadas, tais como: os relacionamentos entre estudantes indígenas e não indígenas, as diferenciações expostas por preconceitos e racismos, os processos de inclusão e exclusão, as ações pedagógicas interculturais da experiência da pesquisa-ação, os achados e diálogos entre alunos de culturas diferentes, e as conversas que oportunizaram a indígenas e não-indígenas conhecerem-se mutuamente e enxergarem na diversidade uma oportunidade crítica de conhecimento – percebendo o outro como fonte de saber e potencial de interrelações, em vez de motivo para exclusão e segregação.

### **6.1 Cultura escolar e atores no quadro sociocultural da unidade pesquisada**

A escola pesquisada é a Escola Estadual Predicanda Carneiro Amorim Lopes, que faz parte da rede estadual, administrada pela Secretaria de Educação do Amapá. É uma típica escola urbana. Essa instituição de ensino recebe alunos indígenas das etnias Tiriyó e Kaxuyana há cerca de 19 anos, segundo informações do corpo pedagógico e administrativo. Localizada na capital do estado do Amapá, cidade de Macapá, no bairro Santa Rita, na rua Rio Grande do Sul, número 131, esquina com a avenida Almirante Barroso, em um ponto de constante movimentação urbana, paradas de ônibus, trânsito intenso. Parte das vias que se encontram com a localização da escola se encerram após alguns quarteirões, ao fim de um deles existem áreas de ressaca<sup>2</sup>, com habitações de palafitas e áreas de “baixadas”, por esse motivo a escola atende diversos públicos, os alunos que “sobem da baixada”, os moradores das palafitas, os que vêm dos bairros periféricos com auxílios do transporte público, os Tiriyó e Kaxuyana.

---

<sup>2</sup> Áreas de ressacas de Macapá são ecossistemas alagadiços típicos da região amazônica, caracterizados por terrenos baixos e sazonalmente inundáveis que formam uma rede de canais, igarapés e lagos de várzea influenciados pelas marés e pelas chuvas. Esses espaços desempenham funções ecológicas cruciais, como reserva natural de água, controle do microclima urbano e escoamento de águas pluviais, evitando inundações em outras partes da cidade. No entanto, nas últimas décadas, essas áreas têm sido intensamente ocupadas por populações urbanas vulneráveis, resultando em complexos socioambientais.

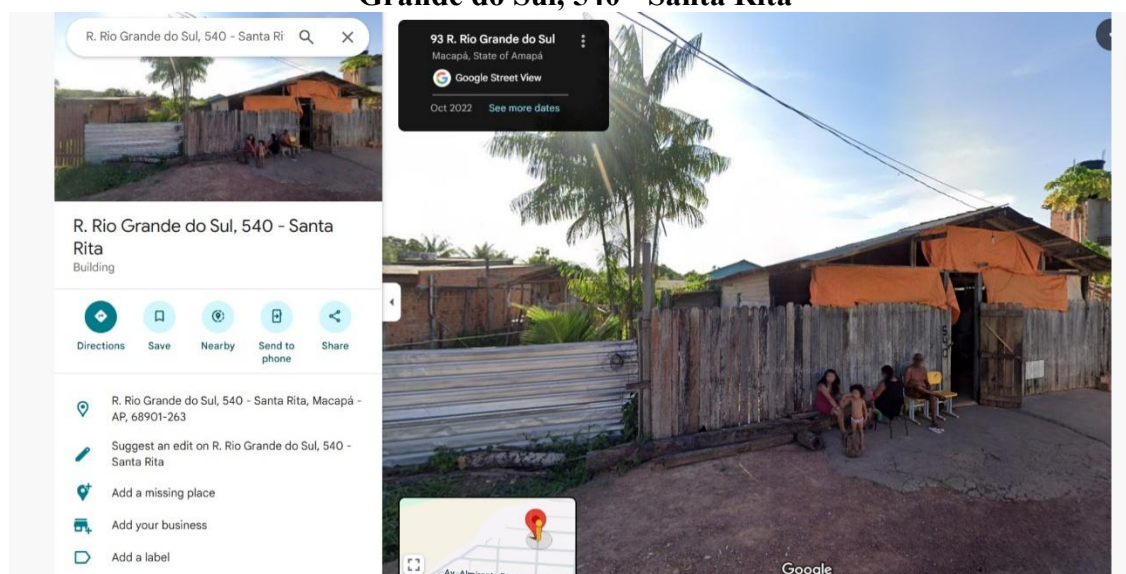
A classificação do Nível Socioeconômico (NSE) da escola encontra-se no NSE 5. Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (Fonte: INSE 2021)

Mas essa configuração situa-se nos níveis fundamentais, em turnos diurnos (manhã e tarde), a EJA (noturna) foge dessa configuração. Estando presente nela, em sua maioria, os alunos trabalhados informais, donas de casa, indígenas migrantes de aldeias como Missão Tiriýó, em nossa turma pesquisada não se encontrou jovens com renda como NSE 5.

Numa dessas áreas de baixada, entre o início de uma palafita e um quarteirão da escola, fixaram-se alguns grupos de indígenas Tiriýós e Kaxuyana, numa residência coletiva, endereçada em: R. Rio Grande do Sul, 540 - Santa Rita. Até os anos de 2019 (antes da Pandemia de Covid-19/coronavírus SARS-CoV-2) a casa recebia muitos indígenas, em muitas ocasiões, encontrava-os em frente à casa e no traslado até a escola. A partir de 2022, retorno das aulas, após a quarentena da Pandemia, esse volume reduziu. Tanto o número de alunos matriculados quanto o número de indígenas que residiam na casa coletiva diminuiu. Em uma conversa com um indígena Tiriýó, ele descreve a casa, diz que ela é um lar temporário e alugado com os recursos dos próprios indígenas que querem estudar ou residir na cidade de Macapá por algum motivo (Diário de campo, conversa com indígenas, 2025).

Como se observa na figura 01, a residência em questão é uma construção de madeira localizada na fronteira com uma área de Ressaca. Vizinhos autorreferidos como “brancos” frequentemente tecem comentários sobre os comportamentos dos indígenas, salientando supostas diferenças em relação a si próprios. Em diversos casos, esses mesmos vizinhos atribuíam aos indígenas ações das quais não tinham certeza da autoria, manifestação clara de um preconceito enraizado.

**Figura 3 - Localização da residência compartilhada pelos Tiriyo e Kaxuyana – R. Rio Grande do Sul, 540 - Santa Rita**

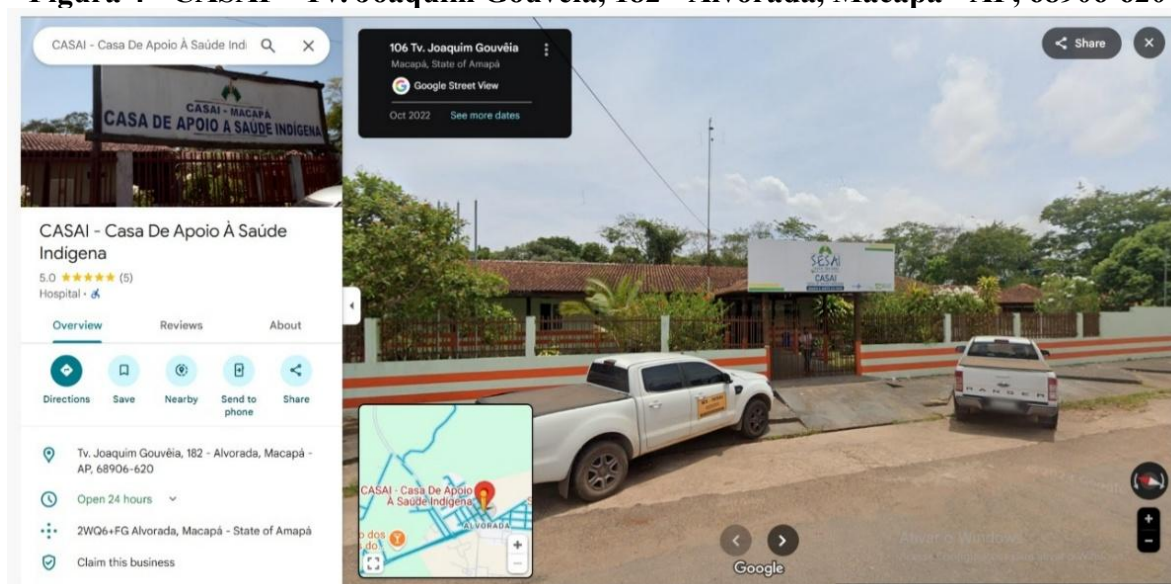


Fonte: Google maps <https://www.google.com/maps> (2025)

Esse tratamento discriminatório contrasta, em parte, com a dinâmica observada no ambiente escolar. Embora também haja estranhamento em relação aos indígenas na escola, este tende a se manifestar sob uma ótica folclorizada. Fora dali, na comunidade, a marginalização é mais explícita e perversa. Dessa forma, infere-se que, ainda que a escola se mostre pouco permeável à alteridade, ela simultaneamente atua (ainda que limitadamente) como uma instituição protetiva de direitos. No entanto, sua atuação permanece condicionada e influenciada pelas culturas escolares locais, regionais, globais.

Essas famílias e grupos ficavam “hospedados” nessa casa, característica da migração dos indígenas para a cidade, onde pequenos grupos, geralmente famílias, mudam-se por um período para a cidade, com fins de estudo ou cuidados de saúde. Outra característica da geografia da escola locus é ser próxima da Casa de Apoio a Saúde Indígena (CASAI), local de atendimento médico para indígenas, localizada na Tv. Joaquim Gouvêia, 182 - Alvorada, conta com espaços hospitalares e de acomodações provisórias para seus acompanhantes. Essa residência coletiva e a Casai, são fatores que levam os indígenas a buscarem matrícula na escola pesquisada.

**Figura 4 - CASAI – Tv. Joaquim Gouvêia, 182 - Alvorada, Macapá - AP, 68906-620**



Fonte: Google maps <https://www.google.com/maps> (2025)

Embora um dos endereços, a CASAI, esteja localizado no bairro Alvorada, enquanto a escola e a residência ficam no Santa Rita, esses três pontos se situam em extremidades — no final de um bairro e no início de outro. É nessa geografia fronteiriça que os estudantes indígenas transitam durante sua estadia em Macapá.

Há, assim, uma possibilidade geográfica nesse trânsito. Como observamos nas imagens mapeadas abaixo:

**Figura 5 - Cartografia do bairro e localização da escola, a CASAI e residência indígena.**



Fonte: Autora (2015) com base no Google maps <https://www.google.com/maps>.

**Figura 6 - Localização da escola Predicanda Lopes – R. Rio Grande do Sul, 131 - Santa Rita, Macapá - AP, 68901-263**



Fonte: Google maps <https://www.google.com/maps> (2025).

A escola Predicanda funciona em três turnos, em cada um deles há um corpo docente e uma equipe técnica específica com atendimentos nas modalidades: Ensino fundamental anos iniciais e anos finais, e a Educação de Jovens e Adultos. Divididos em três turnos, pela manhã o Fundamental anos iniciais, a tarde o Fundamental anos finais e a noite a EJA. Por essa configuração específica quase não há comunicação e interação entre os turnos, como se existissem três escolas distintas, com culturas e modos distintos.

A EJA, modalidade oferecida no terceiro turno (noite), possui quatro turmas: 3ª e 4ª Etapa do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª Etapa do Ensino Médio. As aulas ocorrem em salas próximas à copa, à sala dos professores e à coordenação pedagógica. Em 2025, há vinte e cinco funcionários e cinquenta e oito alunos assíduos, sendo sete indígenas das etnias Tiriyó e Kaxuyana.

A Escola Predicanda recebe, conforme as conversas informais com coordenadores pedagógicos, do secretário escolar e da comunidade escolar, alunos indígenas há mais de dezenove anos. Nos anos de 2023, 2024 e 2025, o número de alunos indígenas Tiriyó e Kaxuyana matriculados no Ensino Fundamental anos finais reduziu muito. A procura por matrículas foi maior no Ensino Fundamental anos iniciais e na EJA (noturna).

A movimentação revela um dado migratório: grupos familiares ou de parentesco se deslocam para a cidade de Macapá em busca de serviços de saúde e educação. Eles tendem a matricular as crianças nas séries iniciais, e os pais e irmãos mais velhos buscam, na EJA, a escolarização.

A Escola Predicanda é difundida e propagada como “escola família”, embora seus membros divirjam sobre o motivo que levou a adoção desse termo para descrever a instituição. Esse debate ficou evidente durante uma reunião com a equipe de professores, ocasião em que a escola recebia um grupo de novos funcionários e os apresentava.

[...] saibam que somos isso aqui, pessoal, uma escola família, nossa escola tem mesmo essa cara de família. Além do professor (cita o nome do professor e de mais dois professores), também estudaram aqui e agora voltam como professores. A sua mãe (cita o nome da professora) que trabalha conosco há anos, agora compartilha com o filho a mesma escola. Isso é motivo de orgulho (Diário de campo, Reunião com os funcionários, fala do pedagogo, abril de 2025)

Há uma característica relevante na instituição: o calendário festivo e folclórico que se estende por todo o ano letivo. Dentre os eventos comuns a todos os turnos e modalidades de ensino, destacam-se três: a Festa da Família, a Festa Junina e o projeto de artes e mostra cultural Predicarte.

A Festa da Família configura-se como uma ação social voltada tanto para a comunidade escolar quanto para os moradores dos arredores, incluindo famílias de alunos e funcionários. Durante o evento, são oferecidos serviços como consultas médicas, vacinação, recreação, exposições cinematográficas. Essa atividade reflete a proeminência que a escola atribui a si própria enquanto “escola família”, evidenciando também sua característica festiva e a diversificação de suas ações. Como evidenciam os materiais de divulgação:

**Figura 7 - Cartaz de divulgação do Projeto “Festa da família” 5ª ação social**



Fonte: Arquivos escolares (2025)

**Figura 8 - Camiseta da coordenação do Projeto “Festa da família” 5º Ação social**



Fonte: Arquivos escolares (2025)

Já os projetos escolares da EJA (noturna) apresentam maior diversidade. Como cada turno possui suas peculiaridades, rituais próprios e organização específica, a Educação de Jovens e Adultos também se estrutura com características distintas. O calendário da EJA contempla nove projetos e ações exclusivas deste turno: Páscoa, Conscientização do Autismo, Dia dos Povos Indígenas, Dia das Mães, Dia do Estudante e Dia dos Pais, Setembro Amarelo, Jogos da EJA, Paz na Escola e a cerimônia de formatura.

Esses rituais de projetos, como são denominados no cotidiano escolar, expandiram-se nos últimos dois anos. Caracterizam-se por sua flexibilidade e são instituídos mediante iniciativa docente: geralmente, os professores propõem atividades vinculadas a datas comemorativas, utilizam suas aulas para mobilizar o interesse dos alunos e solicitam autorização da coordenação pedagógica.

Contudo, sua realização obedece a regras específicas. Na EJA, tais eventos não interferem no calendário escolar regular – não ocorrem aos sábados nem em contraturnos, sendo inseridos no intervalo do lanche, que é ampliado para 30 ou 40 minutos. Em ocasiões excepcionais, as aulas subsequentes ao intervalo são dispensadas, situação que ocorreu apenas durante dois eventos específicos: o Dia das Mães e o Dia dos Povos Indígenas.

Essas características da escola Predicanda Lopes – afirmação de ser “escola família” e a rotina de projetos e ações, configuram a cultura própria desta escola. E nos levam a interpretar o cotidiano escolar, o Multiculturalismo e a Interculturalidade funcional.

## **6.2 Eventos escolares (inter) culturais: alunos indígenas - o estranho ou exótico na EJA**

Três eventos escolares com temática indígena merecem destaque: dois restritos à EJA e um abrangendo todos os turnos. Esses três eventos faziam parte do calendário comemorativo escolar, dois dos quais vamos analisar em diante. Porém, excepcionalmente este último, que fora planejado para envolver todos os turnos e modalidade, foi perdendo as forças de execução até ser abandonado pelas equipes. Apesar dos investimentos, a desistência da ação aponta para a exclusão da diversidade como meio de aprendizados e para a compreensão que nesta instituição, a cultura da escola, se diferencia de turno para turno.

O projeto “Predicarte” de 2023 abordaria o tema “Povos Indígenas do Amapá” e foi posteriormente cancelado, fato notável, considerando o significativo investimento de recursos humanos em seus preparativos.

Cabe destacar que, conforme observado anteriormente, a instituição pesquisada demonstra ampla capacidade de execução de projetos pedagógicos. Ao longo da investigação

etnográfica, não foram registrados casos de recusa ou impedimento à realização de outros eventos. Pelo contrário, esta prática configura-se como elemento estruturante da cultura da escola Predicanda, integrando-se organicamente aos modos de fazer cotidianos e às tradições institucionais.

Há nessas três atividades escolares elementos comuns: o assunto principal – povos indígenas e culturas indígenas, o manejo desse assunto pelos professores, a materialização dos debates indígenas em práticas pedagógicas.

O Predicarte, em sua dimensão organizacional e pedagógica, configura-se:

A estrutura deste evento é formada por exposições e mostras de: trabalhos, pesquisas, apresentações musicais, teatrais, dança, culinária. Realizadas (essas atividades) pelos alunos sob a orientação dos professores das matérias. Assim, cada professor dedica algumas ou várias aulas, para o preparo, ensaio ou confecção de materiais para serem exibidos no dia do evento. (Diário de campo, registro, outubro, 2023)

O Predicarte, enquanto evento principal que englobava todos os turnos, demandou diversas reuniões de planejamento. Nestes encontros, foram sugeridos múltiplos temas, como Arte Moderna Brasileira e Literatura Nacional, mas a temática indígena prevaleceu mediante processo deliberativo. A escolha resultou tanto de votação majoritária quanto da capacidade persuasiva dos proponentes, onde a eloquência dos defensores influenciou decisivamente as opções.

Destacou-se particularmente um professor do turno vespertino (Ensino Fundamental Anos Finais), reconhecido por suas habilidades argumentativas, que convenceu os pares sobre a pertinência do tema indígena – fato que surpreendeu a equipe. A análise das reações não-verbais (olhares reticentes, silêncios significativos) sugere que a decisão pareceu derivar mais de um receio político-pedagógico de negar a relevância dessas culturas no espaço escolar do que de um genuíno entusiasmo pelo desenvolvimento das atividades. Esta interpretação encontra respaldo no seguinte registro:

Hoje na sala dos professores, às 16 horas, horário reservado ao intervalo e lanche dos estudantes, enquanto professores e a coordenadora discutem a solução para o projeto Predicarte (que leva o tema “povos indígenas do Amapá”), uma das professoras (1) justificou que: comidas e culinária indígena poderia ser o tema de sua atividade, a dança do Carimbó também poderia, “afinal a cultura indígena passou por mudanças e transformações” (palavras da professora). Outra professora (2) afirmou que: a linguagem poderia ser um aspecto estudado. Uma terceira professora (3) se negou a usar essas linguagens, afirmou: “ora, não são os povos do Amapá! se for para ser genérico... essas comidas não são dos índios do Amapá”. (Diário de campo,

registro do diálogo na sala dos professores, três professoras e uma pedagoga, outubro, 2023)

O discurso da inclusão, amplamente difundido no âmbito educacional, demonstra que os educadores não se recusam a abordar questões de diversidade, incluindo temáticas indígenas. Contudo, essa abertura discursiva não se traduz necessariamente em práticas pedagógicas efetivas. As narrativas docentes revelam: lacunas de conhecimento sobre as culturas indígenas e dificuldades metodológicas para sua abordagem em sala de aula.

A análise da cultura da escola evidencia a predominância de manifestações da cultura popular tradicional, marcadas por processos de repetição e padronização. Este fenômeno é exemplificado na fala da professora (1) sobre o Carimbó - dança folclórica que se tornou elemento fixo nas celebrações institucionais. Apesar dessa folclorização, relativa ao assunto indígena, não há um argumento nítido sobre a relação entre: Carimbó e as culturas indígenas.

Notamos também que a palavra medo aparecerá neste e em outro diálogo:

Pedagoga – Meu medo é fazer coisas que não podem... porque a gente faz a dança e a cultura do negro, deles podem e do índio, não? (risos)

Professora (2) – Mas você já pesquisou? Os indígenas, as línguas e comidas? A questão é não fazer pena de cartolina. (silêncio) a questão é não cometer um crime. (Diário de campo, registro do diálogo na sala dos professores, três professoras e uma pedagoga, outubro, 2023)

O medo de cometer equívocos é atravessado aqui por estereótipos e, principalmente, por processos de diferenciação. Negros e indígenas são posicionados no lugar do exótico e do diferente - um diferente concebido como algo externo à escola. A instituição escolar, com seus conteúdos de tradição ocidental, mantém-se como núcleo central, permitindo apenas a entrada esporádica desses “outros”. Quando admitidos, entram como figuras exóticas, como culturas folclorizadas.

O folclore, como aponta Cordeiro (2022), foi compreendido como manifestação do passado, algo ultrapassado, mas exotizado pela escola. Em nossas observações, para a pedagoga, as culturas negras já se consolidaram como elementos do folclore escolar, ao passo que as indígenas ainda não. Assim, negros e indígenas são aceitos na escola, porém não como culturas protagonistas, mas como subculturas.

A referência ao carimbó se insere nessa lógica de incorporação de subculturas, preservadas para serem exibidas como representações de grupos importantes para a identidade nacional, mas não reconhecidas como epistemologias válidas e cotidianas no espaço escolar.

As culturas locais, argumentadas como subculturas – à luz da cultura global dominante – necessitariam de preservação. Assim, 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 indígenas nesses episódios festivos são classificados com uma visão essencialista de cultura (Hall, 1997). A mercadorização da vida “gourmetiza” as culturas locais retirando-lhes o que elas têm de mais sagrado e tornando-as produtos exóticos de consumo.

Porém, há nas palavras das duas professoras um conflito. Essa tensão é enxergada pela dupla: negação versus afirmação. Embora as culturas negras e indígenas – mencionadas nas palavras da pedagoga – sejam negadas pelos cânones da escola elas estão presentes. Essa tensão está na presença do outro que não é bem-vindo, que é negado, aquilo que Gomes (2022) chama de pedagogias das ausências. A autora também elucida que a pedagogia da diversidade pode ser uma possibilidade contra-hegemônica.

A escola investigada se apresentará constantemente nessa zona de conflito, de disputa entre: afirmar a diversidade (com a questão indígena em nosso caso) e negar os diferentes. E essa diferenciação é mantida a partir da branquitude como qualidade moral histórica (Gomes, 2022) presente nas escolas brasileiras.

A palavra “medo” aparecerá em outras circunstâncias. Ela foi a substituição da palavra “racismo”. Em nenhum momento o termo “racismo” aparece nas falas. Mas a professora (2) elucida o cuidado para evitar cometer um crime.

