

## Diferença Cultural: reflexão sobre as ações pedagógicas com estudantes indígenas do ensino médio

Ana Paula Rossaci SCHNEIDER<sup>i</sup>

Juracy Machado PACÍFICO<sup>ii</sup>

### Resumo

O estudo aqui apresentado, pautado pela investigação da realidade de uma escola no interior da região Amazônica, consubstanciou reflexões sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição objetivando o planejamento de práticas pedagógicas diferenciadas e integradoras aos estudantes indígenas na escola urbana. Os aportes teóricos estão embasados em teorias pós-críticas. A metodologia aplicada foi a pesquisa-ação, coerente com a proposta do projeto de estabelecer uma intervenção na realidade visando sua melhoria. Os resultados apontam que a educação ideal para os estudantes indígenas em contexto urbano ainda está em construção, marcada pela ausência de conhecimentos com relação à educação decolonial e intercultural e necessidade de trabalhar a Lei 11.645/2008.

**Palavras-chave:** indígenas em escolas urbanas; educação intercultural; educação decolonial; ações pedagógicas diferenciadas.

*Cultural Difference: reflection on pedagogical actions with indigenous high school students*

### Abstract

*The study presented here, based on the investigation of the reality of a school in the interior of the Amazon region, embodied reflections on the pedagogical actions developed by the institution with a view to planning differentiated and integrative pedagogical practices for indigenous students in urban schools. The theoretical contributions are based on post-critical theories. The applied methodology was action research, consistent with the project's proposal to establish an intervention in reality aiming at its improvement. The results indicate that the ideal education for indigenous students in an urban context is still under construction, marked by the lack of knowledge in relation to decolonial and intercultural education and the need to work on Law 11.645/2008.*

**Keywords:** *indigenous people in urban schools; intercultural education; decolonial education; differentiated pedagogical actions.*

<sup>i</sup> Mestre em Educação escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/2019). Orientadora Educacional do Instituto Federal de Rondônia no Campus Cacoal. E-mail: [ana.schneider@ifro.edu.br](mailto:ana.schneider@ifro.edu.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0449-7590>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010). Professora Associada da Fundação Universidade Federal de Rondônia, atua no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). E-mail: [juracypacifico@unir.com.br](mailto:juracypacifico@unir.com.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>.

*Diferencia Cultural: reflexión sobre acciones pedagógicas con estudiantes de secundaria indígenas*

**Resumen**

*El estudio aquí presentado, basado en la investigación de la realidad de una escuela en el interior de la región Amazónica, plasmó reflexiones sobre las acciones pedagógicas desarrolladas por la institución con miras a planificar prácticas pedagógicas diferenciadas e integradoras para los estudiantes indígenas de la escuela urbana. Las aportaciones teóricas se basan en teorías poscríticas. La metodología aplicada fue la investigación-acción, acorde con la propuesta del proyecto de establecer una intervención en la realidad con miras a su mejora. Los resultados muestran que la educación ideal para estudiantes indígenas en un contexto urbano aún se encuentra en construcción, marcada por el desconocimiento en relación a la educación descolonial e intercultural y la necesidad de trabajar la Ley 11.645/2008.*

**Palabras clave:** *pueblos indígenas en escuelas urbanas; educación intercultural; educación descolonial; acciones pedagógicas diferenciadas.*

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu da inquietação de experiências presenciadas no âmbito da educação despendida aos alunos indígenas em escolas urbanas e da crença irremovível da necessidade de uma educação intercultural e decolonial que contemple todos os perfis dos estudantes a fim de contribuir não só para o cumprimento da lei, geração de mecanismos de inclusão e transformações sociais, mas também para colaborar com o futuro auspicioso de todos os perfis de acadêmicos.

Políticas inclusivas têm sido o centro das discussões no mundo educacional desde os anos 1990. A sociedade é plural e composta de pessoas com diferentes personalidades, construções, culturas e modos de compreender o mundo a sua volta. No entanto, o sistema tradicional de ensino não contempla essas particularidades, estabelecendo um perfil de estudante distante da realidade, ou seja, as instituições buscam que os estudantes se adaptem à educação ofertada, sem incluir em sua didática elementos que fazem parte da construção histórica e cultural dos sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

Concomitante com as novas perspectivas sobre a educação, há políticas públicas que visam a inserção de grupos minoritários na sociedade e no ambiente escolar. Exemplo disso é a legislação de cunho afirmativo, como a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que discorre acerca do direito do acesso à educação especializada, da acessibilidade, da vida, da moradia e de

inúmeros outros elementos que facilitam a independência de pessoas com deficiência (BRASIL, 2015); a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso por cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012); a Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que instituiu o plano nacional da cultura e estabelece diretrizes pertinentes sobre a diversidade cultural (BRASIL, 2010), entre outras recentes leis que buscam dar enfoque às questões necessárias para a sociedade e tão importantes para o desenvolvimento humano.

Na grande maioria das instituições educacionais do País, existem queixas dos alunos que não se adaptam ao padrão/perfil instituído por ela, fazendo parte do numeroso grupo dos rotulados de “indisciplinados, incapazes de aprender, inaptos ao ambiente escolar” reafirmando realidades vividas e analisadas há anos, como escreveu Arroyo (2007). Segundo ele, mesmo que os profissionais da educação reconheçam que há características e ritmos de aprendizado diferentes, por haver estudantes com habilidades e contextos culturais distintos, a escola não considera esses fatores ao elaborar o padrão de aprendizado adequado.

Com a implementação e execução das políticas públicas educacionais voltadas para os indígenas e a educação em suas comunidades, propostas na Constituição Federal (CF) de 1988, Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Plano Nacional de Educação (PNE), muito já foi alcançado, mas ainda há grandes desafios a serem enfrentados para o pleno desenvolvimento da educação nas comunidades indígenas, como garantir a formação dos professores para suprir as necessidades da educação escolar indígena, produção de livros/materiais didático-pedagógicos, referências de autoria indígena para o fortalecimento dos currículos diferenciados, recursos financeiros para a ampliação, construção e reformas das escolas nas comunidades indígenas.

A luta dos povos indígenas visa reconhecer, proteger e reafirmar suas identidades e projetos para que possam efetivar as demandas das comunidades indígenas com relação à educação, saúde e políticas públicas. Desse modo, a educação escolar indígena é alicerce para a melhoria de vida dos povos e também reivindicação de seus direitos a uma educação de qualidade, pois os indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena.

Nesse contexto, indagamos: será que essas inquietações estão presentes nas escolas da Amazônia? Tendo em vista os dados alarmantes dos índices de matrículas, permanência e êxito dos estudantes indígenas nas instituições de ensino público no Brasil, que demonstram as deficiências nas estruturas pedagógicas para lidar com essa categoria de alunos, intensifica-se a urgência em tratar sobre as didáticas empregadas nas escolas (LADEIRA, 2004).

A diferença e a desigualdade cultural encontram-se no cotidiano escolar, portanto seu grande desafio é reconhecer essa diversidade como parte inseparável da formação do indivíduo, trabalhar para superação de qualquer tipo de discriminação e valorizar a trajetória particular dos grupos que a compõem.