Em 2025, anos depois do episódio do projeto, na fala do coordenador pedagógico da manhã, encontramos novamente a palavra “medo”. Na fala deste, ela veio mais contextualizada, explicada:

Amanhã nos reuniremos, novamente, só para organizarmos os projetos, lembrando, pessoal, são: a festa junina, festa da família e o Predicarte. Passamos alguns anos sem o Predicarte, ano passado ou trasado, não rolou. Tivemos a questão com os indígenas. Talvez precisemos de mais orientação... Tivemos a FUNAI, os professores da universidade aqui, mas tivemos medo... é um tema muito delicado, mas vamos ir conversando. Aqui (na escola) nós recebemos muitos indígenas, ontem mesmo... eu recebi a Boni (Tiriyó). Veio matricular sua filha na escola... é isso pessoal, ela me disse que não quer que a filha passe pelo que ela passou (nas aldeias), que quer que a filha possa estudar na nossa escola. (Diário de campo, registro da reunião pedagógica, 2025)

A fala do coordenador aponta para mesma direção da fala da outra coordenadora, o desconhecimento de práticas pedagógicas interculturais. Especialmente aquelas que partam das epistemologias dos indígenas. Ao mesmo tempo que afirma a presença dos indígenas na escola.

Ao exemplificar a busca de matrícula da mãe à filha, ele revela uma característica da migração indígena para Macapá, a precariedade das escolas em territórios indígenas e a procura familiar hereditária por escolarização na mesma escola.

O pedagogo também abordou em sua fala um paradoxo: a afirmação de que precisariam de mais formação, diante da presença de duas instituições que haviam orientado sobre a complexidade e diversidade do tema. Uma das instituições mencionadas foi a Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas). Com a proximidade da data culminante do evento, a coordenadora responsável por assessorar os projetos escolares trouxe à escola uma indigenista para ministrar a palestra “Povos Indígenas do Amapá: história e contextos” aos professores.

Naquele dia, o tempo das aulas foi reduzido para que os professores pudessem participar da formação. Além dessa atividade, outra capacitação foi organizada para todos os funcionários da escola - uma mesa-redonda que contou com a presença de dois professores pesquisadores especializados na temática do evento e um líder indígena Karipuna.

Paradoxalmente, enquanto a escola demonstra empenho na construção de uma educação inclusiva e plural, suas práxis cotidianas permanecem desencorajadoras ou pouco efetivas como instrumentos pedagógicos. Conforme registrado:

[...] a fala da palestrante apontou para cuidados com o uso do termo “índio” e outros estereótipos. Nesse dia não pude ficar na escola e não observei a palestra inteira. Ao retornar para a escola, já no turno da noite, perguntei aos professores o que acharam da palestra. A professora (nome da professora) de língua portuguesa, que dá aula apenas na EJA, me falou sobre a sua perspectiva sobre a palestra. Dentre os apontamentos, um me marcou, como: falou sobre aculturação, afirmou que a palestrante disse que esse termo não é aplicável, que não existe perda de cultura indígena por eles se mudarem, de estado, residência, ou migrarem para a cidade. Ela (a professora) rapidamente disse que discordava da palestrante, “eles são aculturados sim!”, eu a interoguei: “e existe então pureza cultural?” [...] rapidamente ela se corrigiu. Disse que eu tinha razão, que ela apenas se confundiu com o termo. E tirou da bolsa um livro sobre a história dos povos indígenas, disse que estava aprendendo, que tinha interesse em saber. Que estava trabalhando em sala a temática indígena na literatura e na linguística. Em seguida reclamou que não teve intervalo entre a palestra e as aulas da EJA (a noite). (Diário de campo, registro da uma conversa com professores na sala dos professores, agosto, 2023)

Apesar de demonstrar empenho ao realizar as atividades programadas para a culminância do evento e de se esforçar para aprender, a professora relata que a jornada de trabalho entre turnos é exaustiva. O espaço escolar é atravessado por múltiplas formas de regulação: algumas se manifestam como coerções verbais e simbólicas; outras derivam de instrumentos estatais. No caso específico analisado, a elevada carga horária da professora de

Português, que precisa comparecer à escola em dois turnos no mesmo dia evidencia tanto a precariedade quanto o desgaste inerente ao trabalho docente. Esses fatores estruturais somam à resistência diante das formações continuadas, seja na leitura de livros sobre povos indígenas, seja no cansaço decorrente de longas palestras.

A respeito do desencorajamento, vejamos o registro de uma conversa com a coordenação do turno (EJA/noturno):

[...] “O que acharam da reunião, da palestra?” Até onde observei, apenas três professores (da EJA), além da minha breve passagem pela reunião, e ela (coordenadora pedagógica) participaram. O professor de sociologia disse: “Foi mais do mesmo, chatice... esse mimimi” (desdém). A professora de português que falava comigo disse que achou oportuno; o professor de ciências disse que só participou porque já estava nas dependências da escola. A coordenadora voltou a falar: “Acho perda de tempo, ninguém está fazendo nada mesmo para este evento” (Diário de campo, registro de uma conversa com professores na sala dos professores, agosto de 2023)

A constante presenças de falas opostas quanto a este evento, bem como as outras manifestações não-verbais, ora favoráveis e em defesa, ora negativas e contrárias, expressam manifestações de um espaço de disputa. Como no episódio registrado:

Semanas após a presença de uma palestrante, representante da Funai, a coordenadora do projeto mandou confeccionar dois quadros. Um com o mapa do Amapá e Pará, localizado nele estavam as reservas, etnias indígenas e seus territórios. No outro as descrições culturais, sociais e locais de cada etnia, uma por uma. Foram pendurados no interior da escola ao lado de um banner do projeto. (Diário de campo, registro, 2023)

**Figura 9 - Mapas e cartografia dos povos indígenas do Amapá e Banner de divulgação do Projeto Predicarte 2023 expostos no centro da escola Predicanda**



Fonte: registro dos autores (2023).

A ação de investir recursos nesses artefatos e colocá-los no centro da escola constitui uma manifestação afirmativa das culturas indígenas e uma pedagogia da diversidade, como sugere Gomes (2022). No entanto, ainda se enfrentam as matrizes da cultura escolar colonialista. Um exemplo disso são as imagens que figuram em um mural da instituição em homenagem ao Dia da Independência: nelas, a figura do indígena aparece estereotipada, dócil e infantilizada diante.

Ao questionar a professora responsável pela criação das imagens do mural sobre os critérios e motivações por trás de suas escolhas, ela se limitou a respostas vagas, mencionando apenas o que encontrou na internet e o que atendia ao seu senso estético. Esse fato reforça visões estereotipadas e monoculturais, muitas vezes fantasiosas, sobre o que significa ser indígena no Brasil. Essa dinâmica remete ainda à fala da outra educadora ao justificar a tradição de confeccionar penas de cartolina em homenagem ao Dia dos Povos Indígenas.

Como o exemplo da imagem abaixo:

**Figura 10 - Mural escolar em alusão ao Dia da independência.**



Fonte: registro dos autores, 2023.

O projeto Predicarte (2023) foi perdendo força gradualmente. As atividades e preparativos característicos de um evento escolar iminente (como os observados antes da Festa Junina ou da Páscoa) simplesmente desapareceram. Sem qualquer comunicação oficial, apenas um silencioso abandono, o evento foi cancelado. O assunto deixou de ser mencionado. Quando questionados sobre datas, os professores alegavam desconhecimento, enquanto os

coordenadores justificavam que a proximidade com um feriado tornaria inadequada a realização de um evento daquela magnitude.

Ao investigar junto aos professores da EJA sobre o projeto, descobrimos que eles sequer tinham ciência do cancelamento, ainda planejavam suas ações e orientavam os alunos. A notícia foi recebida, por esse grupo, com surpresa e evidente descontentamento. Uma professora, em particular, confessou:

Eu fiquei decepcionada com o projeto lá... aquele sobre os indígenas. Eu estava preparando os alunos, a (nome da aluna) Tiriyó iria trazer suas pulseiras para vender, ela faz! É um trabalho muito bonito. (Diário de campo, registro de conversa com uma professora, dezembro, 2023)

Em outra ocasião, uma professora da EJA questionou sobre a autoria da decisão de cancelamento. Nenhum dos presentes soube responder adequadamente, revelando que os docentes deste turno não haviam sido consultados sobre a medida. Nas observações acerca da cultura escolar, constatou-se um evidente distanciamento entre os turnos - suas organizações e dinâmicas internas os configuram como espaços significativamente distintos.

Os achados demonstraram que o turno vespertino concentrava a maior parte das articulações do projeto, enquanto a EJA noturna se limitava a cumprir orientações e desenvolver atividades em sala de aula, como pesquisas e produção de materiais didáticos. Essa divisão desigual de participação explica o impacto inesperado que a suspensão causou no turno noturno.

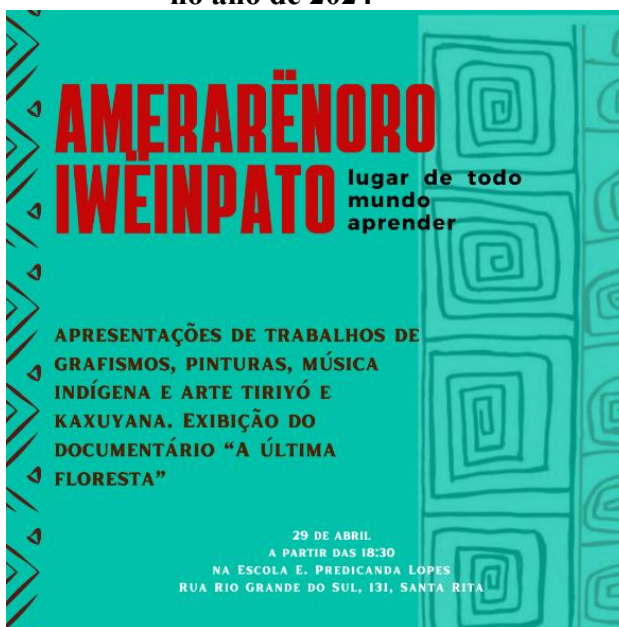
Tais observações sobre a cultura da escola específica da modalidade EJA oferecem subsídios relevantes para a análise das propostas interculturais desenvolvidas pelo programa noturno desta instituição. Como é o caso dos projetos dedicados ao Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) em que apenas essa modalidade realizou nos anos seguintes (2024 e 2025). Nossas interpretações aqui reiteram: a cultura da escola Predicanda varia de turno para turno, e nossa análise sobre a EJA vai ao encontro da conclusão de que ela tem características peculiares e distintas em relação aos demais turnos e modalidades da escola pesquisada.

Como já mencionado, a EJA noturna da Escola Predicanda possui um calendário festivo e folclórico relacionado às datas comemorativas. Após o cancelamento do Predicarte, com a clara decepção dos professores dessa modalidade com essa decisão, no ano seguinte, 2024, no calendário letivo já contava com uma comemoração ao Dia dos Povos Indígenas. Entre as atividades programadas havia uma ação, datada para o mês de abril de 2024, que envolveria apenas a modalidade da EJA.

Diferentemente do projeto cancelado, o projeto da EJA sobre os povos indígenas ocorreu sem entraves ou resistências explícitas, tendo se repetido também em 2025. Essas

atividades do turno noturno tiveram repercussão positiva tanto dentro quanto fora da escola, podendo ser interpretadas como experiências interculturais.

**Figura 11 - Cartaz de divulgação do Projeto da EJA em homenagem ao dia 19 de abril no ano de 2024**



Fonte: Registros escolares (2024)

O exemplo mais explícito sobre a interculturalidade foi a forma de organização do evento. No cartaz acima, podemos ver a escolha do título “Amerarênoro iweinpato”, proposto pelos alunos indígenas em sua língua materna. Por sua cultura - EJA - ser diferente das demais modalidades da mesma escola, tiveram implicações nas possibilidades de atividades inclusivas sobre os povos indígenas.

Esta ação, alusiva ao Dia dos Povos Indígenas, conforme previsto no calendário anual escolar, contou com a participação de boa parte do corpo docente da instituição, além de cinco agentes escolares envolvidos na organização. O evento de 2024 foi amplamente prestigiado pela comunidade escolar.

Inicialmente, a atividade tinha um caráter comemorativo, alinhado à tradição escolar brasileira que celebra o dia 19 de abril – data cujas manifestações possuem raízes na colonialidade e é popularmente denominada “Dia do Índio”. A proposta foi planejada para durar trinta minutos, durante o intervalo entre as aulas, com três professores responsáveis por conduzir a atividade em suas salas.

No entanto, a condução do projeto e o diálogo estabelecido com o corpo técnico da escola foram tão promissores que a proposta inicial foi gradativamente ganhando um formato

mais plural e respeitoso às culturas e conhecimentos indígenas. Os recursos materiais necessários foram disponibilizados sem entraves, e as discussões sobre a relevância da data para a construção de uma escola multiétnica foram amplamente divulgadas e debatidas, sem resistência por parte dos envolvidos. Como podemos ver no fragmento abaixo:

Hoje foi tratado a duração do evento. Houve a saída da professora de Português da escola e o grupo (da organização) se reduziu. Chamou minha atenção a defesa para o evento ser estendido para todos os horários. O professor de História (nome do professor) foi quem defendeu essa mudança. O professor foi bastante sensível, afirmou a presença dos Tiriyo e Kaxuyana na EJA, que “era uma comemoração importante e interessante” para o debate político e pedagógico da escola. A sensibilidade a frente de um debate político público, que é a causa indígena no Brasil, pelo professor, foi decisiva para a mudança de tempo e duração do evento. (Diário de campo, registro de uma reunião ao projeto na EJA, março, 2024)

A descrição acima foi uma das tomadas de decisão e adaptações do projeto, que foi gradativamente ganhando um corpo mais intercultural e de valorização dos saberes indígenas.

O tema central do projeto, incorporou a essência de uma experiência educativa intercultural: *Amerarënorô iweinpatô*, que, traduzido para o português, significa “lugar de todo mundo aprender”. Toda a divulgação institucional foi desenvolvida com base nesta premissa, visando criar um espaço e momento destinados à aprendizagem coletiva, no qual os alunos assumiram o protagonismo.

Como já mencionado, Candau (2019a) defende que a cultura da escola difere da cultura escolar, mesmo que esta última tende a se sobressair no cotidiano das instituições de ensino a cultura da escola pode forjar possibilidades de reinventarmos os rituais escolares tradicionais. A cultura da escola, por ser mais íntima e dinâmica, apresenta particularidades que as diferenciam e evidenciam, conforme discutido anteriormente. A sensibilidade ao cotidiano escolar (Candau, 2016), a partir das perspectivas dos professores da instituição analisada, revela uma postura crítica inerente à cultura da escola pesquisada.

Porém, embora a possibilidade, há grandes desafios de se estabelecer a inclusão crítica, um desses desafios é o risco de ocorrer o que Pierre Bourdieu (2004) afirma ser uma inclusão excludente, relacionada à ideia de que certos mecanismos sociais, políticos ou culturais podem formalmente incluir indivíduos ou grupos em um sistema (como nosso caso de Tiriyo e Kaxuyana), mas, na prática, reproduzem desigualdades e exclusões. Essa aparente inclusão mascara formas sutis de dominação, mantendo os privilegiados em vantagem e os marginalizados em desvantagem.

Nesse sentido, alinhamo-nos à perspectiva predominante nos estudos sobre Educação Intercultural, que frequentemente articulam os termos “desafios” e “possibilidades” quando discutem a construção de um projeto educativo intercultural. A escola, enquanto espaço de disputas simbólicas, evidencia essas tensões: embora este projeto tenha sido marcado por diálogos intensos – diferentemente da primeira versão, que foi cancelada –, sua realização até a fase de culminância não eliminou os entraves impostos pela cultura escolar de tradição colonial, padronizada e universalista, a qual nos condiciona de múltiplas formas, inclusive através do imaginário colonizado (Quijano, 1992).

Um exemplo emblemático dessa contradição foi o processo de seleção do cartaz de divulgação do projeto (imagem 10). Inicialmente elaborado e submetido à aprovação da equipe organizadora, o material foi questionado com a sugestão de substituí-lo por uma imagem genérica: uma senhora indígena obtida aleatoriamente na internet, acompanhada de grafismos estereotipados, que reduzem a diversidade cultural a uma representação homogênea. Após um debate coletivo, prevaleceu a proposta escolhida pelos alunos. No entanto, o próprio impasse revela como as culturas indígenas ainda são frequentemente pensadas como se fossem todas iguais, negando suas particularidades históricas e epistemológicas.

Outro acontecimento foi uma conversa com o gestor da escola, nela ele cita comportamentos de indígenas após uma palestrante da FUNAI ter estado na escola:

Muito legal a palestra, professora, muito mesmo! A (nome da professora) está empenhada, né!?  
 (...) essa discussão é muito importante mesmo..., mas olha, é difícil... eu vejo eles (indígenas) por aí, uns sempre vejo no bar, bebendo, sabe? Poucos querem estudar. É legal vê eles, os que querem, na escola. (Diário de campo, registro de uma conversa, 2023)

Ainda que se celebre a presença dos povos indígenas e suas culturas, estes continuam a ser representados como “o outro”, um grupo distante e essencialmente diferente de “nós”. Essa lógica fica evidente na fala do gestor ao associar o consumo de álcool à falta de interesse, sugerindo uma dicotomia simplista: “o indígena ‘bom’ é aquele que estuda, enquanto o ‘mau’ é o que se embriaga”. Tal perspectiva maniqueísta não apenas reforça estereótipos, mas também nega as complexidades e nuances sociais inerentes a qualquer cultura, reduzindo realidades diversas a categorias morais rígidas e excludentes.

### 6.3 A ambivalência entre os festejos e a rotina escolar

A cultura indígena, mesmo quando abordada com as melhores intenções, é frequentemente interpretada como exótica e distante do que se considera normativo no contexto escolar. Nos projetos analisados, essa percepção se materializou em representações reduzidas a rituais de celebração pontuais, desconectados e na rigidez do cotidiano pedagógico.

A folclorização das culturas indígenas, apresentadas em momentos festivos específicos, revela ambivalências nas práticas escolares: de um lado, a rotina centrada em saberes ocidentais hegemônicos; de outro, eventos comemorativos que, apesar de problemáticos em sua essência, abriram espaço para a inserção de um conhecimento Outro, rompendo temporariamente com a narrativa monocultural da escola.

O evento de 2024 exemplificou essa contradição. Sua programação incluiu:

1. Feira de artesanato, com exposição e venda de peças trazidas por alunos e ex-alunos indígenas;
2. Grafismos corporais Tiriyo, realizada com participantes indígenas presentes;
3. Mesa de diálogo com lideranças Karipuna e Tiriyo;
4. Exibição do documentário "*A Última Floresta*" (Bolognesi, 2021), que retrata a resistência Yanomami frente às ameaças ambientais.

**Figura 12 - Grafismos corporais Tiriyo, realizada por participantes indígenas presentes.**



Fonte: Registros escolares (2024).

Como evidenciam os registros, essa ação, ainda que inserida em uma lógica celebratória, configurou-se como um ato político de visibilização, tensionando os limites do espaço escolar tradicional.

**Figura 13 -Grafismos corporais Tiriyo, realizada por participantes indígenas presentes.**



Fonte: registros escolares (2024).

Como demonstram os registros acima, essa ação trouxe à escola artistas indígenas, uma delas ex-aluna da instituição. A imagem revela a celebração de duas alunas não-indígenas ao serem pintadas com os grafismos Tiriyo. Para além das convenções da sala de aula, esses espaços alternativos proporcionam aprendizagens vivas. Apesar da ambivalência entre festejos e política, trazer líderes indígenas de diferentes etnias, com distintas linguagens politizadas, aproxima a comunidade escolar da cultura indígena real, distanciando-a das narrativas coloniais e aproximando-a das lutas de resistência dos povos originários.

Nas Imagens 12, 13 e 14 (abaixo), respectivamente, registra-se a presença de três lideranças indígenas: Nara Anika Karipuna, Fabrício Karipuna e Glauber Tiriyo. As falas das lideranças, como a da professora indígena Nara Karipuna, juntamente com as ações artísticas das mulheres Tiriyo, engendram uma prática pedagógica muito distinta do currículo formal. Constituem uma ação coletiva pragmática de educação que, além de fugir à rigidez da cultura escolar, impulsiona a construção de currículos alternativos interculturais.

**Figura 14 - Nara Karipuna, professora e liderança indígena, no lado esquerdo: Glauber Tiryó, ao lado direito: Fabrício Karipuna.**



Fonte: Registros escolares (2024).

**Figura 15 - Fabrício Karipuna, no lado esquerdo: Glauber Tiryó, Nara Karipuna, ao lado direito: gestor escolar e um membro da Secretaria de Educação Núcleo da EJA**



Fonte: registros escolares (2024).

**Figura 16 - Glauber Tiryó, liderança indígena, no lado direito: Nara Karipuna, Fabrício Karipuna, gestor escolar e um membro da Secretaria de Educação Núcleo da EJA.**



Fonte: Registros escolares (2024).

A observação do comportamento dos alunos, durante a execução do projeto Predicarte, revelou um engajamento marcado pela curiosidade intelectual e pela atenção, sustentada tanto às falas das lideranças indígenas quanto às atividades artísticas propostas, demonstrando um interesse genuíno que transcendeu a expectativa curricular formal. Essa receptividade não se limitou ao corpo discente, estendendo-se organicamente à participação ampla da comunidade – incluindo vizinhos do entorno escolar, ex-alunos, colegas professores e até representantes da Secretaria de Educação –, o que sugere uma valorização coletiva da iniciativa e um reconhecimento de sua relevância pedagógica e social.

Desse cenário, infere-se não apenas uma boa recepção por parte da comunidade escolar, mas também a manifestação de um respeito explícito dos alunos não-indígenas em relação aos seus colegas indígenas, materializado pela escuta ativa, pela participação e pela adesão simbólica aos grafismos e narrativas apresentadas. É importante ressaltar que, embora tenha havido casos isolados de desistência e saída precoce do evento, não se registrou qualquer manifestação explícita de negação ou hostilidade direta às culturas indígenas. Pelo contrário: as falas das lideranças, caracterizadas por um teor politicamente

engajado e emocionalmente comovente, foram recebidas com silêncio respeitoso, aplausos e demonstrações de solidariedade pelo público presente, indicando que o projeto cumpriu seu papel de fomentar um diálogo intercultural baseado no reconhecimento e na alteridade. Como é possível observar nos registros da escola:

**Figura 17 - Alunos indígenas Tiriyo e alunos não-indígenas durante a mesa com as lideranças indígenas.**



Fonte: Registros escolares (2024).

**Figura 18 - Alunos e público durante a exibição do documentário “A última floresta”.**



Fonte: Registros escolares (2024).

Nos registros da ação, nota-se como foi oportuno e um ato político de visibilidade aos alunos indígenas. Nas falas dos líderes indígenas, eles comentaram como foi seu processo de

escolarização – dois com experiências extra-aldeia, como na fala de Nara Karipuna, que relatou como foi difícil estudar em “escolas de brancos”, que sofreu bullying e momentos de constrangimento operados pelos próprios professores. O momento em que os líderes falam se oportuniza para que os alunos da instituição se sintam representados e vistos.

Mas, após o evento se encerrar, como é a volta ao cotidiano escolar? Marcadamente, este retorno é traduzido em práticas e atividades pedagógicas tradicionais e monoculturais. Não houve, em nenhum momento da observação, no decorrer de um ano após esse projeto, outras tentativas de práticas pedagógicas - exclusivamente dos professores em suas aulas - com foco na cultura e conhecimentos indígenas. Salvo nossas intervenções da Pesquisa-Ação em 2025 e a 2ª edição do Projeto do Dia dos Povos Indígenas, também em 2025.

A ação do mesmo projeto no ano de 2025 repetiu a roupagem do ano de 2024, demonstrando a tendência da repetição e padronização da cultura escolar. Mesmo com as possibilidades interculturais alavancadas pela cultura da escola na EJA, a cultura escolar de tradição universal é tão pouco permeável - como sugeriu Candau (2019a) - que a ação se tornou um roteiro reaplicável. Como podemos ver nas imagens abaixo:

**Figura 19 - Mesa composta por dois técnicos do Núcleo de educação indígena/SEED e uma professora da instituição**



Fonte: Registros escolares (2025).

**Figura 20 - Alunos e público durante a exibição do documentário “Pisar suavemente sobre a terra”.**



Fonte: Registros dos pesquisadores (2025).

A 2ª edição do projeto em 2025 foi bem menor que a do ano anterior. Menor, com menos participantes externos e com menor duração. Mas essa característica pode ser tanto resultado da padronização, mencionada acima, quanto do movimento dinâmico da EJA da escola. Anualmente a EJA tende a sofrer mudanças, como: menor ou maior número de matrículas, turmas maiores ou menores, as vezes quase vazias (fruto da evasão característica da EJA ou da ausência de matrículas), a conseqüente redução ou aumento do seu corpo técnico para atender a menor ou maior clientela, as mudanças na gestão.

Dessa forma, a rotina escolar na EJA da Escola Predicanda caracteriza-se por uma instabilidade estrutural, decorrente do fluxo constante entre matrículas e evasão. Essa condição particular impacta diretamente tanto no desenvolvimento das ações pedagógicas quanto na viabilidade de métodos educativos padronizados pela escola. Observa-se que a repetição desses planos e de atividades didáticas não leva em consideração as dinâmicas transformadoras inerentes a essa modalidade de ensino, revelando uma dissonância entre as práticas docentes e as especificidades da educação de jovens e adultos.

Por outro lado, as experiências interculturais, embora marcadas por tensões e processos dialéticos, demonstram-se possíveis. Elas emergem em um currículo atravessado por disputas de poder, no qual os conhecimentos e culturas indígenas permanecem sujeitos a processos de exotização e folclorização. Nesse contexto, as identidades indígenas são homogeneizadas, negligenciando-se a riqueza e complexidade da diversidade étnico-cultural. Configura-se, assim, uma relação ambivalente entre esses momentos festivos pontuais e a rotina padronizada do cotidiano escolar.

#### **6.4 Relações (inter)culturais em uma turma multicultural em escola urbana de Macapá**

As relações entre culturas indígenas e não-indígenas são dinâmicas e complexas. Em nosso campo de investigação – escola urbana em Macapá –, observaram-se diversas fissuras e tensões. A complexidade da cultura da Escola Predicanda abriu caminhos para que, na Pesquisa-Ação, as intervenções a partir de proposta com Educação Intercultural fossem realizadas com relativo êxito. Contudo, como refletiu Thiollent (1986), não seria possível resolver todos os problemas em um período tão curto. Essa limitação também é destacada por Akkari e Santiago (2024), Candau (2019; 2012) e Fleuri (2018), que discutem as dificuldades de criar e efetivar práticas pedagógicas genuinamente interculturais.

Nesta subseção, apresentaremos e refletiremos sobre o que chamamos de “experiências interculturais”, uma tentativa de explorar, por meio da pesquisa, as possibilidades e os desafios da Educação Intercultural. Essas experiências nos permitiram observar ativamente as relações estabelecidas em sala de aula, com foco nas diferenças culturais e suas dinâmicas. Diferentemente de projetos escolares pontuais, como os dedicados ao Dia dos Povos Indígenas, nossas ações buscaram fomentar debate contínuo em um contexto onde a “descrição densa” da cultura escolar não revelou atividades relacionadas às epistemologias indígenas.

Como integrante do corpo docente da instituição, a pesquisadora, autora da dissertação, utilizou suas próprias aulas para conduzir a Pesquisa-Ação, viabilizando a realização dos experimentos. As oficinas foram organizadas em dois tempos de aula, respeitando os horários escolares regulares e sem interferências na rotina pedagógica estabelecida.

As ações pedagógicas foram desenvolvidas a partir de três situações-problema propostas por Akkari e Santiago (2024). A primeira diz respeito ao (des)conhecimento das origens culturais e étnicas dos alunos, levantando questões como “Conhecemos a Amazônia Amapaense e seus povos?”. A segunda aborda a falta de reconhecimento das trajetórias e culturas dos colegas, provocando reflexões sobre “Como nos relacionamos com as diferenças

culturais em sala?”. Já a terceira situação-problema trata do desconhecimento de outras cosmovisões, em especial as dos povos Tiriyó e Kaxuyana, incentivando os participantes a se questionarem: “Conhecemos as ciências indígenas?”. Esses eixos nortearam todo o trabalho desenvolvido durante as oficinas, buscando promover uma maior conscientização sobre a diversidade cultural presente no espaço escolar.

Para tanto, realizamos cinco oficinas-aulas baseadas na Educação Intercultural, nas quais dialogamos com os alunos sobre contextos, memória e conhecimentos tradicionais da Amazônia amapaense. As atividades foram desenvolvidas em uma turma da 4ª Etapa do Ensino Fundamental (2024) e em uma turma da 1ª Etapa do Ensino Médio (2025). Vale destacar que, devido à progressão seriada, a turma do Ensino Médio era a mesma do Fundamental, o que nos permitiu acompanhar um grupo de interlocutores semelhante (ver ANEXO A), com exceção de alunos que deixaram a instituição, evadiram-se ou se transferiram, fato que não afetou a dinâmica geral.

A turma da primeira oficina-aula (4ª Etapa – 2024) está organizada da seguinte maneira:

- Gênero e Etnia:
  - Mulheres: 5 (100% não-indígenas).
  - Homens: 10 (50% indígenas, 50% não indígenas).
- Distribuição por Idade:
  - 87% (13 alunos) têm entre 17 e 24 anos.
  - 13% (2 alunos) têm entre 25 e 31 anos.
- Indígenas na Turma:
  - Total: 5 (todos homens).

A turma, a partir da segunda oficina-aula (1ª Etapa – 2025), está organizada da seguinte maneira:

- Gênero e Etnia:
  - Mulheres: 10 (90% não indígenas, 10% indígena).
  - Homens: 7 (~43% não indígenas, ~57% indígenas).
- Distribuição por Idade:
  - 76% (13 alunos) têm entre 19 e 30 anos.
  - 24% (4 alunos) têm entre 31 e 57 anos.
- Indígenas na Turma:
  - Total: 5 (1 mulher e 4 homens).

O IDENTIFICADOR para os alunos não-indígena será: aluno não-indígena A, B até O. Os Indígenas terão o identificador: Aluno indígena A, B até J com o final a etnia. Exemplo: “aluno indígena C Tiriyó”, “aluno indígena E Kaxuyana”.

Durante o processo, **artefatos visuais e textuais foram produzidos**, gerando pequenas rupturas no cotidiano escolar, mas sempre ancorados no realismo da prática pedagógica. Esses materiais, somados à **observação participante, escuta e diário de campo**, constituem as fontes primárias para a análise que se segue.

#### 6.4.1 As experiências Interculturais na escola – evidências da Pesquisa-ação

A **primeira oficina**, realizada em 2024 com a turma da 4ª etapa, dedicou-se ao estudo da arte indígena brasileira, com foco nos grafismos dos povos Tarêno - denominação que abrange diversos grupos Tiriyó e Kaxuyana das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d’Este. A atividade foi estruturada em formato similar às aulas convencionais, dividindo-se em três momentos: exposição teórica com apoio de materiais didáticos, apresentação de referências visuais e, finalmente, a prática de pintura dos desenhos gráficos indígenas.

Considerando o perfil multicultural da turma - quinze alunos, incluindo cinco indígenas das etnias Tiriyó e Kaxuyana - a condução da atividade privilegiou o diálogo intercultural. Dois estudantes indígenas assumiram naturalmente o papel de mediadores culturais, sendo identificados nesta pesquisa como Alunos Indígenas A e B. Seus colegas não-indígenas, cujas falas foram documentadas para análise, nessa primeira oficina, são referenciados como Alunos não-indígenas A, B e C.

Os primeiros minutos da atividade revelaram um nítido contraste nas reações dos participantes. Enquanto os alunos não-indígenas manifestavam perplexidade através de questionamentos sobre os conteúdos serem ou não Arte, circulando pela sala em clima descontraído e desrespeitoso (*bullying*), seus colegas indígenas demonstravam engajamento imediato. Esse episódio marcou a cultura escolar como monocultural, onde qualquer conteúdo que fuja do alicerce ocidental é deslegitimado. Os indígenas compartilharam conhecimentos sobre a simbologia dos grafismos, ensinavam a pronúncia correta de termos em suas línguas originárias e, posteriormente, explicaram o processo de fabricação das tintas tradicionais.

O ponto de virada ocorreu após aproximadamente vinte minutos, quando a turma começou a se envolver mais profundamente com a atividade prática. Um momento significativo se deu quando o Aluno Indígena B Tiriyó falou sobre o preparo das tintas naturais a partir de

jenipapo e urucum, despertando o interesse de alguns colegas não-indígenas. A imagem 20 documenta esse processo criativo, marcando a transição do estranhamento inicial para uma participação mais ativa e interessada por parte de todos os estudantes. O que nos faz pensar a relevância de práticas interculturais como enfrentamento a exclusão, marginalização e racismo.

**Figura 21 - Registro da primeira oficina, desenho Tiriyo.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2024).

Embora tenhamos utilizado tintas acrílicas nas produções artísticas, nossa abordagem se fundamenta nas reflexões de Lagrou (2009) acerca do caráter híbrido na criação da arte indígena. Ainda que empregemos materiais distintos dos tradicionais (como jenipapo ou urucum) e estejamos em um contexto geográfico diferente das aldeias, essas expressões artísticas mantêm sua autenticidade como manifestações culturais legítimas, seguindo suas próprias lógicas criativas. Nas culturas indígenas, o processo de incorporação de novos elementos e materiais constitui uma forma de ressignificação estética. Vale ressaltar que a noção de purismo artístico é uma construção típica do pensamento ocidental sobre arte.

“O sentido de um grafismo nunca é tão fácil de sintetizar ou traduzir em uma palavra” (Grupioni, 2009, p. 41) de modo geral diz respeito a seres que fazem parte de suas narrativas visuais e orais, a pintura acima poder ser *kīwīnī imenu* (desenho de jibóia) ou *ekei imenu* (desenho de cobra).

No estágio final da atividade, a sala mergulhou em um silêncio concentrado, onde apenas o movimento dos pincéis sobre o papel ecoava. Os estudantes, organizados em grupos mistos de indígenas e não-indígenas, dedicavam-se meticulosamente às pinturas, demonstrando notável paciência com a delicadeza da tarefa. Nesse ambiente de intenso foco, apenas os sussurros dos Alunos Indígenas A e B quebravam o silêncio, enquanto orientavam seus pares sobre o manejo das cores e as técnicas adequadas para reproduzir os grafismos tradicionais.

Este cenário de imersão silenciosa e colaboração intercultural apresentava um contraste marcante com a agitação inicial da oficina. O que antes fora manifestação de estranhamento e desconforto se transformou em demonstração de respeito e valorização do conhecimento tradicional. A mudança de postura dos estudantes não-indígenas, agora atentos às orientações dos colegas indígenas e profundamente engajados na atividade prática, revelava a efetividade da abordagem pedagógica intercultural.

Para os Tarëno, o aprendizado ocorre por meio da observação, utilizando os olhos como pontes diretas com o meio ambiente. A sensibilidade e o olhar aguçado são características marcantes desse povo. Seus grafismos representam conotações da natureza e de seus saberes tradicionais, sendo descritos pelo termo *Imenu*, que corresponde à noção mais próxima do que denominamos como “desenho”. Nas duas imagens registradas, é possível observar os alunos reproduzindo grafismos ensinados pelos próprios colegas indígenas. Na imagem 21 o grafismo escolhido foi o *kuriya imenu*, em português, desenho do casco do jabuti.

**Figura 22 - Registro da primeira oficina, aluno não-indígena pintando grafismo de Casco de jabuti.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2024).

Esse mesmo desenho foi a base usada, posteriormente, na imagem do cartaz do primeiro projeto da EJA em alusão ao dia dos povos indígenas (ver na imagem 10).

A atividade foi finalizada com a aplicação das produções artísticas em técnica de lambe-lambe em um muro da escola. Essa escolha metodológica de encerramento dialoga profundamente com a filosofia artística ameríndia. Como observa Lagrou (2009), nas culturas indígenas há uma prática recorrente de desfazer-se de objetos artísticos após os rituais, pois fora de seu contexto cerimonial original, essas peças podem adquirir conotações perigosas - razão pela qual são tradicionalmente desmontadas ou destruídas.

Inspirados por esse princípio, organizamos as produções dos alunos em forma de uma grande serpente feita com a técnica de colagem. A opção por deixar a obra exposta aos elementos naturais – sol, chuva e ação do tempo – constituiu uma releitura contemporânea desse saber tradicional, permitindo que o processo de deterioração natural cumprisse simbolicamente a função equivalente à destruição ritualística nas culturas originárias.

**Figura 23 - Registro da aplicação dos grafismos Tarêno na parede da escola.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2024).

**Figura 24 - Registro da aplicação dos grafismos Tarêno na parede da escola.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2024).

Diante desse contexto, defendemos a possibilidade de reinvenção escolar por meio de fissuras pedagógicas que permitam o reconhecimento e a valorização das memórias de estudantes subalternizados. Trata-se de um imperativo ético-político romper com os paradigmas da colonialidade educacional, mesmo que esse processo se dê de forma paulatina. Nossos achados demonstram que são precisamente nessas fendas curriculares e nas dinâmicas relacionais que superados os inevitáveis estranhamentos iniciais e as diferenças culturais aparentemente antagônicas emergem possibilidades de reconfiguração das experiências escolares.

Essa perspectiva nos convida a imaginar projetos educacionais contra hegemônicos capazes de transcender o legado colonial, ressignificando as diferenças como patrimônios epistêmicos e formas válidas de conhecimento. Contudo, a experiência de subverter padrões historicamente enraizados na cultura escolar se revela complexa e experimental, variando conforme o contexto institucional específico. Como demonstra nossa intervenção, tais rupturas podem ser pedagogicamente frutíferas, mas permanecem como experiências pontuais – muitas vezes circunscritas ao calendário folclórico da própria instituição que se pretende transformar.

A efemeridade dessas iniciativas se torna evidente quando, passadas as atividades diferenciadas, a estrutura escolar tradicional reassume seu protagonismo: métodos expositivos,

conteúdos canônicos, disciplinamento dos corpos e regulação dos tempos – todos artefatos de uma matriz colonial (Candau, 2019a) que persistem como tecnologias de controle cultural (Hall, 1997). Mesmo nossa proposta de didática intercultural crítica, adaptada à realidade investigada, esbarra nos limites estruturais do que é epistemicamente validado pelo sistema educacional brasileiro. Assim, a Educação Intercultural vê-se condicionada e vigiada pelos próprios mecanismos institucionais que buscamos transformar, revelando a natureza paradoxal de seu projeto emancipatório.

**Já os dados coletados na segunda, terceira e quarta oficinas-aulas** realizadas na 1ª Etapa do Ensino Médio em 2025, na EJA, revelam-nos a diversidade multicultural desta modalidade na escola em questão. Há um quadro significativo sobre as condições educacionais que motivam o deslocamento de estudantes oriundos de territórios tradicionais. A ampla maioria dos alunos é composta por migrantes provenientes de comunidades ribeirinhas, áreas indígenas, zonas pesqueiras e extrativistas do Pará, do interior do Amapá e de regiões do Maranhão. Esse fluxo migratório para Macapá está intrinsecamente ligado à busca por melhores condições de vida e, sobretudo, ao acesso à educação básica – um direito sistematicamente negado em seus territórios de origem devido à precarização das escolas rurais e ao desmonte das políticas públicas voltadas para a educação do campo e indígena no Brasil.

Os relatos dos estudantes evidenciam um cenário de abandono estatal que os empurra para os centros urbanos, onde esperam encontrar oportunidades educacionais inexistentes em suas comunidades. Esse movimento não é aleatório, mas sim uma resposta direta ao avanço do que Malheiro (2022) denomina de “capitalismo de guerra” – um modelo econômico predatório que se expande sobre territórios tradicionais por meio do agronegócio, da mineração e de outras formas de exploração, gerando espoliação e inviabilizando modos de vida ancestrais. Nesse contexto, a migração surge como estratégia de sobrevivência, ainda que represente, para muitos, um afastamento definitivo de seus lugares de pertencimento.

Entre os estudantes, observa-se uma clara separação nas percepções sobre o retorno aos territórios de origem. Enquanto os alunos não-indígenas referem-se a suas raízes com um misto de saudade e resignação – como algo distante e irrevogável –, os indígenas mantêm viva a perspectiva de retomada, demonstrando uma relação diferenciada com a terra e uma resistência cultural que persiste mesmo diante do deslocamento forçado. Essa dualidade revela não apenas distintas formas de lidar com a migração, mas também as assimetrias nas possibilidades de reinserção territorial entre grupos indígenas e não-indígenas.

A situação exposta pelos alunos durante as oficinas vai além de uma mera carência de escolas: trata-se de uma violação estrutural do direito à educação, que obriga populações

inteiras a abandonarem seus modos de vida para acessarem serviços básicos. Essa realidade demanda uma reflexão urgente sobre as responsabilidades do Estado brasileiro na garantia de educação pública de qualidade em todos os territórios, especialmente naqueles marcados por históricas de desigualdades. A ausência de políticas educacionais que respeitem as especificidades dessas comunidades não apenas aprofunda a exclusão, mas também acelera o esvaziamento de territórios tradicionais, com consequências irreparáveis para a diversidade cultural e ambiental do país.

**A partir da segunda oficina-aula**, primeira do ano letivo de 2025, na turma da 1ª etapa, observamos uma mudança na composição da turma. Embora o número total de alunos tenha se mantido em quinze, houve uma redução no número de estudantes indígenas, restando apenas três – dois do povo Tiriýó e um Kaxuyana. Essa nova configuração da turma (Anexo A) serve como base para nossa análise das oficinas realizadas ao longo de 2025.

No dia 12 de maio, foi realizada a atividade pedagógica que se consistiu na produção de cartas pelos alunos. A proposta solicitava que os estudantes elaborassem um texto em formato carta ou diário, no qual deveriam relatar suas origens, seu local de nascimento, sua situação atual e suas aspirações futuras. A dinâmica visava estimular uma reflexão identitária e projetiva sobre suas trajetórias pessoais e coletivas.

Na ocasião, estavam presentes dez alunos, dos quais dois são indígenas. Ao final da atividade, foram coletadas nove cartas, sendo que um dos estudantes indígenas não entregou o material produzido. A ausência dessa produção escrita suscitou hipóteses para explicar a não entrega, relacionadas às possíveis barreiras linguísticas e educacionais enfrentadas por este aluno indígena (aluno indígena C Tiriýó). Especificamente, considera-se que a pouca familiaridade com a língua portuguesa – que não é sua língua materna – e as dificuldades no processo de alfabetização dentro do sistema formal de ensino podem ter dificultado ou mesmo inviabilizado a conclusão da tarefa.

Esse episódio expõem um desafio recorrente em contextos educacionais interculturalmente diversos: a necessidade de adaptar processos pedagógicos às particularidades linguísticas e culturais dos estudantes, especialmente quando se trata de povos indígenas cujas línguas originárias e processos de letramento não necessariamente coincidem com os padrões hegemônicos da escola ocidental.

**Na terceira oficina-aula** (segunda do ano letivo de 2025), realizada em 19 de maio, desenvolveu-se uma atividade de produção de uma imagem individual que articulava as técnicas de desenho e colagem. A proposta pedagógica centrava-se no comando: “*Desenhe uma memória afetiva de sua infância, vinculada a um lugar significativo*”. A dinâmica visava não

apenas estimular a expressão artística, mas também funcionar como dispositivo de resgate memorial e identitário, permitindo a emergência de narrativas pessoais e coletivas e possibilitando os alunos que tiveram dificuldades na escrita com as cartas de explicar suas lembranças.

A oficina foi iniciada com uma estratégia sensorial e simbólica: a apresentação do açaí, fruto emblemático da região Amazônica, disposto em copos ao lado de farinha de mandioca na entrada da sala, no retorno do intervalo. Essa intervenção alimentar, intencionalmente disruptiva em relação ao cotidiano escolar convencional (geralmente marcado pela materialidade de livros, papéis e quadros), produziu um efeito de estranhamento produtivo. As reações dos alunos, registradas em falas espontâneas como “*Oba, açaí! É para gente?*”, “*Podemos mesmo comer, professora?*” ou “*Que aula legal...*”, evidenciaram tanto surpresa quanto um imediato engajamento afetivo.

**Figura 26 - Registros da terceira oficina, com a 1ª etapa.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025)

**Figura 25 - Registros da terceira oficina, com a 1ª etapa.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025)

A partir desse *dispositivo do sabor*, lançou-se uma questão geradora: “*O que o açaí lembra a vocês?*”. Com objetivos de trazer à tona memórias biodiversas e culturais. As respostas, materializadas tanto nas produções visuais quanto nos diálogos subsequentes, revelaram camadas profundas de memória cultural. Os estudantes descreveram, com notável nostalgia, cenários ribeirinhos, matas, roçados, árvores, habitações tradicionais e arranjos familiares extensivos. Emergiram também críticas ao processo de mercantilização em larga escala do açaí, que transformou um alimento culturalmente enraizado em *commodity*, afetando

seu acesso pelas populações locais. As narrativas destacavam práticas tradicionais de manejo - como o uso da *peconha* (espécie de escalador artesanal) e o processamento manual do fruto pelas mulheres - contrastando com a lógica industrial contemporânea.

Observou-se uma ausência significativa: nenhuma das produções retratou ambientes urbanos. Essa lacuna iconográfica, somada às discussões geradas, apontou para um padrão afetivo-geográfico marcado pela valorização de paisagens rurais, fluviais e campesinas. Tal tendência sugere não apenas uma conexão emocional com esses espaços, mas também uma possível resistência simbólica à urbanização acelerada e seus impactos nas identidades locais.

Porém, dentre as produções, destacou-se profundamente o trabalho de uma aluna idosa, cuja narrativa visual remetia às décadas de 1960/70, período em que residia em frente à cidade de Macapá, em área ribeirinha hoje ocupada pela orla urbana.

**Figura 27 - Desenho da aluna não-indígena E, sua antiga casa de palafita nas proximidades da Fortaleza de São José de Macapá.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2025.