## 2 O LÓCUS DA PESQUISA E AS METODOLOGIAS UTILIZADAS

Atualmente, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há aproximadamente 1.375 índios da etnia *Suruí* habitando a Terra Indígena (T. I.) Sete de Setembro, localizada em Cacoal, município desde 1977 no estado de Rondônia, que, segundo dados do censo de 2019 do IBGE, conta com 85.359 habitantes, e desse total cerca de 310 indígenas residem na zona urbana e integram a população cacoalense. De acordo com o Setor Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a escola da rede estadual do município de Cacoal com o maior número de estudantes indígenas matriculados no ensino médio é a Escola Celso Ferreira da Cunha.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha está localizada na Av. Aglair Nogueira n.º 1881, no bairro Riozinho do município de Cacoal-RO. A comunidade Riozinho é composta por indígenas, ribeirinhos e pessoas da classe econômica baixa. A origem do bairro está associada à colonização do estado de Rondônia, por meio da construção da BR 364, momento em que o crescimento do estado, a ocupação das terras indígenas e o contato com o não indígena acarretaram a proliferação de doenças, com as quais os indígenas não estavam acostumados. Visando encontrar recursos no posto da FUNAI para tratarem de suas doenças e melhorar sua qualidade de vida, os indígenas migraram para o Distrito Riozinho, atualmente reconhecido como bairro de Cacoal (PESSOA, 2007).

Mesmo não sendo caracterizada como escola indígena, a instituição conta com um quantitativo significativo de estudantes indígenas e coaduna com a perspectiva de Cavalcante

(2003, p. 22) para quem “[...] concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”. No ensino médio ofertado pela instituição, entre os anos de 2015 a 2018, passaram pela instituição 41 estudantes indígenas pertencentes a etnias diversas, tais como *Suruí, Cinta Larga, Sakyrabiar, Macurape e Apurinã*. A pesquisa foi desenvolvida diretamente com os estudantes indígenas do ensino médio e com a equipe pedagógica da escola, buscando analisar a realidade da instituição no período de novembro 2018 a agosto de 2019.

Para a estruturação do estudo, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida de um levantamento documental e subsequentemente da pesquisa-ação, a qual foi a mais significativa, pois se qualifica pela elaboração e execução coletiva de uma intervenção, na qual colaboram os participantes. A opção por essa metodologia deve-se a suas características inovadoras, em que a ação é reflexiva, o planejamento é flexível e tem como intuito a intervenção em uma situação real para a transformação do problema encontrado.

Na pesquisa-ação, a ação deve relacionar-se diretamente com a questão, sendo capaz de contemplar o que precisa ser feito ou transformado para solucionar determinado impasse e que “a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes” (THIOLLENT, 2011, p. 59).

Como instrumentos de coleta e produção de dados, houve a elaboração e a aplicação de um questionário semiaberto, que contou com quatro tópicos e trinta e quatro perguntas, estruturado por meio da combinação de questões abertas e fechadas que podem ser utilizadas quando se deseja obter uma justificativa, contribuição ou parecer do sujeito/informante, além da resposta fechada padrão (TOMÁS GARCÍA, 2003). O questionário foi aplicado em novembro de 2018.

Ainda na produção de dados, foi constituído um diário de campo em que se registraram a realidade observada na pesquisa, os movimentos, leituras, tempos e espaços daquilo que foi visto, ouvido e vivenciado. Por fim, estabeleceu-se um grupo de discussões, que não se trata de uma técnica, e sim de uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos (WELLER, 2006).

O grupo de discussão consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos

ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acreditamos que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas também política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

A pesquisa teve como objetivo geral refletir, em dialogia com a comunidade escolar de uma instituição pública urbana do município de Cacoal, as ações pedagógicas diferenciadas voltadas à permanência e às aprendizagens interculturais de estudantes indígenas do ensino médio.

### **3 A REALIDADE INDÍGENA PERANTE O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA URBANA**

O ensino médio é a etapa final da educação básica que capacita o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, esse período consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania. De acordo com Abramovay e Castro (2003), baseados na LDB, art. 35, deve ser base de formação tanto dos que já estão no mercado de trabalho quanto daqueles que ainda serão nele inseridos, pois a velocidade do progresso científico e tecnológico e das transformações dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.

Essa tendência pede uma reorganização curricular que vise uma flexibilidade das capacidades necessárias para o desenvolvimento humano e participação ativa na sociedade, pois, de certa forma, o ensino médio ainda tem uma tendência elitista, em que apenas alguns conseguem atingir o objetivo dessa etapa, conforme proposto na LDB.