Seu desenho apresentava uma topografia já desaparecida: palafitas sobre águas turvas, árvores agora desaparecidas, e o esboço da capital amapaense em sua configuração incipiente fazendo uma fronteira em transição. Esta imagem dupla (a cidade nascente e o mundo fluvial em vias de apagamento) constituiu um documento histórico não-oficial, revelando como processos de urbanização foram vividos na escala do cotidiano familiar.

Em sua fala complementar, a aluna descreveu a remoção compulsória de sua comunidade, quando “eu, minha mãe e irmãs ganhamos uma casa aqui no Santa Rita, as casas foram derrubadas [referência as palafitas ribeiras]”, substituindo o tecido social ribeirinho por aterros e estruturas de concreto. A aluna não-indígena E ainda relembra: “Me criei aqui perto da Fortaleza, minha infância todinha foi lá, até meus dez anos, com dez anos eu me mudei para o Santa Rita, até então onde minha mãe lá faleceu [...]” (participante aluna não-indígena E, roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025).

Esta memória individual dialoga criticamente com as demais produções que igualmente omitiam cenários urbanos. Enquanto os outros alunos evocavam paisagens rurais atuais, seu testemunho materializava o próprio processo de apagamento que tornou essas ausências significativas. O diálogo entre memórias e apagamentos foram retratados nas cartas, nas imagens e nas falas da Roda de Conversa.

**Na quarta oficina-aula** (a terceira de 2025), organizamos uma Roda de Conversa (Apêndice K). As cadeiras, dispostas em círculo, envolviam uma mesa central com pupunha, farinha, chá e café — um convite ao acolhimento e à quebra da formalidade das aulas tradicionais. Esse *dispositivo do sabor*, novamente, buscou evocar memórias afetivas, criando um ambiente leve para a pesquisa. No mesmo momento, os alunos apresentaram os dois artefatos já produzidos: cartas e imagens.

Nas nove cartas, e nos oito desenhos, há um achado muito importante: descrevem a característica migratória dos jovens e adultos da EJA urbana, são indivíduos que vem do campo, de pequenos municípios do Amapá e do Pará, dos quilombos, de áreas ribeirinhas e de aldeias para a capital. Vem junto aos pais, para morar com familiares, trabalhar ou (e) estudar. Nos artefatos produzidos por eles essas paisagens amazônicas ilustram memórias que foram ou estão sendo sistematicamente apagadas.

As cartas, imagens abaixo, mostram as origens sociais e biodiversas dos alunos:

**Figura 28 - carta da estudante não-indígena K.**

me chamo [redacted], tenho 37 anos, sou natural de choveres para, filha de Altemar e Edinilza. Sou casada a 17 anos, mãe de três filhos, vim para Macapá em 2004, com meus pais.

Desde então moramos nessa Cidade linda, tenho uma pequena empresa a KUB MODAS, estou cursando o 1º Ano do ensino Médio na escola prediando Amorim Lopes, pretendo cursar a faculdade para Bioquímica, gosto de viajar, meu lugar preferido é Guarujá praia maravilhosa em São Paulo, mais amo meu para, terra maravilhosa, gosto da nossa cultura, nossa culinária é uma das mais conhecida e apreciadas.

Fui uma infância muito feliz, com meus pais, avós, todos próximos, criamos muitos animais. Como Porcos, galinha, gado bovino etc...

Hoje estou em Macapá 21 anos, gosto muito dessa Cidade, aqui existe economicamente graças a Deus tenho uma vida financeira estável.

Sou muito feliz aqui no Amapá.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025)

**Figura 29 - Carta do estudante indígena E Kaxuyana.**

Quem somos?

Nasci e cresci em uma aldeia, cercado pela natureza, pela minha cultura e pelas tradições do meu povo, sou indígena e tenho uma conexão profunda com a terra, com os ancestrais e com a comunidade. Essa identidade que me acompanha em cada passo da minha vida. Sou filho de uma mãe e de um pai que sempre me ensinaram o valor da honestidade, do respeito e da luta por um futuro melhor. Hoje, sou pai também e meus filhos são a maior motivação que tenho para continuar caminhando, buscando crescimento e superação.

Em um momento da minha vida, servi como soldado. Essa experiência me ensinou sobre disciplina, coragem e responsabilidade. Carrego comigo o que aprendi na vida militar, e isso me ajuda a enfrentar os desafios do presente com firmeza e determinação. Atualmente, trabalho como vigilante, esse trabalho me permite sustentar minha família com dignidade, enquanto sigo firme no meu propósito de continuar estudando e crescendo.

Decidi sair da aldeia e me mudar para Macapá por que lá na aldeia era muito difícil estudar, então em busca de novas oportunidades aqui, renovei meu sonho de estudar, concluir meus estudos e continuar aprendendo.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025)

A memória constitui o elo fundamental entre sujeitos, territórios e culturas. A perspectiva biocultural demonstra como essa relação memorialística transcende o aspecto

individual, revelando a importância de reconhecermos e valorizarmos nossos vínculos históricos e tradicionais com os espaços e a biodiversidade. As conexões profundas formam a raiz das resistências culturais amazônicas tradicionais, funcionando simultaneamente como alicerce para a construção de uma justiça epistêmica.

Paradoxalmente, a instituição escolar, que deveria ser guardiã dessa diversidade, frequentemente opera na contramão desse processo. Ao invés de notabilizar a diversidade, o sistema educacional convencional acaba por invisibilizar as culturas dos alunos<sup>3</sup>, promovendo um duplo apagamento: tanto das memórias bioculturais quanto das epistemologias tradicionais que as sustentam. Esse mecanismo de padronização curricular não apenas empobrece o processo educativo, como também reproduz estruturas coloniais de dominação do conhecimento.

A manutenção dos vínculos sociais e das experiências acumuladas historicamente confere às comunidades uma vantagem coletiva: a capacidade de transformar memórias em aprendizados contínuos. Esse processo dinâmico de transmissão e ressignificação constitui o que podemos denominar de ancestralidade – um patrimônio vivo que articula passado, presente e futuro. Bem como elucida Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 28):

[...]Essa habilidade se deve à manutenção de uma memória, individual e coletiva, que conseguiu se estender pelas diferentes configurações societárias que formaram a espécie humana. Esse traço evolutivamente vantajoso da espécie humana tem sido limitado, ignorado, esquecido ou tacitamente negado com o advento da modernidade, que constituiu uma era cada vez mais orientada pela vida instantânea e pela perda da capacidade de recordar.

Na imagem 27 o aluno indígena E Kaxuyana recorda sua aldeia e não separa cultura, natureza e gente. No trecho ele descreve onde nasceu: “eu cresci em uma aldeia, cercado pela natureza, pela minha cultura e pelas tradições do meu povo”, já a aluna não-indígena K (imagem 26) apenas descreve: “sou natural de Chaves, Pará”.

Estamos diante de dois fenômenos mencionados por Toledo e Barrera-Bassols (2015): a memória biocultural e a amnésia biocultural. Para os autores a evolução humana na terra é resultado de séculos de aprendizados entre homem e a natureza, e esses aprendizados, acumulados em saberes diversos, relacionam-se com o espaço vivido, manejado e dado por uma diversidade de espécies animais e vegetais. Recordar essas experiências e partilhá-las em comunidade ainda se preserva em culturas indígenas, mas na invenção do sistema mundo

---

<sup>3</sup> Ou tratar essas culturas com padrões estereotipados e simplistas, sem a necessária fundamentação crítica, como alguns dos relatos dos projetos escolares na instituição pesquisada.

fundado com colonização e modernização (principalmente industrial) essa relação com a natureza é infundada, no seu lugar há uma amnésia dessa longa história de manejo com a diversidade das espécies e os saberes que nos trouxeram até aqui.

“[...]ser indígena é ter uma conexão profunda com a terra, com anos atrás e com a comunidade.” (Carta do aluno indígena E Kaxuyana – imagem 27). Ao contrário do aluno indígena E Kaxuyana a aluna não-indígena L relata em sua carta ausência da relação com quaisquer comunidades: “[...] aqui em Macapá a ansiedade e a depressão mim afetaram mais por conta que não tinha amigos [...]”. Nitidamente a cultura, descrita pelo aluno indígena E Kaxuyana, materializa a memória biocultural e coletiva, indo de encontro com o relato da não-indígena.

No entanto, embora a ausência de uma cultura comunitária, nas falas sobre o açaí, da terceira oficina há lembranças de culturas tradicionais. Assim, as falas e escritos dos alunos divergem, hora afirmando origens camponesas e de seus territórios tradicionais, hora demonstrando esquecimento dessas comunidades através de isolamento social, como: “[...] eu não conheço minhas raízes eu não conheço muito o que eu me lembro muito pouco que minha mãe dizia que eu sou neta de português [...]” (aluna não-indígena E); ou: “[...] minhas raízes são minha família.” (Carta da aluna não-indígena F).

A relação comunitária tradicional vem sofrendo um processo de enfraquecimento progressivo, fenômeno particularmente visível na experiência dos nossos alunos oriundos de áreas rurais e camponesas. Os indígenas, por outro lado, compreendem sua identidade cultural a partir de uma relação biocultural profundamente enraizada na coletividade. Mas o esgarçamento dessas redes sociais tradicionais vem abrindo condições favoráveis para a manutenção e avanço da exploração dos territórios originários. Contudo, os povos indígenas resistem a essa lógica através de estratégias flexíveis de afirmação cultural, transformando seu discurso identitário em instrumento político de resistência. Essa postura ativa se manifesta tanto na defesa epistemológica de seus saberes tradicionais quanto na luta concreta pela manutenção e autoafirmação de seus territórios ancestrais. Essa descrição, talvez seja a mais aproximada de uma empreitada de fato contra-colonial, como suscitou Krenak (2020): os indígenas estão lutando há quinhentos anos.

Essa dupla oposição entre memória e amnésia biocultural (Toledo e Barrera-Bassols, 2015) são trazidas à tona nos fragmentos: “[...] a gente toma banho de rio toda hora que quer [...] aqui na cidade é bem diferente do interior. [...] Na minha infância naquele tempo eu ia para roça do meu pai, eu gostava de plantar melancia, feijão, milho [...]” (Carta da aluna não-indígena M, imagem 29), a memória biocultural estará presente também no escrito de outra

aluna: “[...] eu tive a melhor infância no interior naquele tempo a gente não se brincava com celular e sim de outras coisas com boneca eu brincava de fazer bolo de barro na praia. [...] brincava de andar de casco ia pra roça com meu pai [...]” (Carta da aluna não-indígena D, imagem 30).

Para Machado (2024, p. 10), sobre os conhecimentos indígena Palikur, a roça é uma rede de conhecimentos que “[...]fazem parte de um complexo conjunto de conhecimentos e saberes historicamente acumulados, e que se renovam e se atualizam a partir do constante cuidado e repasse das formas de ver, sentir e estar no mundo”. Para as alunas camponesas esse conhecimento ainda é memorado, como se esse sistema de ensino estabelece com a comunidade um elo ancestral, sempre associado aos pais, mães, avós e avôs.

O trecho da carta descrito como: “... o tempo passa e só resta a lembrança bom seria pudesse voltar no tempo voltaria.” (Carta da aluna não-indígena D, imagem 29) infere a vontade de retornar ao território ao mesmo tempo que afirma a impossibilidade desse retorno, a natureza desta migração é compulsória e infeliz, mesmo que projete o anseio de melhorar de vida. Essas memórias são expressas também nos desenhos da aluna não-indígena M:

**Figura 31 - carta da estudante não-indígena M**

Eu morei no interior vim pra cá pra estudar, morei com minha prima. Lá no interior é muito bom, a gente toma banho de rio a hora que quer. E eu gosto de jogar bola, andar de casco entre outros coisas.

Gente de tomar açaí, cloro né lá no interior é bem legal.

Eu to morando aqui faz 4 meses já.

Aqui na cidade é bem diferente do interior.

Os meus pais moram no interior e também gosto de lá, mas vim pra cá pra estudar e também tá um bom emprego.

Nu minha infância naquele tempo eu ia pra roça do meu pai, eu gostava de plantar melancia, feijão, milho, era muito divertido.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025)

**Figura 30 - Carta da estudante não-indígena D**

Eu gostava muito do interior. Vim pra macapá em 2019, morei aqui. Vim mais aqui com minha tia e meu pai. Vim mais aqui, em 2020 meu pai e minha mãe vieram aqui e eu voltei a morar com eles. Eu tinha a minha infância lá no interior naquele tempo a gente brincava com abajurzinho, outras coisas com boneco. Eu brincava de fazer bolo de barro na praia. Brincava de andar de casco e pra isso do meu pai plantava melancia, milho era uma delícia. Eu brincava com minhas primas de macule, e elas muito felizes e tempo para isso. Nesta lembrança. Boa tarde. Poderia voltar no tempo voltaria.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025)

**Figura 32 - desenho da aluna não-indígena M, sua antiga casa no interior.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025).

Já no relato e no desenho o aluno não-indígena H foi possível a descoberta de pertencimento quilombola:

É mais ou menos o detalhe que eu fiz, lá da minha vó, do meu avó...lá é muito humilde assim, mas todas as casa são de alvenaria e tal e...têm muita fruta, animais, isso, isso aqui oh não é um açazeiro é um bacabeiro... deixe eu lhe falar... [inaudível] o pessoal planta, mas [inaudível] não vai buscar, e é isso. Essa aqui é a principal de lá que tem a igreja... aqui os sino... é isso. [...] sobre isso, Uhum é bem bonito lá o lugar, só não tirei muita foto de lá, mais ou menos isso. [...] faz...uns 6, 7 anos que eu fui lá. Ah sim, sempre vou para lá, tá do mesmo jeito, então eu não noto a diferença, entendeu? Tipo assim, tudo que eu vi quando eu era criança eu... ainda tá do mesmo jeito. Foram se atualizando as casas ficando bonito a igreja, tudo mais... [...] Falando sobre isso, lá é tipo um refúgio ... aquele lugar das escravidões... [silencio] (participante aluno não-indígena H, roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025).

Nesse momento da roda de conversa, questiona-se se ele se referia a uma comunidade quilombola. O aluno, assentindo com a cabeça, diz:

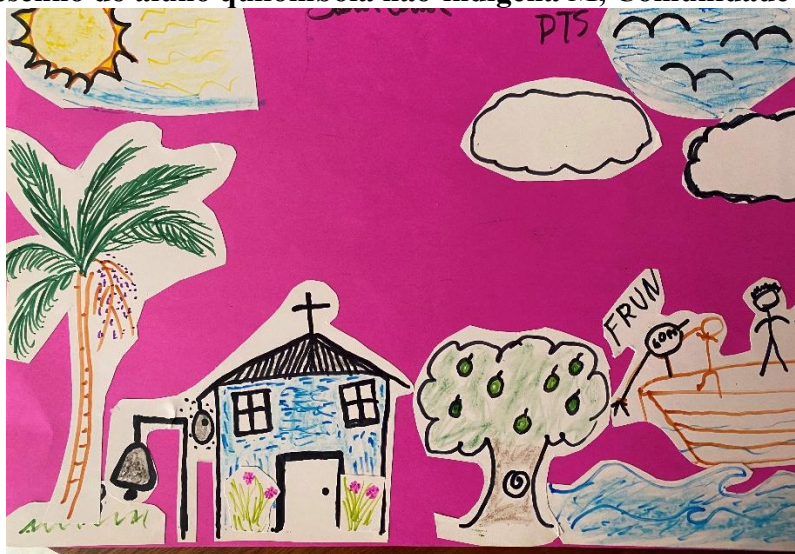
Aluno não indígena H – isso! Exatamente, prá lá tá minha vó, minha tataravó morava lá, então assim, eu ficava lá, com os familiares... eu estudei, mas eles não leem sobre isso, não [...]. O lugar de onde eles vieram, que não pode mudar a estrutura...

Professora – como é o nome da comunidade, [nome do aluno]?

Aluno não indígena H – Maracá. (participante aluno não-indígena H, roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025).

A comunidade remanescente quilombola do aluno não-indígena H é detalhada no seu desenho:

**Figura 33 - Desenho do aluno quilombola não-indígena M, Comunidade Maracá.**



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2025).

O relato e o desenho do aluno não-indígena H revelam um processo significativo de autoidentificação quilombola, marcado por conexões intergeracionais e uma topografia afetiva. Sua descrição do território (“minha vó, meu avó... minha tataravó”) evidencia vínculos ancestrais, enquanto detalhes como a igreja, os sinos e a vegetação compõem uma geografia simbólica que integra natureza, arquitetura e memória. A permanência das características físicas (“tudo ainda tá do mesmo jeito”) contrasta com transformações pontuais, revelando uma tensão entre tradição e modernidade.

A consciência histórica do aluno emerge quando descreve o local como “refúgio... escravidões”, demonstrando percepção do espaço como território de resistência, ainda que fragmentada (“eles não leem sobre isso”). Sua confirmação do nome “Maracá” e o assentimento ao termo “quilombola” formalizam uma identidade antes não declarada. O desenho, ao representar esses elementos, atua como cartografia afetiva e ferramenta de autoafirmação, documentando visualmente seu pertencimento.

Este caso ilustra como práticas educativas que valorizam narrativas orais e expressões artísticas podem reativar identidades quilombolas. Revela também a invisibilização de histórias locais e a persistência da memória mesmo em contextos de distanciamento físico. A fala do aluno H destaca o potencial pedagógico de espaços de diálogo para revelar pertencimentos

étnicos não explicitados, sugerindo a necessidade de abordagens escolares que reconheçam essas trajetórias.

Segundo Santos (2021, p. 213), atualmente é fundamental estabelecer diálogos comprometidos e interligados entre os saberes da ciência moderna ocidental e os conhecimentos tradicionais, locais e indígenas. Conforme aponta o autor, trata-se de uma batalha e um desafio contrários à hegemonia de um único modelo de conhecimento, “[...] não apenas na teoria, mas também como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação”.

Enquanto o aluno não indígena H demonstra sua autoafirmação identitária, deflagrou-se um caso de amnésia biocultural no trecho da carta da aluna F: “[...] Macapá minha cidade está ficando mudada linda [...] com várias tecnologias e coisas novas [...]” (aluna não indígena F, 2025). Para a aluna, a cidade é compreendida como bonita pelos avanços tecnológicos, evidenciando uma noção de beleza atrelada ao desenvolvimento urbano metropolitano. Essa percepção é fruto de uma ideologia da modernização que associa desenvolvimento e progresso a valores consumistas, industriais e tecnocráticos (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 28).

Observa-se uma disputa implícita entre cidade e biodiversidade, que aparece constantemente nos artefatos dos alunos. Contudo, essa contradição não é evidente, sendo antes subjetiva e impulsionada pela necessidade de sobrevivência dos sujeitos. Ao afirmarem que vieram de territórios tradicionais em busca de melhores condições (estudo, emprego, qualidade de vida), os alunos revelam as lutas das comunidades tradicionais frente à expansão econômica do capitalismo exploratório, bem como a ausência de assistência e políticas educacionais efetivas nessas áreas.

Por outro lado, a combinação de paisagens biodiversas de alguns fragmentos dos textos dos alunos mostram uma grande e complexa rede de interações finas e específicas. Como é o caso da aluna não-indígena I. No caso da aluna é narrado um sintoma do enfraquecimento comunitário dos territórios tradicionais, tal como a repatriarcalização. A repatriarcalização do território é uma consequência de novas estruturas de poder e dominação másculas e externas que afetam a organização, muitas vezes femininas, comunitárias tradicionais de territórios. A esse respeito, Cruz *et al* (2017) refletem:

La llegada de hombres -trabajadores de empresas extractivas, empleados del Estado y militares-, a los territorios provoca que la mayoría de los espacios sean ocupados por ellos. Espacios que tenían un uso comunitario queda monopolizado por los hombres, generando nuevas relaciones de poder y dejando fuera de ellos a las mujeres y las niñas y niños. Este hecho, unido a la incorporación de sentimientos de miedo e inseguridad por la presencia masiva de hombres desconocidos,

reducen el espacio de vida de las mujeres y las confinan al espacio doméstico.  
(Cruz *et al*, 2017, p. 47)

A aluna I, em seu depoimento durante a roda de conversa na oficina-aula, relata:

[...]eu sou do Pará, do município de Portel. E meu avô tem um sítio num interior chamado Camarapim [uma comunidade de pescadores no Pará, chamada Porto Camarapim] então foi basicamente de lá. Os barquinhos passavam lá pela frente, casa do meu avô, as árvores, os pássaros, foi basicamente de lá [o desenho/lembança]. [...], mas a família da minha mãe que mora lá no interior do Camarapi até hoje né, [...] somos quatro irmãs e só eu que moro aqui, né. Eu vim morar aqui em 2018, por problemas pessoais, né, para alguns eu já até falei, né... sobre a questão do meu marido, vim embora para cá porque [inaudível] ele estava me ameaçando de morte, por isso eu vim embora pra cá... basicamente eu vim fugida para cá com minha filha e se não... não fugida né porque tem aquela autorização do conselho né... o pessoal pergunta, né “mas [nome próprio], tu não foi na delegacia?” fui, eu fiz várias ocorrências e nada foi feito né?! E, inclusive eu fiz uma amizade com uma pessoa daqui, foi uma pessoa que me ajudou muito quando eu precisei, né. Inclusive foi ele me ajudou a vir para cá. Se não hoje eu não estava viva com vocês né.

[...] Se eu fosse trazer para vocês as ocorrências de tudo o que eu sofri... que eu tenho até hoje lá em casa, vocês iam ficar passados com o que eu passei [...].

Eu sofri violência psicológica e física, tanto é que uma das minhas ocorrências eu fui com a cara toda deformada. E não fizeram absolutamente nada! Inclusive até hoje eu tenho raiva do delegado de lá! Inclusive uma mulher morreu, porque ele não acreditava, não fazia absolutamente nada por ela. Até o outro ir e matou ela, ou seja, eu ia ser mais uma vítima também, por isso eu vim embora para cá, fugida. (participante aluna não-indígena I, roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025)

O depoimento da aluna não-indígena I ilustra concretamente os efeitos dessa repatriarcalização. Ao relatar sua fuga do Pará para Macapá em 2018 – motivada por ameaças de morte do marido e pela inércia das instituições –, ela expõe como a violência de gênero opera como mecanismo de expulsão de mulheres de seus territórios. Sua narrativa (“eu vim fugida para cá com minha filha”) evidencia a ruptura traumática com a comunidade de Camarapim, onde a família materna ainda reside, e a falência do Estado em garantir proteção. A naturalização da violência (“uma mulher morreu [...] eu ia ser mais uma vítima”) reforça a cumplicidade entre estruturas patriarcais locais e a negligência institucional, que juntas aceleram o “desenraizamento feminino”.

O achado além de reforçar o argumento da migração de alunos dos interiores, territórios tradicionais, campo etc., ainda versa como a economia exploratória afeta diretamente a (re)organização dos territórios e juntamente com isso a cultura local tradicional. No caso acima, evidenciamos a substituição da cultura e economia local comunitária – que tem uma divisão de gênero, onde muitas vezes as mulheres têm papéis sólidos e relevantes, as vezes autônomos –

por novas culturas machistas e misóginas trazidas pelos homens que irão trabalhar no garimpo, nas madeireiras, no exército etc. (Cruz *et al* (2017).

O cruzamento dos dados das três oficinas (segunda, terceira e quarta) também demonstram mais uma característica da migração desse corpo de alunos tão diversos para EJA urbana, seu desejo de estudar e de ter melhores condições de vida. Condições estas retiradas deles em seus territórios tradicionais. Como vemos nos artefatos abaixo:

“[...] eu também gosto de lá, mas vim para cá para estudar” (Carta da aluna não-indígena M – imagem 29), na fala da outra aluna: “[...] e também não tinha mais estudo para mim por conta que lá no interior onde eu morava só tem o ensino fundamental, [...]” (Carta da aluna não-indígena L), ambas retratam sua memória afetiva e saudosa de suas antigas cidades e modos de vida e elucidam que a migração é explicitamente para continuar estudando.

Do mesmo modo o aluno indígena descreveu seu sonho de estudar:

[...] Decidi sair da aldeia e me mudei para Macapá porque lá na aldeia era muito difícil ensino, então em busca de novas oportunidade. Aqui eu renovei meu sonho de estudar, concluir meus estudos e continuar aprendendo. (Carta do aluno indígena E Kaxuyana – imagem 25)

No fragmento da fala da aluna não-indígena G, também é possível observar o a vontade de terminar o ensino básico e seguir estudando:

“[...] parei de estudar na sétima série[inaudível] foi que em 2023 eu voltei, 2023? acho que foi. Daí voltei e parei de novo. [inaudível] daí eu voltei, voltei, 2023, mas parei de estudar no meio do ano, foi que agora eu voltei de novo vou ficar aqui. E é isso aí galera [risos].

Professora - e agora você [se] forma, [nome da aluna]? O que você vai fazer quando sair do Predicanda?

Aluna não-indígena G - Se Deus quiser! Não sei ainda, tô pensando [sobre o que ela vai fazer depois de se formar no ensino médio] ... vou fazer uns cursos aí, vou virar os zezeu! e é isso.” (participante aluna não-indígena G, roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025)

Revelando mais uma vez a saída dos territórios tradicionais em busca de sobrevivência ou melhores condições de vida, eles renunciam às relações que mantinham. Enxergam na escola [o ato de vir estudar] uma perda, porém necessária diante das exigências da sobrevivência. Como escrevem Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 28), “uma época prisioneira do presente, dominada pela amnésia” — frase que sintetiza esse deslocamento forçado de comunidades, marcado pela perda de territórios tradicionais e pela ruptura na transmissão geracional.

Os achados mostram que os alunos se autoafirmam por meio de pertencimentos comunitários, vinculados a territórios tradicionais, culturas indígenas e identidades quilombolas. No entanto, nas memórias da maioria, essa lembrança está em processo de apagamento, como uma amnésia coletiva que sugere um destino sem retorno — um lamento pela perda do elo ancestral.

Exceções destacam-se: o aluno indígena E Kaxuyana (Imagem 25) e o aluno quilombola não indígena H são os que marcadamente afirmam suas relações com o território e suas identidades culturais. No caso indígena, apenas E Kaxuyana assume uma postura de permanência na cidade, mas com o desejo iminente de retorno. Como veremos adiante, os indígenas, além da autoafirmação, narram o retorno iminente às terras de origem.

Na última oficina, realizada em 2 de junho de 2025, observou-se que os projetos dos indígenas divergem: alguns desejam concluir o ensino médio e retornar imediatamente; outros almejam ocupar vagas de emprego nas aldeias (Funai, saúde, educação), mas reconhecem a necessidade de qualificação prévia.

## 6.5 Vai, Tiriyó! Fala!

**Nossa quinta oficina-aula**, quarta do ano letivo de 2025 e última na nossa experiência intercultural, começou com os temas geradores: *roça* e *mandioca*. Seleccionados a partir das discussões anteriores e da identificação das origens camponesas, quilombolas e indígenas dos alunos. As narrativas dos estudantes, como evidenciado nas cartas “naquele tempo eu ia para roça do meu pai” (aluna não-indígena M) e “ia pra roça com meu pai” (aluna não-indígena D), demonstraram a importância de abordar os conhecimentos tradicionais no contexto educacional. Esta escolha temática permitiu uma reflexão profunda sobre os saberes das comunidades tradicionais, integrando-os ao processo de aprendizagem formal.

A fundamentação teórica da oficina encontra respaldo em Fleuri (2018), que identifica na educação popular freiriana uma das primeiras iniciativas brasileiras de valorização da diversidade cultural. Embora não fosse conceituada como intercultural na época, essa abordagem pedagógica rompeu com paradigmas ao associar alfabetização aos saberes culturais dos trabalhadores, transcendendo a visão reducionista do trabalho como mera mão-de-obra industrial. Baffa Lourenço e Pedro (2012) complementam essa perspectiva ao destacar a relevância dos conhecimentos prévios dos alunos, que funcionam como alicerce para a construção de novas aprendizagens. Essa concepção dialoga com a teoria do *habitus* de Bourdieu (Setton, 2002), que compreende o comportamento humano como produto de histórias

individuais e coletivas, marcadas pela tensão entre os saberes valorizados pela comunidade/família e pela instituição escolar.

A estrutura da oficina foi cuidadosamente planejada como uma experiência pedagógica performática e sensorial. No espaço da sala de leitura, organizou-se um ambiente composto por: uma mesa central com mandioca em diferentes estágios de processamento (crua com cascas, descascada e goma de tapioca), acompanhada de utensílios como ralador, panelas e fogão; outra mesa com material artístico (grande papel, pincéis e tintas); e cadeiras dispostas intencionalmente em número insuficiente. Essa disposição espacial buscou romper com a organização tradicional da sala de aula, incentivando a circulação, a interação e a construção coletiva do conhecimento. A aula iniciou com a professora executando o ato de ralar mandioca, gesto que funcionou como elemento disparador da experiência educativa.

A metodologia adotada revelou-se particularmente eficaz para promover a valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar. Ao eleger a mandioca como eixo central da atividade, a oficina permitiu que os alunos reconhecessem a importância cultural e alimentar desse produto em suas trajetórias pessoais e comunitárias. A integração entre a manipulação concreta do alimento e a expressão artística posterior criou um ambiente propício para a emergência de memórias e narrativas significativas. Candau (2019a) corrobora essa abordagem ao destacar que os estudantes trazem para a escola referenciais culturais complexos, adquiridos em seus contextos comunitários, que devem ser reconhecidos como fundamentais no processo educativo.

Esta experiência pedagógica demonstra como a adoção de temas geradores vinculados aos saberes tradicionais pode transformar o espaço escolar em um ambiente de valorização da diversidade cultural. A estrutura performática da oficina, ao mesclar elementos práticos e simbólicos, mostrou-se eficaz para desconstruir hierarquias de conhecimento estabelecidas, permitindo que saberes muitas vezes marginalizados ocupassem lugar central no processo educativo. Os resultados observados sugerem que abordagens interculturais, quando bem fundamentadas e planejadas, podem contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva e significativa, especialmente em contextos como a EJA, onde os estudantes carregam experiências de vida e saberes diversos.

“A senhora vai falar logo de macaxeira?” (aluna não-indígena E, 5ª oficina, 02 de junho, 2025), “eu conheço isso aí [expressão de surpresa]” (aluna não-indígena K, 5ª oficina, 02 de junho, 2025), abrimos o convite para quem quisesse se aproximar da mesa e ralar a mandioca. A fala da aluna E sobre “macaxeira” gera um debate, afinal isso era macaxeira ou mandioca? A turma ficou dividida.

**Figura 34 - Início da aula-oficina**

Fonte: Registro dos pesquisadores (2025).

A aluna indígena J Tiriyó, explica: “A mandioca é um pouco mais grande, [olha a bacia com a raiz e afirma] é macaxeira” (5ª oficina, 02 de junho, 2025). Uma aluna não-indígena fala, um pouco envergonhada, fala baixinho: “chama os índio, eles sabem, eles só estão olhando aí” (aluna não-indígena D, 5ª oficina, 02 de junho, 2025). A aluna se referia a curiosidade na qual um grupo de três meninos indígenas apresentavam, estando bem ao lado da mesa observando.

Outro aluno diz “[nome do aluno], disse que é macaxeira o nome disso aí.” (aluno não-indígena H, 5ª oficina, 02 de junho, 2025), referindo-se ao aluno indígena C Tiriyó. Aluna não-indígena D insiste: “Dá pro [nome do aluno], ver se é macaxeira!” (5ª oficina, 02 de junho, 2025).

O aluno indígena C Tiriyó, então, se aproxima da mesa, enquanto os colegas o incentivam “vai [nome do aluno], tu sabe!”, pega a raiz quebra ao meio e cheira. A professora, curiosa, pergunta se é dessa maneira que se reconhece, o aluno indígena Tiriyó C, confirma com um gesto com a cabeça e diz: “É mandioca.” (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025).

O momento em que dois alunos indígenas reconhecem, pelo cheiro, a mandioca, foi presenciado com uma pequena plateia atenta. Notadamente os alunos Tiriyó eram os detentores desse saber. Apesar de quase todos os demais terem alguma informação, memória, saber sobre o ciclo da mandioca, farinha, ou conhecer preparos dos pratos tipicamente afro-indígena, os indígenas ocuparam esse protagonismo. E vale observar, que esse protagonismo foi dado pelos próprios alunos não-indígenas.

**Figura 35 - Momento em que dois alunos indígenas reconhecem a mandioca**



Fonte: registro dos pesquisadores (2025).

Aluna não-indígena K – coloca na prensa, né?! e sai [o líquido após a mandioca ser ralada]

Aluna não-indígena E – No tipiti!

Professora – e vira quantas coisas?

Aluna não-indígena E – Tapioca, farinha, goma, beiju, bolo, mingau... ainda come ela. (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025)

Nas falas dos alunos, é possível observar duas perspectivas: todos os alunos na sala falaram, compreendiam ou recordavam o ciclo da mandioca, sem nenhuma exceção, todos os presentes. Mas, apesar disso, a maioria concordava que os alunos indígenas Tiriyo e Kaxuyana eram as fontes legítimas desse conhecimento.

Essa legitimação era dada de forma curiosa e atenta; não foi desrespeitosa ou violenta, como nas observações da primeira oficina, no ano de 2024. Levando em consideração que parte da turma era composta por alunos que já vivenciavam ações na perspectiva intercultural, podemos inferir que houve uma mudança no cenário escolar, em que, no fim das ações, os alunos compreendiam um pouco melhor as vidas, memórias e culturas uns dos outros.

Na primeira oficina (de 2024), sobre arte Tarëno, o convite para os alunos observarem a atividade foi marcado por negações e bullying contra os indígenas. Desta vez, foi diferente. Desde a quarta oficina, com a roda de conversa, os compartilhamentos das origens diversas dos alunos nos aproximaram numa intimidade que agora era fluida e sensível.

Apesar disso, na cultura e sua dimensão complexa (Eagleton, 2011), assim como sua centralidade analítica (Hall, 1997), observamos que a curiosidade desses alunos sobre os Tiriyo e Kaxuyana também era permeada por imagens comuns sobre o que seriam as culturas

indígenas – exóticas e diferentes das dos demais alunos. Mesmo com a aproximação de um tema gerador que comoveu e trouxe memórias das roças, onde boa parte da turma tinha alguma lembrança, a cultura indígena ainda era percebida como exótica e distante, como no diálogo abaixo:

Professora auxiliar – Quando vocês vão plantar, vocês cantam? E quando vão colher, que cantam?

Aluno indígena Tiriyó F – Não! Não.

Aluno indígena Tiriyó D – Não. Na festa tem [cantos].

Professora auxiliar – Cantar, cantar não tem?

Aluno não-indígena D – Na festa vocês saem atirando flecha?

Aluno indígena Tiriyó F – Bom né, uma flexa na tua cara [ironia]?

Aluno não-indígena D – Eu quero ir para lá, na tribo.

Aluno não-indígena H – Tem a festa da mandioca lá, na tribo?

Aluno indígena F – Não existe isso! (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025).

O aluno percebe as falas como traço de violência simbólica, a ponto de ser afirmativo e irônico às vezes. As falas curiosas estão marcadas com a diferenciação; já suas respostas são marcadas por autoafirmação de sua cultura.

Existiu uma tensão entre dois grupos marcadamente distintos. Apesar de o grupo não-indígena não ter sido hostil, o aluno indígena reconhece as subjetividades dessas afirmações curiosas. O desejo por conhecer a aldeia nos parece genuíno, afinal, a aluna não-indígena D indicará, em outros momentos da oficina, a curiosidade por aqueles saberes.

Há uma outra pergunta feita pela professora: “Como é a plantação?”

Machado (2024) analisa a roça como um espaço pedagógico integral, demonstrando que o sistema agrícola dos Palikur configura um complexo processo educativo. O autor destaca que todas as etapas produtivas - desde a seleção do solo até as práticas de colheita - articulam-se com as relações comunitárias, formando um sistema de conhecimentos organizado com processos e agentes educativos específicos. Nessa perspectiva, Machado conceitua a roça como "uma plantação de conhecimentos", com ênfase no cultivo da mandioca como eixo central da agricultura Palikur, onde se manifestam saberes tradicionais transmitidos geracionalmente.

Durante as atividades da oficina, os participantes Tiriyó e Kaxuyana compartilharam alguns detalhes de seu conhecimento sobre o ciclo da mandioca. Eles demonstraram capacidade precisa de identificar diferentes variedades através de características morfológicas como aroma e dimensões da raiz, além de dominarem o período vegetativo completo que varia entre cinco e seis meses. Um aspecto relevante destacado foi a organização comunitária do

trabalho, que envolve ativamente todos os membros do grupo, incluindo as crianças, evidenciando um processo educativo legítimo incorporado às práticas cotidianas.

Os alunos não-indígenas D e H e outros próximos à mesa alvoroçados teimavam: “[nome do aluno Tiriyo C], sabe! Está falando. Vocês querem saber mais que o menino [indígena]?”. “Nasce, se a gente quebrar o galho e planta nasce, foi o [nome do aluno Tiriyo C] que falou” (aluno não-indígena H, registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025)

Ao mostrar a raiz aos alunos e perguntar se ela nasceria se a colocasse numa terra, eles nos respondem em coro: “Não, não nasce!”.

Ao redor do aluno Tiriyo C estavam dois outros indígenas Tiriyo, os demais alunos amontoavam-se como se quisessem extrair a verdade que só os indígenas possuíam:

Aluno não indígena H – o filhote dela! DIZ! [insistia para o aluno indígena Tiriyo C, falar].

Aluna não indígena D – E como que nasce? [nome do aluno indígena Tiriyo C], abre a boca! [insiste]. (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025)

Na disputa epistêmica sobre o ciclo da mandioca o aluno indígena Tiriyo C é escolhido como a palavra verdadeira, enquanto eles dizem “nasce” ou “não nasce” os olhares e falas apontam para ele: “vai Tiriyo, fala!”, diziam.

Aluno indígena Tiriyo C – É o galho que germina. Além da raiz a folha também come. Da Macaxeira, não da mandioca”

Aluna não-indígena D – Ei professora, o [nome do aluno Tiriyo C], falou! Aquela coisa [aponta para a aluna não-indígena que a essa altura fazia tapiocas na sala] lá deles [Aldeia] é bem maior. (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025)

Há uma intensa conversa entre os alunos indígenas e não-indígenas. O aluno J, remanescente quilombola, e a aluna D destacam-se como os que mais buscam informações sobre os saberes tradicionais junto aos indígenas, particularmente com os Tiriyo. Embora essa aproximação ainda esteja atravessada por estereótipos sobre os povos indígenas, reproduzidos pela mídia, pelo senso comum e até pelas instituições escolares, interpretamos essa atitude como uma possibilidade concreta para a implementação da Educação Intercultural na escola.

Na escola, como Machado (2024, p. 17), chama atenção:

[...] os saberes cosmológicos, míticos, xamânicos dos povos indígenas são considerados pela escola formal como saberes sem qualquer valor ou coerência. [...] É algo que foge à lógica científica, porque não se enquadra nos marcos legais da racionalidade.

Nesse sentido, acreditar e dar credibilidade ao conhecimento de seu colega indígena Tiriyo, fez-se oportuno durante nossa experiência. A roça e ciclo da mandioca para os Tiriyo e por alguns kaxuyana, é explicada pelo aluno indígena Tiriyo F:

Aluno indígena F - [...] tem que ter terra primeiro, né! Aí tem que cortar a coisinha lá, o raiz de coisa lá e tu coloca, e vai até crescer e vai ter essas coisas saindo [aponta para uma parte da raiz] aí pode tirar.

[Pergunto em quanto tempo pode ser feita a colheita]

Aluna não-indígena E - Cinco seis meses. [Aluno indígena Tiriyo F, confirma com um gesto de cabeça]

Professora auxiliar – Vixe, demora!

Aluno não-indígena H – Demora nada!

Aluna não-indígena K – Quem disser que nunca viu plantar uma mandioca...” [Ela se refere a raiz como um elemento comum a todos os presentes, soando uma familiaridade]

Aluna indígena Tiriyo J – A gente planta separado a gente não pode misturar a gente planta cortando o coisa dela [refere-se a diferença entre plantar tipos e espécies de mandioca]”

Aluno indígena Tiriyo F - Todo mundo planta até criança planta, para ajudar. (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025)

Destarte, a aluna indígena Tiriyo J compartilhou conosco informações sobre outro produto derivado da mandioca: a sakura. Trata-se de uma bebida alcoólica produzida a partir da macaxeira e da batata-doce, sendo que esta última atua tanto como fonte de açúcar quanto como agente de fermentação. Como explica a aluna: “A sakura é diferente da mandioca, do beiju, ela é da macaxeira também. Sakura já é diferente. A batata ela é o fermento da sakura” (aluno indígena J Tiriyo, registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025).

A distinção feita entre a mandioca e a macaxeira para a produção da bebida relaciona-se ao teor de cianeto presente nas raízes. Embora ambas pertençam à mesma espécie, diferenciam-se pela concentração dessa substância. O conhecimento dos Tiriyo sobre qual raiz utilizar em cada preparo alimentício, incluindo sua capacidade de distingui-las pelo aroma, configura-se como um saber científico tradicional desse povo. Os conhecimentos sobre o ciclo da mandioca para os Tiriyo vão ao encontro da reflexão de Machado (2024) sobre a roça operar como um meio genuíno de aprendizagem.

## 6.6 A interculturalidade e produção ativa de conteúdos pelos alunos

A convivência entre estudantes indígenas e não-indígenas na EJA em contexto urbano no Amapá, analisada em uma unidade de ensino estadual, evidencia um cenário marcado por estranhamentos e tensões decorrentes do encontro entre matrizes culturais distintas, urbana e a indígena. Essas reações, no entanto, não são homogêneas ou lineares, ou mesmo contínuas:

manifestam-se variadamente, em rituais escolares e ocasiões múltiplas. Parte desse imaginário que se tem sobre indígenas pelos não-indígenas é reforçado pela própria estrutura escolar, que historicamente tem colaborado para a invisibilização e o epistemicídio de saberes tradicionais.

Apesar desse contexto, identifica-se na dinâmica da sala de aula um significativo potencial de cooperação. Os alunos demonstram apoio mútuo, e a pesquisa-ação desenvolvida revelou que a EJA não é frequentada apenas por indígenas, mas também por integrantes de outras comunidades tradicionais (como ribeirinhos, quilombolas e populações do campo), configurando um espaço intrinsecamente multicultural. Esse reconhecimento recíproco favorece a construção de vínculos que o ambiente escolar convencional frequentemente ignora ou omite.

Neste sentido, no ponto da pesquisa das oficinas-aulas da Pesquisa-ação, observamos aulas efetivamente interculturais. E esse efeito só foi oportuno diante de um achado em particular, as correlações entre outras culturas tradicionais. Ou seja, os tratamentos e aprendizados foram propícios pelos próprios reconhecimentos, por parte dos alunos não-indígenas, que eles estavam mais próximos dos alunos indígenas do que pensavam. Foi através da criação dos artefatos de memórias que as identidades tradicionais foram reveladas. No tocante de um tema sensível e comum a todos: a desterritorialização.

Essa presença plural é também resultado de processos históricos e político-econômicos de desterro que atingem a Amazônia há séculos, nos quais a negação ou precarização do direito à educação em territórios tradicionais motiva migrações para a capital em busca de escolarização.

A unidade escolar investigada, ainda que demonstre interesse em abordar culturas indígenas, permanece influenciada por uma visão colonizadora que tende a representá-las como “não letradas” ou “inferiores”. Desse modo, mesmo em iniciativas de valorização, a instituição pode inadvertidamente reproduzir lógicas de apagamento e desautorização desses conhecimentos.

Entretanto, avaliamos as criações dos alunos como possibilidades educativas interculturais, mediadas pela pesquisa, mas que foram promissoras diante da pluralidade dos alunos.

A emergência da Interculturalidade, no contexto das dinâmicas migratórias globais (dos desdobramentos de conflitos bélicos e dos processos de industrialização), reverbera na complexidade cultural, e afeta direta e indiretamente muitos povos e populações, conseguir resistência cultural diante desses fatores é um traço marcante aos povos indígenas. Os

estudantes indígenas e os grupos tradicionais desterrados apresentam soluções distintas diante da crise global. É marcante o fato que os indígenas resistem com uma luta contra-colonial.

Os estudos culturais, o Multiculturalismo e Interculturalidade evidenciaram estruturas monoculturais hegemônicas, tais como o colonialismo e a colonialidade, os quais exercem influência duradoura sobre os territórios colonizados, mesmo após seus processos formais de descolonização. Dessa forma, as consequências variam significativamente entre distintas ex-colônias. No contexto brasileiro, a colonialidade se perpetua em instituições sociais, com destaque para o espaço escolar.

Nessa perspectiva, a escola tradicional reproduz narrativas hegemônicas e colonialistas, alicerçadas em uma padronização do conhecimento que visa à universalização de um saber eurocêntrico, vinculado à Modernidade e à Colonialidade. Em contraposição a esse modelo, as experiências de Educação Intercultural que desenvolvemos se fundamentam em princípios dialógicos, na participação ativa dos sujeitos, em círculos de cultura, temas geradores e na produção de artefatos culturais pelos discentes, promovendo uma construção coletiva e crítica do conhecimento.

A intervenção artística de pintura e desenho desenvolvida pelos alunos, em diálogo com saberes e culturas indígenas, revelou-se uma experiência profundamente significativa no âmbito da educação intercultural. Ao eleger “a roça” como tema comum – eixo que ressoa diretamente nas trajetórias de vida dos participantes, sejam camponeses, agricultores ou indígenas –, a atividade transcendeu o caráter meramente lúdico para se tornar um espaço de reconhecimento e valorização mútua. Através dos traços, cores e narrativas visuais, os estudantes não apenas externalizaram suas próprias relações com a terra e o cultivo, mas também se abriram para compreender as técnicas, os significados simbólicos e os saberes tradicionais indígenas associados ao plantio e à colheita. Essa troca sensível e criativa permitiu que conhecimentos muitas vezes invisibilizados pelo currículo monocultural ganhassem expressão e legitimidade. O engajamento demonstrado pelos alunos durante o processo evidencia o potencial da arte como linguagem mediadora para construir pontes entre mundos, desconstruir estereótipos e afirmar pedagogias interculturais críticas, onde todos aprendem e todos ensinam, e onde a diversidade se converte em fundamento epistemológico e ético. Nas imagens abaixo, o painel criado pelos alunos a partir dos temas geradores: *roça* e *mandioca*.