Conforme Aur e Castro (2012), os estudos e os debates sobre o ensino médio realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) indicam que o Brasil, em especial a rede pública, oferta, na atualidade, um ensino médio deficiente, sem perspectivas, o que resulta em exclusão do sistema educacional ou em dificuldades para a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Demonstram também a necessidade de rever o currículo do ensino médio, garantindo diversificação para atender à pluralidade de juventudes e maior protagonismo dos jovens, para que se envolvam em sua formação e possam ver, compreender e atuar no mundo com interesse e responsabilidade.

A Escola Celso Ferreira da Cunha contava, no ano de 2018, com o quantitativo de dez estudantes indígenas inscritos no ensino médio, distribuídos no curso do Ensino Regular (noturno) e na Modalidade Mediação Tecnológica (diurno). Dos dez, três estudantes cursam o Ensino Regular noturno, pertencem às etnias *Cinta Larga*, *Macurape* e *Apurinã* e nasceram e moravam na zona urbana, até o momento da pesquisa; dois deles têm contato com a cultura indígena, visitando as aldeias; uma aluna desconhece a cultura indígena de suas origens. Dois estudantes aceitaram ser nomeados como estudantes indígenas, pois se consideram como tais. Uma aluna não se vê indígena. Os três estudantes são filhos por parte de um genitor indígena. No início do ano, eram quatro estudantes do ensino médio regular, mas um aluno desistiu no 3.º bimestre de 2018, e, segundo a escola, por dificuldades de aprendizagem e por problemas familiares.

Os outros seis estudantes que cursavam a mediação tecnológica pertencem às etnias *Suruí* e *Cinta Larga*, aceitam ser intitulados como indígenas, todos são filhos de pai e mãe indígenas, são conhecedores de sua cultura e frequentam suas aldeias, mesmo tendo nascido e morado até o momento da pesquisa na zona urbana.

Em virtude da desistência de um aluno, apenas nove estudantes responderam o questionário e, portanto, participaram ativamente da pesquisa. Deles, 67% estão cursando por meio da Mediação Tecnológica na Escola pesquisada, tendo em vista que o projeto conta com a mediação de professores a distância, valendo-se de intervenção tecnológica. O projeto é justificado pelo potencial que tem de colaborar com a igualdade de oportunidade para estudantes que residem nas regiões mais distantes do Estado, o que pode ser uma ilusão, pois também quem mora mais retirado dos centros tem dificuldades de acesso à internet.

Quanto aos dados de identificação dos estudantes entrevistados, todos os alunos do Ensino Regular possuem a idade de 16 anos, são solteiros, nasceram em Cacoal/RO, não têm filhos, estudam no 1.º ano e moram na zona urbana. Por sua vez, a idade dos estudantes do curso de Mediação Tecnológica varia entre 16 a 34 anos, 83% são solteiros, 66% não têm filhos, 67% estudam no 1.º ano e 83% moram na zona urbana.

Acerca das informações sobre a família dos estudantes do Ensino Regular entrevistados, notou-se que a quantidade de pessoas varia de quatro a cinco por família. Com relação ao tipo de residência, 67% deles possuem casa própria, todos declararam uma renda de um salário mínimo e nenhum estudante tem participação na renda da família, pois só estudam e não

trabalham; 67% dos pais e mães possuem o Ensino Fundamental incompleto e também 67% não fazem uso de computador. Na família dos estudantes entrevistados do curso de Mediação Tecnológica, notou-se que o número de pessoas varia de dois a dez por família. Quanto ao tipo de residência, 67% possuem casa própria, 67% declararam uma renda de um salário mínimo e nenhum estudante tem participação na renda da família, pois só estudam e não trabalham; 50% dos pais possuem o Ensino Fundamental incompleto e 33% das mães possuem Ensino Superior incompleto.