**Figura 36 - Momento em que os alunos indígenas e não-indígenas, criam seus artefatos.**



Fonte: Registro dos pesquisadores (2025).

A presença ausente dos alunos indígenas foi observada no decorrer da pesquisa, eles adentram a escola, mas suas culturas não. O mesmo acontece com os alunos dos campos, das águas e das florestas (como o quilombola, as migrantes ribeirinhas, a que fugiu da violência na comunidade pesqueira, a camponesa), suas culturas territoriais, nas memórias bioculturais desses indivíduos, já estão em processo de apagamento ou apagadas.

Mesmo que, durante as oficinas, rememoradas essas existências, elas ainda não configuram um novo currículo. Pelo contrário, elas confrontam o currículo tradicionalmente ocidental. Arroyo (2012) nos alerta que essas experiências insurgentes resistam no espaço das instituições, mesmo que elas sejam pontuais, mesmo que esporádicas (diante do cotidiano padronizado da escola). Destarte, compreendemos esse manejo como uma desestabilização do padrão de aulas.

Ralar mandioca, fazer tapioca, desenhar um tipiti, ou dialogar sobre o açaí, foram ritos que romperam com as normas da cultura escolar. Diante da possibilidade de se desestabilizar o currículo. Não significando que essas materializações sejam absolutas e verdadeiras, mas vendo na pesquisa-ação um caminho alternativo (Santos, 2023).

**Figura 37 - Fotos com os momentos da oficina.**



Fonte: Registros dos pesquisadores (2025).

Nesse sentido, dinamizar aulas nessa instituição pouco permeável, na escola que é culturalmente estanque, é tão desafiadora e tensa quanto esperançosa. Imaginar que os conhecimentos sejam descentralizados, que sejam oportunizados em fragmentos (como nas figuras 39, 40 e 41, que ora num grupo discute-se a goma e a tapioca, em outra se explicam o manejo das raízes, em outro gravam-se nomes e desenhos dos Kaxuyana) não é algo que se aprenda nas instituições de ensino. O imaginário de uma sala de aula é: cadeiras, mesas e um quadro, como elucidou Freire (2019): depósitos.

Na oficina há outro achado que nos faz refletir sobre o paradigma entre escrita e oralidade. Na ocidentalização do saber, a escrita é o centro da escolarização, desde catequeses até políticas contemporâneas de enfrentamento do analfabetismo. Essa prática anula a oralidade dos indígenas. Na segunda oficina, o aluno indígena Tiriyó C. deixa de escrever sua carta, enquanto o mesmo aluno, na atividade oral, versa e traduz sua cultura sem entraves. Os povos indígenas nunca foram não sabedores, incultos, ignorantes ou analfabetos; seus sistemas são complexos e sua ciência é lógica e metodológica. No entanto, a ocidentalização escolar os invisibilizou diante do que pregou ser uma escola.

As atividades desenvolvidas nas aulas-oficinas permitiram identificar resultados significativos a partir dos materiais produzidos por estudantes indígenas e não indígenas. Os diálogos construídos com base nos saberes dos povos originários da América Latina, particularmente das etnias Tiriyó e Kaxuyana, assim como das comunidades rurais, ribeirinhas e florestais, demonstraram um interesse genuíno e um intercâmbio cultural enriquecedor entre os participantes. Desse processo emergiram diversos materiais pedagógicos, incluindo

representações gráficas, produções textuais e instrumentos de pesquisa que documentaram esses conhecimentos tradicionais.

Os dados coletados através da metodologia de pesquisa-ação indicaram que, embora inicialmente os educandos apresentassem certa resistência ao abordar conteúdos indígenas, gradualmente manifestaram diferentes níveis de conexão com essas culturas. Esse fenômeno contrasta com a perspectiva colonial-moderna que historicamente considerou tais culturas como fases ultrapassadas do desenvolvimento humano, predizendo seu desaparecimento inevitável. Contudo, observou-se que os próprios estudantes, ainda que de forma não intencional, internalizaram essa visão preconceituosa, criando uma dissonância cognitiva entre os estereótipos assimilados e a realidade contemporânea dos povos originários.

### **6.7 Resistência indígena em escolas urbanas: analisando o fenômeno**

Os estudantes Tiriyo e Kaxuyana da escola pesquisada vem enfrentando diversas dificuldades em seus territórios de origem, uma dessas dificuldades é a ausência de escolas, principalmente de Ensino Fundamental e Médio, eles saem de suas aldeias em busca de escolarização. Essas dificuldades vão desde a ausência de escolas até a falta de subsídios para a sobrevivência, como alimentação, transporte e acesso a políticas públicas. Na cidade, eles estabelecem relações distintas, e alguns, ao se adaptarem ao contexto urbano, perdem o desejo de retornar às suas comunidades. Dados que o aluno indígena compartilha conosco:

Aluno indígena Kaxuyana E - Vai daqui... [de Macapá] só passa três meses e volta. E não tem como estudar direitinho, entendeu? Aí eu vim...eu vim 2009, fui para Belém. aí eu estudava no particular. 2016 eu saí [inaudível] 2017 eu voltei para Macapá. (roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025)

No ambiente escolar, as relações entre alunos urbanos e indígenas variam conforme a idade e a modalidade de ensino. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) urbana da escola em questão, por exemplo, essas interações são marcadas por uma aparente fraternidade, mas também são atravessadas por imaginários estereotipados sobre o que significa ser indígena no Brasil. A escola pesquisada, por sua vez, estabelece com esses alunos uma relação de inclusão excludente: eles são formalmente acolhidos, mas suas culturas e conhecimentos são negados ou reduzidos a representações folclóricas. Há um esforço para promover ações com temática indígena, mas muitas vezes elas assumem um caráter festivo e superficial, ficando na fronteira

entre o multiculturalismo e uma Interculturalidade funcional – aquela que, embora reconheça a diversidade, não promove transformações estruturais nas relações de poder.

Os Tiriyo e Kaxuyana são grupos étnicos que habitam a faixa oeste da Terra Indígena Parque do Tumucumaque, na divisa entre o Pará e o Suriname. Suas aldeias estão localizadas às margens dos rios Paru de Oeste e Matapi. Os alunos vêm de diferentes comunidades, incluindo a Missão Tiriyo, uma aldeia importante para essas populações.

Embora sejam etnias distintas, os Tiriyo e Kaxuyana se autodenominam Tarëno – um termo que expressa sua identidade compartilhada, enquanto os outros nomes foram atribuídos por não indígenas. Na década de 1960, vários Kaxuyana foram levados para a aldeia Missão Tiriyo, onde receberam terras e, com o tempo, passaram a conviver e formar famílias mistas. Como afirmam Apitikatxi, Apiwa e Iepé (2018, p. 15): “[...] somos todos tarëno. Ainya Tarënoton, assim é que a gente fala na nossa língua mesmo”. Essa união reforça laços culturais e políticos entre os grupos.

A saída das aldeias é marcada por desafios logísticos. Os estudantes dependem de caronas em aeronaves, geralmente vinculadas ao Exército, à saúde ou à Funai. Os custos são altos, os voos são escassos e a ausência de estradas dificulta tanto a ida quanto o retorno às comunidades. Essa realidade contribui para o abandono escolar ou frequência irregular entre os alunos Tiriyo e Kaxuyana. Muitos são retidos devido às longas ausências, e alguns desistem dos estudos.

A atual migração indígena para áreas urbanas não se limita ao contexto local, é um fenômeno que ocorre em vários estados do Brasil, de forma paulatina. Um exemplo é o relato do aluno indígena Kaxuyana E, cuja primeira saída da aldeia foi para o estado do Pará. Durante a roda de conversa, ele contou que deixou seu território para estudar e trabalhar. Apesar de afirmar sua identidade cultural, ele não deseja retornar, pois enxerga no espaço urbano oportunidades de emprego e melhores condições de vida para si e sua família. Esse depoimento reflete uma tensão comum entre a preservação cultural e as demandas impostas pela sociedade não indígena.

Nas falas dos alunos há apontamentos de que a escola se situa entre: importância para terem melhores condições de vida, para conhecerem a cultura (linguagem, escrita principalmente) dos “brancos” e para ocuparem vagas de trabalho em suas aldeias. Como o aluno indígena Tiriyo F e J relatam, ao serem questionados sobre retorno:

Professora – Você quer [nome da aluna indígena Tiriyo J]?  
Aluna indígena Tiriyo J – Não

Aluno indígena Tiriyo F – Eu só vou [voltar] quando eu tiver 28 anos [atualmente tem 16]

Aluno não-indígena D– Mas pra que tu quer voltar?

aluno indígena Tiriyo F– Pra ajudar os caras

Aluna não indígena D – Eu pensava que ele ia querer estudar aqui, trabalhar aqui, trazer a família dele para cá.

Professora – Então tu veio só estudar, foi [nome do aluno]? Aí tu estuda, tu quer terminar, a aula aqui e fazer o que depois?

Aluno indígena Tiriyo F – Sei lá, fazer uns trabalho...

Professora – Tu quer ir para a universidade?

Aluno indígena Tiriyo F – É. Dá pra ser professor lá, médico, enfermeiro.

Professora – E tem professores lá [na aldeia], técnicos, que se formaram aqui [na escola]?

Aluno indígena Tiriyo F – Tem. São.

Professora – E é bom a escola lá?

Aluna indígena Tiriyo J – Pra gente há diferença. Da aldeia para cá é diferente.

Professora – Gostam mais daqui ou da aldeia?

Aluna indígena Tiriyo J – Gosto mais daqui.

Aluna indígena Tiriyo E – Mais daqui, porque tem a terceira série, ensino médio. Pra lá para aldeia não têm. Lá tem só até a quinta série. (registro da 5ª oficina, 02 de junho de 2025)

O projeto de escolarização também se configura como o desejo de ocupar vagas de trabalho e cargos públicos que os não-indígenas tradicionalmente ocupam. Os indígenas reconhecem a existência desses espaços e passam a almejá-los. Essa compreensão, somada à luta por acesso ao ensino superior, pode ser interpretada como uma estratégia de resistência. Enquanto uma aluna não indígena não entendia o motivo do retorno à aldeia — para ela, a vida na cidade parece melhor do que a realidade descrita pelos próprios indígenas —, o aluno indígena entrevistado reitera seu desejo de contribuir com seu povo: *"para ajudar os caras"*.

Baniwa (2013) explica que os indígenas buscam conhecer as tecnologias e os conhecimentos científicos dos não indígenas, mas, diferentemente da visão ocidental de aprendizagem, não negam outras culturas ou saberes, mantendo viva a sua própria. Como afirma o aluno indígena Kaxuyana E: “essa identidade que me acompanha em cada passo da minha vida” (carta do aluno, imagem 28). Por outro lado, a aluna indígena Tiriyo J declara não querer voltar para a aldeia, pois considera a escolarização na cidade mais eficaz. Ela descreve a vida na comunidade como difícil, especialmente no que diz respeito ao sustento familiar.

Os indígenas E, J e F têm idades e origens diferentes, o que reflete também o surgimento de novas lideranças jovens. Os alunos J e E, com idades entre 25 e 41 anos, expressam perspectivas distintas daquelas dos indígenas F, C e D, que têm entre 18 e 21 anos e afirmam que retornarão às aldeias para trabalhar ou apoiar as causas de seu povo.

Os indígenas migrantes que frequentam escolas fora de seus territórios enfrentam diversos tipos de estranhamentos culturais, manifestos através de: 1) processos de diferenciação

que os colocam à margem; 2) a tecnologia do bullying como mecanismo de opressão; 3) práticas cotidianas de racismo, isolamento e exclusão; 4) uma perigosa folclorização de suas culturas; e 5) o sistemático encobrimento de seus conhecimentos tradicionais. Contudo, mesmo nesse cenário desafiador, emergem relações interpessoais positivas, alguns vínculos se mostram dinâmicos e generosos, formam-se genuínas amizades e observa-se uma recíproca preocupação com atividades escolares, demonstrando que, apesar das barreiras, há espaços para construção de convivências respeitadas e intercâmbios culturais enriquecedores, como exemplificados na pesquisa-ação.

Durante as observações, esses comportamentos inter-relacionais se manifestaram repetidamente, seja através de falas ou gestos explícitos. A aluna não indígena D demonstrou grande curiosidade em suas interações, não havendo registros de tensões ou bullying, embora os indígenas tenham interpretado algumas diferenciações como carregadas de exotização e folclorização, como no diálogo em que ela perguntou "Na festa vocês saem atirando flecha?", ao que o aluno indígena Tiriyó F respondeu com ironia: "Bom, né, uma flecha na tua cara?". Em outra ocasião, a aluna sentou-se ao lado do aluno indígena Kaxuyana E, observando atentamente e afirmando que estava aprendendo com ele, como evidenciam as imagens registradas.

**Figura 38 - Momentos da oficina de interação entre aluno indígena Kaxuyana E e a aluna não-indígena D**



Fonte: Registros dos pesquisadores (2025).

A aluna demonstra interesse ao se aproximar e questionar sobre línguas e culturas, estabelecendo inclusive uma relação mais próxima com um dos colegas, mas ainda revela em suas atitudes resquícios de violência simbólica alimentada por mentalidades coloniais. Porém,

essa abertura, se mediada pela escola, como no nosso caso foi, pode ser uma oportunidade para aprender com a diversidade cultural.

Já nas falas da aluna não indígena G, na roda de conversa também demonstraram interesses, mas um afastamento. Quase num tom animalesco “bárbaro e assimilável” (santos, 2021, p. 377). A aluna pergunta ao aluno indígena Kaxuyana E se ele vive no mato, num gesto na margem do desprezo. Marcadamente uma diferenciação, ela e o outro, entre urbano e o “mato”.

Prof - Mas é no Pará, seu [nome do aluno], de lá é muito distante?

Aluno indígena Kaxuyana E – É ! só de avião. Lá não tem comercio, lá não tem [estrada]

Sandra – É no mato?

Ribamar Kaxuyana – É no mato. [...]

Sandra – [muitíssimo curiosa] Ah professora eu já vi mesmo. Eu tava no aeroporto e um aviãozinho, do pequeno não é do grande, saiu ali... (roda de conversa/oficina, 26 de maio, 2025)

Considerando que essas oscilações nas relações culturais e seus constantes diálogos se reverberam através das dinâmicas culturais, até que ponto nossa formação urbana e metropolitana nos condicionou a lidar com diferenças culturais de forma excludente? Levando-se em conta a variabilidade dessas interações em nosso locus de pesquisa, observamos que a cultura da escola Predicanda, aliada à nossa pesquisa-ação, demonstra que é possível romper com estruturas racistas e excludentes quando há vontade institucional.

No que concerne ao racismo contra povos indígenas, é importante destacar suas particularidades em relação ao racismo contra corpos negros. Como discutiu Xakriabá (2018), seu povo precisou ocultar sua cultura para escapar de violências, narrando casos em que jovens eram agredidos nas cidades quando identificados como indígenas, reconhecidos principalmente pelas pinturas corporais tradicionais. Sobre os mecanismos de exclusão, Santos (2021, p. 376) argumenta: “[...] a função consiste em distinguir, entre as diferentes formas de exclusão, aquelas que devem ser objeto de assimilação ou, pelo contrário, objeto de segregação, expulsão ou extermínio.”

Os avanços nos debates raciais no Brasil devem muito às lutas do movimento negro (Gomes, 2022). Enquanto a discriminação contra corpos negros se baseia principalmente na tonalidade da pele – com opressões intensificadas conforme a categoria de negritude –, no caso indígena a questão racial está mais vinculada a traços culturais do que a características físicas. Nossas observações na escola revelaram que o aluno indígena Tiriyo C, que menos dominava o português e precisava de ajuda para se comunicar, foi o que mais sofreu bullying e foi visto estereotipadamente como “índio”, tornando-se a principal vítima de racismo simbólico. Em

contraste, os estudantes indígenas criados em Macapá desde a infância, mais adaptados aos códigos urbanos, foram melhor aceitos. Como se o sistema escolar cumprisse melhor sua função de homogeneizar e padronizar.

Na oficina de 2024 as manifestações de racismos foram nítidas, sem disfarces, e violentas. O mesmo aluno (indígena Tiriýó C) sofreu com ataques e falas de colegas que não entendiam o porquê de estarem estudando um conteúdo indígena. “Não fala comigo não, Moglinho”, “Ei, professora! Esse daqui é Moana”, “Aquele desenho... o da Moana”. Os apelidos “Moglinho” e “Moana” ao aluno indígena Tiriýó C sem pudor e nem medo de uma suposta “punição” (registro da primeira oficina, 2024).

A negação é um recurso da diferenciação (Silva, 2023). A marcante presença da cultura indígena no aluno é o que o torna diferente. Nesta turma tinham cinco alunos indígenas Tiriýó e Kaxuyana, mas apenas um recebeu este tratamento. Justamente o que mais estava distante dos códigos e linguagens urbanos.

As imagens presentes nessas produções cinematográficas, como a figura de Mogli, protagonista da animação estadunidense *The Jungle Book* (1967) - conhecida no Brasil como *O Menino Lobo* -, reproduzem o imaginário do que é ser indígena. Nessa representação, o personagem é retratado como selvagem e primitivo. Trata-se da massificação operada pela sociedade do consumo onde a cultura de massa (TV, cinema, virtual) engendram categorias de diferenciação que nasceram em Sepúlveda – 1550 – (Santos, 2021) mas se instalam na era da informação com os mesmos princípios. Enquanto eu (aluna não-indígena A) me vejo como civilizada, urbana e desenvolvida o colega indígena é primitivo.

Os recursos para a diferenciação e exclusão são muito sofisticados, além de estarem impregnados em nossa sociedade. Como em outro exemplo flagrado na experiência: o diálogo entre alunos e professor sobre a questão linguística. Os alunos reconheceram que não sabem falar a língua Tiriýó e Kaxuyana, e, levantada a questão das matérias de língua francesa ou inglesa, perguntaram-se por que as línguas indígenas não eram matérias escolares, já que aqui convivemos com muitas etnias indígenas. Essa refinada reflexão nos apresenta a perda da memória linguística e a ruptura com a ideia de que os alunos são seres apenas aptos a depósitos; pelo contrário, eles se apresentam questionadores e críticos sobre suas realidades.

O acordo histórico sobre a construção das identidades indígenas e suas culturas como inferiores e desimportantes é resultado de sistemas políticos e econômicos. Acontece que essas construções de identidades e diferenças terão faces nas instituições, como na escola.

Portanto, argumentamos que as representações sobre a identidade indígena são criações culturais movida por questões sociais, principalmente do projeto de colonização e civilização,

cujas repercussões ainda são reverberadas, repetidas e pouco questionadas. Logo, a identidade indígena que se apresenta na escola é fruto do imaginário civilizador colonizador. No entanto, nos (inter) câmbios entre alunos indígenas e não-indígenas, entre as culturas indígenas e a cultura urbana há possibilidades de diálogo.

A identidade e a diferença são construções que só fazem sentido em relação uma à outra. Uma depende da outra para existir. Afirmar “quem somos” implica, ao mesmo tempo, negar “quem não somos”, e esse processo é sempre mediado por relações de poder. Essas categorias não são naturais ou fixas, mas sim produções sociais que funcionam para sustentar hierarquias e vantagens de certos grupos sobre outros. No fim, são conceitos abstratos, símbolos que inventamos para nomear e classificar o mundo, e não verdades intrínsecas da realidade (Silva, 2023).

As relações culturais entre jovens e adultos indígenas e não-indígenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) urbana amapaense, investigadas em uma escola estadual, manifestam-se por meio de estranhamentos e tensões diante do encontro entre culturas distintas, a urbana e a indígena. Esse estranhamento, contudo, é atravessado por oscilações entre violências simbólicas, tanto as intencionais, como o bullying, quanto as inconscientes, expressas no desejo de conhecer as culturas indígenas a partir de imaginários colonizados. Parte dessa colonização dos imaginários dos alunos não-indígenas tem raízes na própria cultura escolar, que cooperou sistematicamente com invisibilizações e epistemicídios.

Apesar dessas tensões, observa-se no espaço da sala de aula uma dinâmica de cooperação: os alunos apoiam-se mutuamente, revelando, por meio da pesquisa-ação, que a EJA abriga não apenas indígenas, mas também sujeitos de outros territórios tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, do campo). Esse reconhecimento mútuo permite a construção de conexões que o cotidiano escolar, em geral, nega ou oculta. E traz à tona uma característica singular: a EJA urbana amapaense é multicultural. Essas migrações das populações e povos tradicionais são reflexos da político-econômica de desterritorialização que afeta a Amazônia brasileira há séculos. Destarte, a escola nesses territórios é negada ou precarizada, fator que influencia a migração para capital em busca de escolarização.

A escola pesquisada, embora demonstre interesse pelas culturas indígenas, ainda está marcada pela colonização do imaginário, que as representa como culturas “iletradas”, “incultas” ou “rasas”. Dessa forma, mesmo quando há um desejo de aproximação, a instituição escolar reproduz um sistemático apagamento e deslegitimação dos saberes indígenas. Contudo, diferentemente de outras pesquisas revisadas na literatura, não se verificam racismos explícitos nesse contexto. Essa particularidade pode ser atribuída à cultura própria da Escola

Predicanda Lopes, que, em sua modalidade EJA, apresenta um cenário propício para a desestabilização do currículo tradicional.

Essa constatação sugere que a emergência de outras pedagogias, aquelas que partem dos sujeitos e suas culturas, depende, em grande medida, do cenário cultural específico de cada escola. Assim, o estudo reforça a necessidade de se repensar as estruturas educacionais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora, que não apenas inclua, mas legitime efetivamente os saberes dos povos originários e tradicionais no espaço escolar.

## 7 REFLEXÕES (IN) CONCLUSIVAS

Objetivo geral desta dissertação foi analisar as relações (inter)culturais que se estabelecem em uma escola pública urbana, especialmente no interior de uma turma multiétnica, na cidade de Macapá.

Através de criteriosos procedimentos etnográficos, buscou-se compreender os fenômenos inerentes à cultura da escola pesquisada, abrangendo seus rituais, costumes, lógica interna e atores sociais. Paralelamente, ancorada metodologicamente na Pesquisa-ação intervimos no contexto escolar por meio da Educação Intercultural Crítica, promovendo ações reflexivas sobre a diversidade do público da EJA urbana amapaense e implementando pedagogias científicas com protagonismo dos estudantes, particularmente dos alunos indígenas.

Categorias analíticas centrais como Cultura, Interculturalidade, Identidade, Cultura Escolar e Diversidade, foram examinadas à luz do referencial teórico especializado, funcionando como fundamentos teóricos para a elucidação dos fenômenos observados na unidade escolar investigada.

No capítulo II, desenvolvemos reflexões fundamentais sobre Cultura Escolar e os caminhos teóricos para a inclusão da diversidade nas instituições de ensino, analisando perspectivas como o Multiculturalismo e a Interculturalidade em suas vertentes funcional e crítica. Discutimos a relevância analítica da categoria Cultura na complexidade contemporânea, marcada por fenômenos de globalização e pelas reverberações da colonialidade em novas formas de dominação. Destacamos as distinções conceituais entre Cultura Escolar, tendencialmente monocultural e ocidentalizada, cultura da escola e Culturas de Referência dos alunos. Embora a estrutura escolar apresente padronização, constitui-se como espaço de disputas epistêmicas enfrentadas cotidianamente pelos atores sociais que nela atuam.

Importa ressaltar a natureza teórica do conceito de Interculturalidade. Esta categoria demonstra que a cultura é regida por definições estabelecidas, vinculadas a contextos históricos específicos e a interesses políticos particulares. Como construção humana, o conceito de cultura ganhou proeminência com a Modernidade e a Colonialidade, sendo categorizada através de uma ótica racial e ocidental que estabeleceu hierarquias entre “alta cultura” e “baixa cultura”. Nessa perspectiva, o acúmulo de conhecimentos e expressões artísticas ocidentais foi elevado à condição de cultura superior, enquanto as manifestações culturais de grupos étnicos considerados inferiores pelo ocidente foram relegadas ao domínio do folclore.

Essa concepção hierárquica associou-se fortemente à função da escola como depositária e transmissora da “alta cultura”, entendida como sinônimo de sabedoria oficial cabendo à instituição escolar incumbir-se de inculcar esses conhecimentos nos alunos. Deste modo, o indivíduo bem instruído seria aquele que internalizasse os cânones da cultura dominante. Neste contexto, a interculturalidade emerge como perspectiva teórica que busca desestabilizar essa hierarquia cultural gerada pelos processos coloniais, a partir de correntes críticas que problematizam as dinâmicas migratórias e a diversidade cultural. No Brasil, esta abordagem ganha densidade teórica e prática particularmente através da educação escolar indígena bilíngue, reforçando a pertinência desta categoria analítica para nossa investigação.

No capítulo III, nos esforçamos por demonstrar o máximo de dados de pesquisas sobre indígenas em escolas urbanas, especialmente na Amazônia brasileira. Esses dados nos apresentaram um panorama da migração indígena dentro do território brasileiro por motivos explícitos de estudos e formação básica escolar. A migração indígena acontece notadamente na Amazônia, em estados como MT, RR, RO, AM e MS, este último é o único estado que aparece nos dados que não está dentro da Amazônia Legal. Os indígenas nessa trajetória de migração enfrentam fortes manifestações de racismos e exclusões; por outro lado, é possível notar resistências em se manterem em sua jornada de estudos, muitos conseguindo concluí-los.

No capítulo IV, apresentamos um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, seus desafios e oscilações influenciadas por interesses políticos, incluindo períodos de Golpes de Estado. A influência freiriana permanece marcante na EJA, reverberando em pedagogias específicas para esta modalidade até os dias atuais. Contudo, a EJA continua enfrentando desafios de magnitude equivalente aos históricos, o que contrasta com as políticas educacionais recentes que afirmam promover avanços para esta modalidade de ensino.

No contexto amapaense, observa-se o fenômeno da “Juvenilização” e a significativa diversidade de grupos, povos e populações migrantes desterritorializadas que compõem um cenário multicultural na EJA. O termo multicultural aqui empregado refere-se especificamente à diversidade étnica e cultural presente na modalidade, já os aspectos interculturais demandam análises mais aprofundadas. Desta forma, inferimos que a EJA urbana amapaense se caracteriza por seu multiculturalismo, com a presença expressiva de indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses em suas salas de aula. Entretanto, as práticas pedagógicas hegemônicas e a monocultura de matriz ocidental tradicional ainda tendem a invisibilizar sistematicamente esta riqueza de diversidade.

No capítulo V, os resultados alcançaram especial relevância ao demonstrar a conexão entre as categorias teóricas e os fenômenos empíricos observados. Foi nesta seção que as

respostas saltaram aos olhos de forma mais objetiva porque advieram da pesquisa de campo. Intitulado “Estranhamentos (Inter)culturais entre estudantes indígenas e não-indígenas na EJA: Fenômenos de Resistências”, o capítulo evidenciou que a unidade escolar pesquisada apresenta perfil sociocultural com características marcantes. Constatou-se que a distinção entre turnos e modalidades revela culturas escolares distintas, sendo a EJA um espaço particularmente promissor para a realização de pedagogias alternativas e para a atuação de agentes escolares com visões de uma educação mais justa e democrática.

Os atores escolares, especialmente o corpo docente e discente não-indígena, demonstram consciência da presença dos alunos indígenas, mas os tratam mediante um espectro variado de abordagens que incluem: inclusões excludentes, processos de folclorização, bullying, manifestações de racismo, gestos afetivos e cooperação. Esta dinâmica relacional apresenta caráter fluido e oscilante. Contudo, registram-se indícios positivos de cooperação, genuíno interesse pelas culturas indígenas e mesmo desejo de aprender e participar de eventos culturais promovidos pelos povos originários.

Assim, trabalhamos sobre um problema de pesquisa que nos pareceu bastante desafiador e por isso a estratégia de utilizar a pesquisa-ação pode ser considerada acertada para a natureza do campo científico que nos propomos a compreender. Na linha Educação, Culturas e Diversidades necessário seria deixar nossa zona de conforto de lado e partir para empreendimentos intelectuais antes ainda não navegados. Que desafio!

Assentados em uma pergunta orientadora buscamos respondê-la no decorrer da pesquisa com as ferramentas conceituais e metodológicas, assim como diante dos fenômenos empíricos, selecionados desde o projeto de pesquisa inicial que foi ao longo da pesquisa sendo qualificado e mais sofisticado cientificamente.

Por isso, é hora de voltarmos ao problema central. Afinal: **Como se manifestam as relações (inter) culturais entre jovens e adultos indígenas e não-indígenas estudantes na EJA no contexto da cultura escolar urbana?** Objetivamente os achados apontam para: Estranhamentos culturais. Uma vez que as culturas Tiriyo e Kaxuyana são lidas como opostas e diferentes da cultura urbana que os alunos não-indígenas fazem parte.

- Esse estranhamento é manifestado com inclusão e exclusão. Não há uma homogeneidade. Há oscilações nesses tratamentos. Os alunos não-indígenas hora veem os indígenas como necessitados de mais atenção, e eles dão apoio a esses colegas, hora fazem *bullying* com os colegas, com manifestações de racismos e violências simbólicas.

- Na escola pesquisada, na turma multicultural, na medida que a pesquisa-ação avançou os alunos, através da Educação Intercultural, compreenderam e se sensibilizaram com as narrativas e culturas uns dos outros. Refletiram juntos que suas culturas (quilombolas, camponesas e ribeirinhas) eram mais próximas das dos indígenas do que pensavam. Essa inter-relação de conhecimentos desembocou em oportunidades pedagógicas críticas.
- Quanto mais os indígenas estão próximos dos seus códigos culturais, como os alunos que falam pouco o português, mais se aproximam de estereotipações por parte dos colegas. O oposto ocorre com alunos indígenas que mais manifestam costumes urbanos, estes são mais aceitos pelos colegas.
- A identidade indígena sofre de um histórico de apagamento e estereotipação, assim, os colegas não-indígenas marcadamente e frequentemente, mesmo com as melhores das intenções, mostram-se como diferentes deles e os exotizam, num imaginário colonizado cujos alunos indígenas afirmam não existir.
- Apesar das dificuldades em se estudar numa escola de “branco” os indígenas submetem-se as escolas com claro desejo de conhecimento sobre a cultura branca. Eles reconhecem que são tratados como diferentes e até inferiores. A permanência na escola é um estágio do movimento indígena.

Evidenciou-se que a escola, de modo geral (não se restringindo à unidade pesquisada), mantém-se sustentada em bases epistêmicas que negam a diversidade e a pluralidade. Esta instituição é regida por uma monocultura do saber que opera através de mecanismos sistemáticos de exclusão. **É uma inclusão excludente.**

Todavia, as fissuras identificadas no âmbito da cultura escolar apontam para possibilidades transformadoras que podem inaugurar novos caminhos educacionais. Denominamos de Práticas Pedagógicas Interculturais a concretização de ações por meio de aulas-oficinas que buscaram implementar o viés intercultural defendido na literatura especializada. Esta investigação proporcionou a compreensão das múltiplas potencialidades de encontros não apenas entre estudantes indígenas e não indígenas, mas entre todos os grupos culturais presentes no ambiente escolar, promovendo o respeito e a prática efetiva da diversidade.

Os desafios são muitos diante de estruturas educacionais historicamente excludentes. A pesquisa não pretende e nem pode fechar a discussão, mas problematizar a temática ainda pouco investigada. Outras pesquisas, novos objetos de estudos na mesma linha, de certo, refinarão o

problema aqui levantado. Não paramos por aqui. Há muito a se compreender no movediço terreno que resolvemos andar.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. **Projetos Interculturais na escola: reflexão e ação no coletivo**. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

ANDRADE, Hosana Oliveira de. **Aspectos socioculturais de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no estado do amapá (2011-2021) no contexto da evasão escolar**. Dissertação de mestrado. UNIFAP, Macapá, 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro editora, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APITIKATXI, APIWA e IEPÉ. **Plano de gestão das terras indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru D'Este**. Macapá, 2018.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade** / Michael W. Apple; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

Baffa Lourenço, Ariane; Donizete Colombo Junior, Pedro. A roça como tema gerador de conhecimento: um olhar sobre a educação de jovens e adultos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, vol. 34, núm. 1, enero-junio, pp. 8, 2012. 20ISSN: 0188-8838. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545090002>

BANIWA LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a real no alto rio negro** \_ Rio de Janeiro; Laced, 2013.

BANIWA, Gersem. S. dos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Vias dos saberes, n. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. LACED, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2011.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisas qualitativas com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p.1-19, 2010.

BOTH, S. J. **Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), p.329-376 janeiro-junho de 2006.

BRASIL, Escola estadual Predicanda Carneiro Amorim Lopes. **Projeto político pedagógico**. Macapá, 2018.

BRASIL, IBGE. **Censo 2022**.

<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=16&tema=1> . Acessado em: 10 de agosto de 2025

BRASIL, IBGE. **Censo 2022: mais da metade da população indígena vive nas cidades**.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades> . Acessado em: 08 de Jan de 2025;

BRASIL, **Lei 11.645/2008**. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/> acessado em: 25 de set de 2023.

BRASIL, Lei 9.394/1996 de **Diretrizes E Bases Da Educação**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 6º ed 2022 - <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/600653>

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federativa Do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica**. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. \*Diário Oficial da União\*, Brasília, DF, seção 1, p. 44, 24 maio 2016.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas**. Dissertação de mestrado. Universidade católica de Dom Bosco. Campo Grande, 2011.

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. 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. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

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. Interculturalidade e educação escolar; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019c.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico; In: **Formação de professores indígenas : repensando trajetórias** / Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. As competências da cultura: a Interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Teias** v. 25 n. 76 jan./mar. 2024

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Interculturalidade e cultura popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. In: **Rev. FAEEDBA – 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.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação de Mestrado. Brasília – DF, 2018.

COSTA, Erika Karla Barbosa da. **Os povos indígenas na sala de aula: um estudo a partir de representações de estudante do 1º ano do ensino fundamental de uma escola de Campo Grande**. Dissertação de mestrado. Universidade católica de Dom Bosco. Campo Grande, 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de alfred schutz: contribuições para a investigação Qualitativa em prática educativa. In: **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13274, jan./dez.2020.

CRUZ, Delmy; VÁZQUEZ, Eva; RUALES, Gabriela; BAYÓN, Manuel; GARCÍA-TORRES, Miriam. **Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios**. Quito, Ecuador, 2017.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DUSSEL, Henrique. **1492 O descobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel: tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. Tradução: Sandra Castelo Branco; Revisão: Cezar Mortari; São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa, Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e a pesquisa**. (ENDIPE) - Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Guerra e Paz, São Paulo. 45 ed. 2019

GALLOIS, Dominique Tilkin (organizadora). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas Exemplos no Amapá e norte do Pará**. Iepé, 2006.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa qualitativa: superando os tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003

GATTI, B., & ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no brasil**. In Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ, Vozes. 2010.

GATTI, B., & ANDRÉ, M. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no brasil: origens e evolução**, UFFS, 2008. Disponível em Módulo VII Pesquisa Qualitativa parte II (3).pdf

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2008.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)**, uma escola democrática. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro – RJ 1 ed., 1980.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 8ª reimpressão, 2022.

GONÇALVES, Lylian Mares Cândido. **Crianças indígenas kaingang em escola não indígena: um estudo de caso envolvendo a escola estadual de ensino fundamental manuel bandeira, em lajeado/rs**. Lajeado, 2011.

GRUPIONI, Denise Fajardo. **Arte visual dos povos Tiriyo e Kaxuyana: padrões de uma estética ameríndia**. Iepé, Tipográfico Comunicação Ltda. São Paulo, 2009.

GRUPIONI, Denise Fajardo; OLIVEIRA, Cecília; LINKE, Iori Van. Org. **Plano de gestão das Teras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru D'este**. Fundação Gordon e Betty Moore. Apitikatxi, Apiwa e Iepé, 2018.

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.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: Rendimentos de todas as fontes (2022)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br> Acesso em: 25 julho. 2025.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. Curitiba, II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e Educação, **XI Congresso Nacional de educação**, Pontifícia universidade Católica do Paraná, 2013.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude, 1908- **O pensamento selvagem**; Tradução: Tânia Pellegrini - Campinas, SP: Papirus, 1989.

LISBOA, Aissa Cavalcante, COSTA, Patricia Lessa Santos, AMORIM, Antonio. Cultura E Identidade na Educação De Jovens e Adultos Indígenas. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 183-197, 2020.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: E. P. U., 2022.

MACHADO, Tadeu Lopes. “A roça é uma escola”: as referências próprias de conhecimento do povo indígena Palikur. **Revista Cocar**. V.21 N.39/ p.1-21, 2024.

MALHEIRO, Bruno. As Amazônias no centro do mundo: do colapso climático à memória ancestral. In: **PARRA, Glória (et. al.) Transiciones justas: uma agenda de cambios para América Latina y Caribe**. Buenos Aires: CLACSO/OXFAM, 2023.

MALHEIRO, Bruno. **Geografias do Bolsonarismo: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil**. Rio de Janeiro: Amazônia latitude Press, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Metodologia científica**. Atualização: João Bosco Medeiros. 8 ed. Burueri, SP: Atlas, 2022.

MARÍN, José. Globalização, educação e diversidade cultural. **Tellus**, Campo Grande - MS ano 6, n. 11, p. 35-60, out. 2006

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books.

MORAIS, Clotildes Martins. **Crianças Kaiowá e Guaraní em uma escola urbana na cidade de dourados/MS**. Universidade Federal de Grande Dourados. Dourados, 2020.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.32, n.122, p. 1 – 22, jan./mar. 2024.

NOVAIS, Valeria Silva de Moraes; GOMES, Mateus Paulino Ramos. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 5, p. 529 - 558, Edição Especial 2019.

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.

PIZZANI, Luciana, SILVA, Rosemary Cristina da, BELLO, Suzelei Faria, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira.- 18. ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso**. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

PRADO, Mariana Lemos do; NETO, Armindo Quillici. Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBRAL (1967-1985). **Cadernos de História da Educação**. v.18, n.3, p.817-832, set.-dez. 2019

PRANTO, Aliny Dayany P. de Medeiros. Os anos 1960, a expansão dos movimentos sociais no Brasil e as iniciativas de combate ao analfabetismo no Rio Grande do Norte. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 9, p. 01-15, e679387, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, cultura y Conocimiento en América latina. **Dispositivo**, v. 13 n.29 p. 11-20, 1992.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230006 2018.

REPETTO, Maxim. O conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019

REZENDE, G. C. **Relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas; um estudo de caso na cidade de campinápolis – mt**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade federal do Mato Grosso, UFMT, Brasil, 2003.

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.

SANTOS, Luene Enicá dos. Voltamos para os nossos ninhos. In: **Fala Parente: A covid-19 chegou entre nós**. Elissandra Barros (Org.). IEPÉ, Oiapoque, 2021.

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.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

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

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 20, 2002.

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, 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.

SILVA, Maria José Albuquerque da, BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa** :: Ano I - nº 1 :: pp. 51-66 :: jan./jun. 2008.

SILVA, Meire Adriana da. Experiências em educação e história indígena: do mato grosso do sul ao amapá. **Espaço ameríndio**, Porto Alegre, v. 13 n. 1, p. 114-137, jan/jun. 2019.

SILVA, Raisia Ribeiro de, CORDEIRO, Albert Allan de Sousa. Educação Musical Intercultural: reflexões sobre a formação docente em música. In: **Amazonizar: Educação, Pesquisa e Cultura**. Albert Alan de Sousa Cordeiro, Adalberto Carvalho Ribeiro, Alexandre Adalberto Pereira (Org.). Curitiba, CRV, 2023;

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, 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.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

TOLEDO, Victor; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação** Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, 2003.

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.

WUNDER, Alik & SILVA, André Luíz Ferreira da. Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e Historiografia da educação de jovens e adultos no brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História Da Educação** v. 19, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A: OFÍCIO DESTINADO A ESCOLA *LOCUS* DA PESQUISA**

19/09/2024, 08:06

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\_visualizacao.jsf?imprimir=true&amp;idDoc=1066412

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ****OFICIO Nº 528 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)****Nº do Protocolo: 23125.021316/2024-18****Macapá-AP, 18 de Setembro de 2024**

Ao Diretor da Escola Estadual Predicanda Carneiro de Amorim Lopes

Senhor Glauber da Penha Lobato

**ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado**

Senhor Diretor,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Elenilda Silva de Moraes**, matrícula n. 2023101760, orientanda do Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS NA EJA EM ESCOLAS URBANAS: RELAÇÕES CULTURAIS E RESISTÊNCIA".

Para alcançar o objetivo da pesquisa a mestranda precisará realizar entrevistas e observação no cotidiano escolar.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 19/09/2024 08:04)***IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA**SECRETARIA  
Matricula: 1686570

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: **536a164395**

## APÊNDICE B: OFÍCIO DESTINADO A ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENA QUE TÊM MEMBROS ESTUDANTES NA ESCOLA *LOCUS* PESQUISA

02/10/24, 18:10

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\_visualizacao.jsf?imprimir=true&amp;idDoc=1070544

  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCPGE

**OFÍCIO Nº 594 / 2024 - CCPGE (11.02.28.06.27)****Nº do Protocolo: 23125.022486/2024-10****Macapá-AP, 02 de outubro de 2024.**

À Associação dos Povos Indígenas Saketa Aramisso Aramayana Piropi Tiriyo (SAPTI)  
Terra Indígena do Tumucumaque

Senhor Glauber Wiyampo Tiriyo

**ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado**

Prezado Senhor,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Elenilda Silva de Moraes**, matrícula n. 2023101760, orientanda do Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS NA EJA EM ESCOLAS URBANAS: RELAÇÕES CULTURAIS E RESISTÊNCIA".

Para alcançar o objetivo da pesquisa a mestranda precisará realizar entrevistas e observação no cotidiano escolar.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

(Assinado digitalmente em 02/10/2024 18:05 )  
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA  
SECRETARIA - TITULAR  
CCPGE (11.02.28.06.27)  
Matrícula: 1686570

Visualize o documento original em <https://sipac.unifap.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **594**, ano: **2024**, tipo: **OFÍCIO**, data de emissão: **02/10/2024** e o  
código de verificação: **23c6506d00**

## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **"ESTRANHAMENTOS CULTURAIS E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE (INTER) RELAÇÕES EM UMA SALA DE AULA MULTIÉTNICA"**. O objetivo deste trabalho é: analisar como se manifestam as (inter) relações culturais (a partir da análise da Interculturalidade) entre jovens e adultos não-indígenas e indígenas estudantes da EJA em contextos de escolas urbanas destacando uma unidade amapaense. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de atividades de grupo, no formato de oficinas no mesmo turno que cursa as aulas na escola estadual Predicanda Carneiro Amorim Lopes, previamente agendadas no calendário escolar. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para analisar as dimensões de pluralidades culturais ocorrentes em sala de aula nas escolas urbanas amapaenses e articular outras possibilidades educativas que se articulem a partir da Educação Intercultural.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: Desconforto, alterações de comportamento durante as atividades em grupo; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; Emoção ao recordarem de algum fato decorrente ao objeto pesquisado; em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa são: promover levantamento de dados inéditos (no Amapá) sobre o fenômeno das escolas multiétnicas, apresentação de informações sobre as histórias e aspectos sociais do fenômeno de migração indígena para a cidade, suas naturezas e suas reverberações e propor propostas de atuação docente mais inclusivas e diversas.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 981293085 (celular). O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **"ESTRANHAMENTOS CULTURAIS E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE (INTER) RELAÇÕES EM UMA SALA DE AULA MULTIÉTNICA"**

Macapá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Elenilda Silva de Moraes  
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP  
Cel: (96) 981293085  
e-mail: [jeneunifap2009@hotmail.com](mailto:jeneunifap2009@hotmail.com)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## APÊNDICE D: CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA *LOCUS* DA PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA ESTADUAL PREDICANDA CARNEIRO AMORIM LOPES  
CÓDIGO DO INEP: 16002687



OFÍCIO Nº **044/2024** E.E.P.C.A.L

Macapá – AP, 24 de setembro de 2024

Do **Diretor** da Escola Estadual **Predicanda Carneiro de Amorim Lopes**  
**Glauber da Penha Lobato**

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

**Assunto:** Permissão para realização de pesquisa na Escola Estadual Predicanda Carneiro de Amorim Lopes

Como diretor da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS NA EJA EM ESCOLAS URBANAS: RELAÇÕES CULTURAIS E RESISTÊNCIA**, que tem como pesquisadora responsável: ELENILDA SILVA DE MORAES, pelo programa de pós graduação PPGED/UNIFAP matrícula n. 2023101760, orientanda do Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, com o objetivo de: Analisar como se manifestam relações culturais - a partir da análise da Interculturalidade- entre jovens e adultos indígenas estudantes na EJA em contextos de uma escola urbana amapaense.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser totalmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras.