Um percentual significativo de 83% dos estudantes de Mediação Tecnológica declarou que faz uso de computadores, o que está em harmonia com as pesquisas de Bueno (2013), de que os indígenas atualmente contam com computadores, câmeras, internet e outras tecnologias para recuperar e divulgar suas tradições. A internet acabou se tornando uma ferramenta de comunicação fundamental para aqueles que antes não tinham voz, desempenhando um papel primordial na transmissão dessas ideias e na demonstração de que os grupos indígenas são donos de conhecimentos absolutamente pertinentes para o mundo não indígena. As redes sociais também são importantes, pois nelas os indígenas se fazem muito presentes e conseguem estender suas relações.

Dos estudantes entrevistados, 70% deles ingressaram na escola Celso Ferreira da Cunha no ensino fundamental e os outros 30%, no ensino médio. Quanto às atividades que mais gostam na escola, obteve-se uma variedade de respostas, entre elas: programações, palestras, estudo, aulas interativas, leitura e incentivo dos professores. As atividades que menos gostam também receberam várias respostas: apresentação de trabalhos, merenda escolar, aulas interativas, da bagunça dos colegas.

Quanto ao motivo de escolherem os respectivos cursos, as respostas dadas pelos entrevistados evidenciam que a maioria optou pelo curso de Mediação Tecnológica, pois espera aprender a lidar com a tecnologia nos dias de hoje.

Entre as facilidades citadas pelos estudantes, destacaram-se: as atividades e a aprendizagem, as aulas bem explicadas, a compreensão das atividades interativas, a leitura, a possibilidade de ver e rever as videoaulas e tirar dúvidas no bate-papo. As dificuldades citadas foram: a falta de explicação do professor em sala (mediador), a impossibilidade esporádica de estudar por falta de sinal de internet, a grande quantidade de atividades, o sono; outra questão



é o fato de que, às vezes, os professores explicam muito rápido, o que não contribui para o entendimento.

Todos os discentes sustentaram que existe diferença cultural na escola. Quanto à existência de ações pedagógicas diferenciadas para trabalhar as dificuldades dos estudantes indígenas, todos os estudantes do Ensino Regular mencionaram que a escola não oferece; dos estudantes do curso de Mediação Tecnológica, apenas um afirmou de forma negativa, porém os outros cinco responderam positivamente e suas justificativas foram: quando temos dificuldades, os professores procuram a melhor forma de ensino com brincadeiras e atividades criativas; às vezes, atendem individualmente e no reforço; mediante parceria com outras escolas, incluindo palestras; por meio de aulas interativas e palestras; a escola nos ajuda com o aprendizado tirando as nossas dúvidas. Dos estudantes do Ensino Regular apenas um discente respondeu dizendo que se sente incluído na escola e acolhido pelos profissionais da instituição e pelos estudantes. Por sua vez, dos estudantes do curso de Mediação Tecnológica, 56% sentem-se incluídos e acolhidos pelos profissionais da instituição; 33%, incluídos pelos colegas; 11%, excluídos pelos profissionais da instituição. No tocante à cultura indígena, se ela é trabalhada pela escola, todos os estudantes do Ensino Regular asseguraram de maneira afirmativa, porém 67% dos discentes do curso de Mediação Tecnológica revelaram que não.

Quando perguntados sobre a importância da escola para seu futuro, os três alunos do Ensino Regular deram respostas ligadas a um futuro bom, vinculadas à continuidade dos estudos até a faculdade e pós-graduação, como um meio de conseguir um bom emprego e estabilidade financeira. Dos alunos que cursavam a mediação tecnológica, três dos seis que responderam citaram o futuro e a vida profissional; dois mencionaram que estudam para contribuir com a melhora de vida de seu povo e posteriores gerações; um verbalizou a importância da tecnologia para os indígenas usufruírem do conhecimento e coisas avançadas. Os fatores que mais contribuem para o número reduzido de indígenas nas escolas, tanto para os estudantes do Ensino Regular como para os do Curso de Mediação Tecnológica, foram a falta de oportunidade e a dificuldade de acesso.

Durante o preenchimento dos questionários, foi perguntado aos estudantes se eles autorizavam que se tirasse uma foto para registrar o momento, e uma das discentes fez uma indagação que nos chamou a atenção: “Para quando será essa foto?”. Quisemos saber o motivo e ela nos respondeu que seria para que eles viessem arrumados como índios, vestidos como tal,

com os adereços e pinturas corporais. A pesquisadora respondeu que, se ela preferisse, poderia marcar um dia para a foto, ao que ela replicou: “Não, prefiro assim, mas pensei que você preferisse, pois sempre que alguém faz algo com indígena, como uma comemoração ou evento, quer que a gente venha que nem índio, como se nós deixássemos de ser índios só porque não estamos vestidos como tal, sem nossos colares ou pinturas”. Nesse caso, dissemos aos estudantes indígenas que a foto seria realizada naquele momento, pois o objetivo era registrá-los assim como são e estão. Essa indagação vem retratar e reforçar a visão estereotipada enraizada pelos colonizadores sobre a cultura indígena, o que é explicado por Freire (2016, p. 12):

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

As relações interculturais contribuem para o progresso acadêmico, profissional e individual não somente dos estudantes de origem e cultura indígenas, mas também dos demais estudantes que passam a ter convívio diário com pessoas com perspectivas acerca do mundo diferentes das tradicionais. Essas interações que proporcionam troca de conhecimento, bem como promoção coletiva e individual, colaboram para uma aprendizagem mais significativa, pois, se considerarmos as perspectivas de Vygotsky (1998), a aprendizagem é resultado da interação do indivíduo com o outro, levando-se em conta a maturação biológica, a bagagem cultural e a nova situação que se apresenta.

Outro aspecto percebido por meio das informações sobre os estudantes refere-se à busca indígena por gerir sua trajetória acadêmica, além de demonstrar a intensificação da procura dos estudantes indígenas pelas instituições de ensino urbanas. É importante destacar que a capacidade e a vontade de adaptar-se à comunidade da cidade desmistificam a ideia de que os indígenas teriam de abrir mão de suas individualidades para fazerem parte dos processos sociais.

Na verdade, a riqueza de conhecimentos advindos de anos de história e experiências com a fauna e flora muito teria a acrescentar em áreas científicas e históricas do País, podendo fornecer contribuições quanto às propriedades medicinais de plantas, raízes e frutos, conhecimentos acerca da biodiversidade amazônica e até mesmo na dimensão da historicidade dessas terras que antecedem os relatos pragmáticos já existentes.

#### **4 A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL: ABORDAGEM COM A EQUIPE PEDAGÓGICA, PROFESSORES E ALUNOS**

O processo de imposição do pensamento europeu/eurocêntrico eliminou diversas formas de pensamento e condenou ao esquecimento conhecimentos tradicionais de muitos povos. Tão grave como os efeitos negativos da ocupação dos territórios indígenas e do saque a seus recursos naturais foi a ocupação das mentes dos povos indígenas com um pensamento reducionista, o que provocou a subordinação dos saberes indígenas, aniquilou as possibilidades de reconhecimento dos pensamentos desses povos como pensamentos socialmente efetivos, inseriu no imaginário do mundo moderno o mito de superioridade do pensamento europeu e, mesmo após o processo de colonização latino-americano, deixa suas marcas (NEVES, 2008).

A colonialidade naturaliza a superposição do pensamento moderno ocidental, criando um paradigma que nega ou hierarquiza concepções e sociedades diferentes das europeias, como as indígenas, classificando-as como tradicionais (em contraposição à modernidade europeia) e fundamentando cientificamente essa classificação em conceitos que desvalorizam e inferiorizam a diferença (OLIVEIRA; PINTO, 2011).