GLAUBER DA PENHA LOBATO - DIRETOR  
E. E. PREDICANDA C. DE AMORIM LOPES  
DECRETO nº 4832/2018GEA



Cód. verificador: 288247896. Cód. CRC: CEB0239

Documento assinado eletronicamente por **GLAUBER DA PENHA LOBATO** em 26/09/2024, conforme decreto nº 0829/2018. A autenticidade do documento pode ser conferida no site: <https://sigdoc.ap.gov.br/autenticador>



## APÊNDICE E: OFICINAS DO PLANO DE AÇÃO PARA A PESQUISA-AÇÃO

### PLANOS DE PROJETO INTERCULTURAL NA ESCOLA

#### Contando minhas/nossas histórias

**DELINEAMENTO DO PROJETO NA ESCOLA:** o projeto tem a premissa de discutir as territorialidades das histórias particulares e coletivas dos alunos, parte da pergunta *de onde eu vim?* Com objetivos de criar narrativas contadas pelos alunos de suas trajetórias, do lugar onde nasceram, suas jornadas e suas perspectivas. No percurso de cada ação, aqui desenvolvida em forma de oficinas práticas, a turma será conduzida por uma roda de conversa como ponto de partida, e após esse momento uma explicação da ação do dia, essas atividades serão desenvolvidas em grupo, cada dia com o desenvolvimento de uma técnica. Serão organizadas em sequências e a partir da segunda oficina será exibido o resultado da anterior na roda de conversa.

#### Oficina 1

**TEMA:** De onde eu vim e para onde vou?

**SITUAÇÃO-PROBLEMA:** (Des)conhecimento das diversas origens sociais e étnicas dos alunos.

**PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:**

- ✓ Você conhece a geografia do nosso estado?
- ✓ Conhecemos a Amazônia Amapaense?
- ✓ Conhecemos as diversas populações e povos e modos de vida que habitam nosso estado?

**OBJETIVOS:**

- ✓ Conhecer a diversidade social e étnica da Amazônia Amapaense;
- ✓ Compreender as nossas histórias plurais e riquezas culturais;
- ✓ Discutir as diversidades culturais a partir das histórias de vida dos alunos.

**AÇÕES:**

- ✓ Contar uma história de si, com base na pergunta: Quem eu sou? O formato desse artefato será uma carta podendo ser dirigida a alguém ou não.

**PARTICIPANTES:** alunos EJA da Escola Estadual Predicanda Lopes da turma foco da pesquisa.

**RECURSOS:** a definir com a escola.

**CRONOGRAMA:** 28 de março, de 2025 (a confirmar com a escola).

#### Oficina 2

**TEMA:** Como contar a minha história?

**SITUAÇÃO-PROBLEMA:** (Des)conhecimento das diversas origens sociais e étnicas dos alunos.

**PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:**

- ✓ Você conhece de onde vem seu colega, onde nasceu, onde morou, onde mora e para onde almeja ir?
- ✓ Conhecemos as culturas que convivem juntas no interior da sala de aula, como nos relacionamos com as diferenças culturais uns dos outros na escola?

**OBJETIVOS:**

- ✓ Refletir sobre os relacionamentos estabelecidos entre alunos numa turma multiétnica;
- ✓ Compreender as nossas histórias particulares e peculiares de culturas próprias e distintas umas das outras;
- ✓ Proporcionar momentos de questionamentos sobre diversidades culturais a partir das histórias de vida dos alunos.

**AÇÕES:**

- ✓ Construir uma imagem memória com desenhos e colagens. De uma recordação de um lugar importante para sua vida.

**PARTICIPANTES:** alunos EJA da Escola Estadual Predicanda Lopes da turma foco da pesquisa.

**RECURSOS:** a definir com a escola.

**CRONOGRAMA:** 11 de abril, de 2025 (a confirmar com a escola).

### **Oficina 3**

**TEMA:** Memórias contadas

**SITUAÇÃO-PROBLEMA:** (Des)conhecimento de outras formas de explicar o mundo além das luzes da ciência moderna. Com a visão da ciência moderna e a escola como meio que difundiu essa ciência, teoriza-se sobre as origens das espécies, o Big Bang, evolução, dominação da natureza, entretanto, outras culturas, como as dos povos indígenas explicam as origens do cosmo por outras perspectivas. Como seria comparar mais de uma forma de explicar o mundo através das próprias narrativas dos alunos?

**PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:**

- ✓ Você conhece outras explicações sobre a vida na terra além das tradicionais explicações da ciência ocidental moderna?
- ✓ Conhecemos a ciência indígena?

**OBJETIVOS:**

- ✓ Conhecer a cultura indígena;
- ✓ Problematizar a escola monocultural;
- ✓ Aprender a construir desenhos como narrativas;

**AÇÕES:**

- ✓ Roda de conversa.

**PARTICIPANTES:** alunos EJA da Escola Estadual Predicanda Lopes da turma foco da pesquisa.

**RECURSOS:** a definir com a escola.

**CRONOGRAMA:** 25 de abril, de 2025 (a confirmar com a escola).

### **Oficina 4**

**TEMA:** A Roça de mandioca!

**SITUAÇÃO-PROBLEMA:** (Des)conhecimento das diversas culturas que se encontram na escola, mas que nascem plurais e diferentes e que foram tomadas para padronização escolar.

PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:

- ✓ Os alunos se conhecem?
- ✓ Conhecem as origens étnicas um dos outros?
- ✓ Compreendem que são diferentes?
- ✓ Reconhecem essa diferença como boas ou más?
- ✓ A escola (re)conhece essas diferenças? Se sim, como?

OBJETIVOS:

- ✓ Conhecer a diversidade social e étnica da Amazônia Amapaense;
- ✓ Compreender as nossas histórias plurais e riquezas culturais;
- ✓ Discutir as diversidades culturais a partir das histórias de vida dos alunos.

AÇÕES:

- ✓ Conectar as ações das oficinas 1, 2 e 3 e falar sobre suas memórias e conexões com a ação de plantar, colher, transformar a natureza e comer.

PARTICIPANTES: alunos EJA da Escola Estadual Predicanda Lopes da turma foco da pesquisa.

RECURSOS: a definir com a escola.

CRONOGRAMA: 09 de maio, de 2025 (a confirmar com a escola).

**Referencias**

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. **Projetos Interculturais na escola: reflexão e ação no coletivo**. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola; In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARRO, Elissandra. Fala Parente! A covid-19 chegou entre nós. Oiapoque: Iepé PET-Indígena, 2021.

ANEXO A: Relação dos alunos da turma pesquisada em 2024 e 2025

16/07/2025, 15:22

Resumo anual

predicanda lopes

16002687

ATO DE CRIAÇÃO: DECRETO Nº 034/1976-TFA

RECONHECIMENTO: RESOLUÇÃO Nº 12/2019-CEE/AP

ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES

RUA RIO GRANDE DO SUL, 0131 – SANTA RITA - MACAPÁ - AMAPA

predicandalopes2@gmail.com

→ Anotações p/ Pesquisa  
Ata e  
inspeção!

ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES  
Decreto de autorização: AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO: RESOLUÇÃO Nº 254/2010-SEED/AP  
ESCOLA ESTADUAL PREDICANDA CARNEIRO DE AMORIM LOPES  
16002687  
ATO DE CRIAÇÃO: DECRETO Nº 034/1976-TFA  
RECONHECIMENTO: RESOLUÇÃO Nº 12/2019-CEE/AP  
ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES  
RUA RIO GRANDE DO SUL, 0131 – SANTA RITA - MACAPÁ - AMAPA  
predicandalopes2@gmail.com

RESUMO ANUAL

Profª. ELENILDA SILVA DE MORAES

Disciplina ARTE

Curso

EJA FUNDAMENTAL, 2024

Turma

EJA - 4ª ET (NOITE)

Aulas dadas

1º

2º

3º

4º

18

18

20

24

Início

/

2024

Término

/

2024

EJA FUNDAMENTAL, 2024

EJA - 4ª ET (NOITE)

18

18

20

24

| Nº | NOME DO(A) ALUNO(A)               | Notas |      |      |      |       | Recuperação |       | Nota Final | Faltas |    |    |    |       | Situação       |
|----|-----------------------------------|-------|------|------|------|-------|-------------|-------|------------|--------|----|----|----|-------|----------------|
|    |                                   | 1º    | 2º   | 3º   | 4º   | Total | Nota        | Falta |            | 1º     | 2º | 3º | 4º | Total |                |
| 1  | ANDERSON DA SILVA ASSUNCAO        | 20,0  | 16,5 | 0,0  | 0,0  | 37,0  |             |       | 37,0       | 0      | 2  | 16 | 24 | 42    | ABANDONOU      |
| 2  | BENEDITO DA SILVA LOUZADA         | 14,0  | 15,0 | 25,0 | 19,0 | 73,0  |             |       | 73,0       | 2      | 4  | 2  | 2  | 10    | APROVADO(A)    |
| 3  | BENEDITO MOURA SOUSA              | 22,0  | 19,0 | 0,0  | 0,0  | 41,0  |             |       | 41,0       | 0      | 0  | 0  | 0  | 0     | TRANSFERIDO(A) |
| 4  | DENILSON PETA TIRIYO              | 17,0  | 18,0 | 17,0 | 12,5 | 65,0  |             |       | 65,0       | 0      | 0  | 2  | 0  | 2     | APROVADO(A)    |
| 5  | GABRIEL DA LUZ COSTA              | 24,0  | 18,5 | 23,0 | 23,0 | 89,0  |             |       | 89,0       | 0      | 0  | 0  | 0  | 0     | APROVADO(A)    |
| 6  | INILSON ASUNANKA TIRIYO           | 19,0  | 18,0 | 22,0 | 8,0  | 67,0  |             |       | 67,0       | 0      | 0  | 8  | 10 | 18    | RETIDO(A)      |
| 7  | JAILENE ALMEIDA FARIAS            | 19,5  | 16,0 | 22,0 | 20,0 | 78,0  |             |       | 78,0       | 0      | 0  | 8  | 0  | 8     | APROVADO(A)    |
| 8  | JODIEL HAILAN DO CARMO MACIEL     | 0,0   | 0,0  | 0,0  | 0,0  | 0,0   |             |       | 0,0        | 18     | 16 | 20 | 24 | 78    | ABANDONOU      |
| 9  | MONIZE ARAUJO DOS SANTOS PINHEIRO | 22,0  | 14,0 | 0,0  | 0,0  | 36,0  |             |       | 36,0       | 0      | 0  | 0  | 0  | 0     | TRANSFERIDO(A) |
| 10 | SABRINA DOS SANTOS PINHEIRO       | 21,0  | 18,0 | 0,0  | 0,0  | 39,0  |             |       | 39,0       | 0      | 4  | 16 | 24 | 44    | ABANDONOU      |
| 11 | WAGNER MUSIKIM KAXUYANA TIRIYO    | 16,0  | 12,0 | 18,0 | 14,0 | 60,0  |             |       | 60,0       | 0      | 2  | 0  | 0  | 2     | APROVADO(A)    |
| 12 | WERILTON PINTO DA SILVA           | 22,0  | 23,0 | 25,0 | 17,0 | 87,0  |             |       | 87,0       | 0      | 2  | 0  | 0  | 2     | APROVADO(A)    |
| 13 | WESLLEN ARUKUFO TIRIYO            | 21,0  | 12,7 | 25,0 | 18,5 | 77,2  |             |       | 77,2       | 0      | 2  | 0  | 0  | 2     | APROVADO(A)    |
| 14 | YUMIRI JEANDERSON KAXUYANA        | 21,5  | 22,0 | 25,0 | 22,5 | 91,0  |             |       | 91,0       | 0      | 0  | 0  | 0  | 0     | APROVADO(A)    |
| 15 | ATILA LUAN SOARES DE OLIVEIRA     | 0,0   | 0,0  | 0,0  | 0,0  | 0,0   |             |       | 0,0        | 18     | 18 | 20 | 24 | 80    | ABANDONOU      |
| 16 | CRISTIANE MARINHO DE ARAUJO       | 23,0  | 5,5  | 14,0 | 12,5 | 55,0  |             |       | 55,0       | 0      | 4  | 8  | 2  | 14    | APROVADO(A)    |
| 17 | FRANCISCO NETO VIEIRA COSTA       | 18,5  | 14,0 | 23,5 | 19,5 | 76,0  |             |       | 76,0       | 0      | 4  | 0  | 0  | 4     | APROVADO(A)    |
| 18 | MARIA EDUARDA MELO TOLOSA         | 20,5  | 7,5  | 15,0 | 7,0  | 50,0  |             |       | 50,0       | 0      | 6  | 12 | 4  | 22    | APROVADO(A)    |

MACAPÁ - AP, 16 DE JULHO DE 2025

Professor(a) responsável

Coordenador(a)

Secretário(a)

17/07/2025, 12:37

NOTAS E FREQUÊNCIAS

predicanda lopes

16002687

ATO DE CRIAÇÃO: DECRETO Nº 034/1976-TFA

RECONHECIMENTO: RESOLUÇÃO Nº 12/2019-CEE/AP

ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES

RUA RIO GRANDE DO SUL, 0131 – SANTA RITA - MACAPÁ - AMAPA

predicandalopes2@gmail.com

ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES  
Decreto de autorização: AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO: RESOLUÇÃO Nº 254/2010-SEED/AP  
ESCOLA ESTADUAL PREDICANDA CARNEIRO DE AMORIM LOPES  
16002687  
ATO DE CRIAÇÃO: DECRETO Nº 034/1976-TFA  
RECONHECIMENTO: RESOLUÇÃO Nº 12/2019-CEE/AP  
ESC EST PREDICANDA C AMORIM LOPES  
RUA RIO GRANDE DO SUL, 0131 – SANTA RITA - MACAPÁ - AMAPA  
predicandalopes2@gmail.com

RELATÓRIO DE NOTAS E FREQUÊNCIAS

Profª. ELENILDA SILVA DE MORAES

Disciplina ARTE

Curso

EJA MÉDIO, 2025

Turma

M1-EJA

Turno

NOITE

Diário

2º BIMESTRE

Início 28/04/2025 Fim 30/06/2025 Aulas ARTE 10

EJA MÉDIO, 2025

M1-EJA

NOITE

2º BIMESTRE

| Nº | ALUNO(A)                         | 28 04 | 05 05 | 12 05 | 19 05 | 26 05 | 02 06 | 09 06 | 16 06 | 23 06 | 30 06 | INSTI | INSTII | INSTIII | Total Notas | Total Faltas |
|----|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|-------------|--------------|
| 1  | ANDERSON SANTOS SA               | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     |       |        |         |             | 10           |
| 2  | BENEDITO DA SILVA LOUZADA        | 0     | 0     | 1     | 1     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 4,0   |        |         | 13,0        | 3            |
| 3  | BENEDITO MOURA SOUZA             | 0     | 1     | 0     | 1     | 1     | 0     | 0     | 0     | 1     | 1     |       |        |         |             | 5            |
| 4  | BHEATRIZ DE PAULLA GOMES MIRANDA | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    | 9,0     | 25,0        | 0            |
| 5  | CINARIA SINATORI TIRIYO          | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     |       |        |         |             | 10           |
| 6  | CRISTIANE MARINHO DE ARAUJO      | 1     | 0     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   |        | 9,0     | 17,0        | 2            |
| 7  | DENILSON PETA TIRIYO             | 1     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |       | 8,0    | 9,0     | 17,0        | 2            |
| 8  | EDECLEUMA BRITO DE PAULA         | 0     | 1     | 1     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    | 9,0     | 25,0        | 3            |
| 9  | ELEILSON OLIVEIRA SILVA          | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     | 1     |       |        |         |             | 10           |
| 10 | JAMILE RIBEIRO NOBRE             | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    | 9,0     | 25,0        | 0            |
| 11 | JESSIANE MONTEIRO DA CONCEIÇÃO   | 0     | 0     | 1     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |       | 8,0    | 9,0     | 17,0        | 2            |
| 12 | JOHN VITOR SOUZA ALVINA          | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |       | 8,0    | 9,0     | 17,0        | 0            |
| 13 | PATIANE PINHEIRO MIRANDA         | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    | 9,0     | 25,0        | 0            |
| 14 | RISAMAR OROHKORI KAXUYANA        | 0     | 0     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   |        | 9,0     | 17,0        | 1            |
| 15 | RUAN GOMES DE SOUSA              | 1     | 0     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |       | 8,0    | 9,0     | 17,0        | 2            |
| 16 | SANDRA MAELY RODRIGUES DAMASCENO | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    |         | 16,0        | 0            |
| 17 | TAINA BAIÁ COSTA                 | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    | 9,0     | 25,0        | 0            |
| 18 | TEREZINHA LAURINHO DE CARVALHO   | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 8,0   | 8,0    | 9,0     | 25,0        | 0            |
| 19 | WAGNER MUSIKIM KAXUYANA TIRIYO   | 0     | 0     | 0     | 1     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |       | 8,0    | 9,0     | 17,0        | 1            |

MACAPÁ - AP, 01 DE JULHO DE 2025

Professor(a) responsável

Coordenador(a)

Secretário(a)

## ANEXO B: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES (INTER?) CULTURAIS ENTRE ESTUDANTES DA EJA DE UMA ESCOLA URBANA DE MACAPÁ/AP

**Pesquisador:** ELENILDA SILVA DE MORAES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 88379325.9.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.718.020

#### Apresentação do Projeto:

O trabalho busca analisar como se manifestam as relações (inter?) culturais entre jovens e adultos estudantes da EJA no contexto da cultura escolar urbana? O Locus da pesquisa é a Escola estadual Predicanda Amorim Lopes. A instituição em questão possui um corpo discente culturalmente diverso, o que dinamiza as interações e abre caminho para processos educativos interculturais (Candau, 2019; 2012; 2016). Nesse contexto, está em andamento uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986), com a Pesquisa Etnográfica, a fim de responder o seguinte problema: Como se manifestam as relações (inter?) culturais entre jovens e adultos estudantes da EJA no contexto da cultura escolar urbana? A investigação utiliza também os aportes etnográficos (Geertz, 2008; Lüdke; André, 2022) combinados com a pesquisa-ação dentro de uma abordagem qualitativa orientada, filosoficamente, pela fenomenologia. Os instrumentos para a coleta de dados serão o Diário de bordo e 04 oficinas-aulas com base na Educação Intercultural (Akkari e Santiago, 2024). Preliminarmente, os achados na literatura apontam que a Amazônia (Porto-Gonçalves, 2017) tem sido ao longos dos séculos um espaço de muitos conhecimentos que foram sistematicamente negados, em contra partida a escola que foi instituída aqui na Amazônia carrega a tarefa de “culturalizar”, a partir de conhecimentos colonialistas, que estiveram a serviço de um plano de poder colonial, assim, intensificado o debate teórico (Quijano, 1992), indicando que a escola enfrenta grandes dificuldades para dialogar com o universo cultural desses estudantes amapaenses e

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPÁ

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.718.020

amazônidas, o que compromete a realização de um trabalho pedagógico crítico.

**Critério de Inclusão:** Todos os sujeitos da pesquisa devem estar regularmente matriculados na escola pesquisada, onde se dará todas as fases de exploração dos dados (uma (01) turma (composta por 18 alunos matriculados no sistema e 15 alunos que frequentam as aulas, dentre eles 2 indígenas, 1 idosa negra retinta, 8 autodeclarados pardos e 4 negros), suas relações mais íntimas numa sala de aula multiétnica, a modalidade da EJA foi escolhida para levantar os dados coletados para análise. Pertencerem a turma escolhida para a pesquisa: 1º etapa do ensino médio da EJA. Serem maiores de 18 anos. Assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e TCLE. A escolha pela etapa do ensino médio EJA se fez pela obrigatoriedade legal das matrículas para pessoas maiores de 18 anos, diferentemente da EJA fundamental, que pode atender alunos de a partir dos 15 anos (Seção V artigo 38 da LEI Nº 9.394, DE 20 de dezembro DE 1996), é por esse motivo que como critério de exclusão foi retirado a possibilidade da pesquisa com a EJA fundamental.

### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Analisar como se manifestam as relações (inter?) culturais entre jovens e adultos estudantes da EJA no contexto da cultura escolar urbana.

**Objetivo Secundário:**

- 1) Relacionar as categorias cultura e interculturalidade para compreender a diversidade existente nas escolas públicas, nomeadamente, em unidades em que se encontra a presença de culturas tão disparees por meio de manifestações de sujeitos diversos;
- 2) Compreender a cultura escolar da EJA, seu histórico cultural e político no cenário nacional e na Amazônia;
- 3) Analisar, a partir da literatura especializada, as dinâmicas de convivência em turmas multiétnicas de escolas urbanas, com foco nas relações interculturais estabelecidas entre estudantes indígenas e nãoindígenas.
- 4) Analisar, a partir de ações no interior de aulas com sujeitos estudantes de escolas urbanas, as possibilidades de pedagogias críticas com base em Projetos escolares interculturais.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, em sua Resolução 510/2016, sobre os riscos, danos e cuidados a serem tomados pela pesquisa com seres humanos, quanto aos atores sociais desta pesquisa, apontamos possíveis e eventuais riscos aos participantes, sendo eles: Possíveis e eventuais constrangimentos com as dinâmicas em grupo a pesquisa-ação; Emoção ao recordar situações particulares e/ou coletivas de acontecimentos traumáticos. Além

|                                                                   |                           |                              |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| <b>Endereço:</b> Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero |                           |                              |
| <b>Bairro:</b> Bairro Universidade                                | <b>CEP:</b> 68.902-280    |                              |
| <b>UF:</b> AP                                                     | <b>Município:</b> MACAPÁ  |                              |
| <b>Telefone:</b> (96)4009-2805                                    | <b>Fax:</b> (96)4009-2804 | <b>E-mail:</b> cep@unifap.br |

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.718.020

da Resolução 510/2016 a pesquisa e os cuidados aos participantes, bem como a conduta ética da pesquisadora e métodos estão amparados nos subsídios da Ética e pesquisa em Educação (ANPEd, 2019).

**BENEFÍCIOS:** os benefícios desta pesquisa aos participantes são: Levantamento de dados (no Amapá) sobre o fenômeno pesquisado. Apresentação de informações sobre as histórias e aspectos sociais dos sujeitos pesquisados diante da sociedade amapaense e frente a educação escolar no estado.

## Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifap. Pesquisa relevante e exequível

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto (Adequado)

Projeto Brochura

TCLE

Instrumento de Pesquisa (Roteiro das Oficinas INTERCULTURAL NA ESCOLA)

Cronograma (Atualizado)

## Recomendações:

Recomendo aprovação do projeto.

## Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

## Considerações Finais a critério do CEP:

## Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                           | Postagem               | Autor                       | Situação |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P<br>ROJETO_2423200.pdf | 14/04/2025<br>14:07:33 |                             | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | CartaAnuencia.pdf                                 | 14/04/2025<br>13:59:34 | ELENILDA SILVA DE<br>MORAES | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                          | 14/04/2025<br>13:49:41 | ELENILDA SILVA DE<br>MORAES | Aceito   |

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.718.020

|                                                 |                                              |                        |                             |        |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------|-----------------------------|--------|
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador | projeto.pdf                                  | 14/04/2025<br>13:48:39 | ELENILDA SILVA DE<br>MORAES | Aceito |
| Folha de Rosto                                  | folhaDeRosto_Elenilda_PPGED_assina<br>do.pdf | 14/04/2025<br>13:36:34 | ELENILDA SILVA DE<br>MORAES | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 21 de Julho de 2025

---

**Assinado por:**  
**RAFAEL LIMA RESQUE**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br