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Defendemos que nossas práticas comprometidas com a Educação em/para os indígenas precisam legitimar e estimar cada um dos/as estudantes presentes na escola, trabalhando na construção e vivência de metodologias que visem o rompimento do silenciamento, ocultação, invisibilidade e inferiorização de determinados grupos sociais, a partir de práticas críticas e questionadoras dos princípios colonizadores existentes; práticas que não se estruturam apenas pela valorização das características da diversidade, mas também pela reflexão de como as diferenças foram e são usadas para perpetuar as desigualdades e pela luta para que essas desigualdades não se perpetuem. Assim, a interculturalidade que almejamos é, “em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia das práxis” (WALSH, 2009, p. 28).

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o Ocidente e outras civilizações, mas

como algo inserido em uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

Segundo Walsh (2009), no campo educacional, essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Na visão de Fleuri (2014), reconhecer e interagir com os povos originários como sujeito de sua história implica rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório e sustentado pela cultura hegemônica. A educação tem sido um poderoso dispositivo de construção da imagem social dos povos colonizados como “indígenas”. Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las e anunciar outros caminhos, constituindo assim numa ferramenta emancipatória.

Em síntese, a diversidade dos povos indígenas exige iniciativas diferenciadas por suas tradições culturais específicas. A escolarização dos indígenas necessita acontecer a partir do paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade, desenvolvendo assim ações culturais, históricas e linguísticas. Os indígenas precisam ser incluídos nos sistemas de ensino do País, tendo sua diversidade étnica valorizada e que entre os indígenas e não indígenas haja um diálogo verdadeiro.

Com o intuito de demonstrar a possibilidade de se instaurarem no lócus da pesquisa mudanças para a promoção de uma educação decolonial e intercultural, por meio da metodologia de pesquisa supracitada neste documento e com os encontros do grupo de discussões, foi possível estabelecer diálogos com a equipe pedagógica, agentes ativos para a realização de alterações estruturais nos métodos de ensino-aprendizagem, para compreender o

ponto de vista deles acerca do ambiente escolar e a relação entre os profissionais e os estudantes indígenas.

Foram realizados seis encontros, nos meses de julho e agosto de 2019, quatro deles somente com a equipe pedagógica formada pela diretora, a coordenadora do Projeto Guaporé, um supervisor, duas orientadoras e uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado; um dos encontros contou, além da equipe pedagógica, com a participação dos professores; um encontro com os estudantes indígenas do ensino médio.

Entre as ponderações feitas pela equipe, as que mais se explicitaram caminham no sentido de que a diferença cultural na escola é vista com naturalidade, todos são tratados igualmente, não se faz diferença entre as culturas e existe uma boa aceitação delas; a escola valoriza a diferença étnico-cultural presente na instituição reconhecendo a importância de trabalhar essa questão, pois tem a missão de preparar os alunos e as alunas para lidarem e aceitarem as diferentes culturas; os professores, ao ministrarem suas aulas, não fazem tratamento diferenciado com relação às diferenças culturais; não existe preconceito, tanto por parte dos discentes quanto dos profissionais da escola, contra os estudantes indígenas.

Sobre as principais dificuldades que eles observam quanto aos estudantes indígenas, destacaram principalmente língua estrangeira, língua portuguesa e redação, o mesmo ocorrendo com os demais estudantes não indígenas, pois, segundo eles, as dificuldades culturais já foram superadas e, além disso, as faltas dos discentes, quando precisam se dirigir até as aldeias, também contribuem. As dificuldades dos estudantes indígenas são trabalhadas pela escola da mesma forma como o são as dos demais estudantes não indígenas, por meio de aulas de reforço, acompanhamento individual, atividades específicas e conversa com os responsáveis.

Quanto às ações pedagógicas realizadas pela escola, foi exposto que a diferença cultural na escola é trabalhada por meio das datas comemorativas, dentro dos eixos temáticos, mediante a valorização da diversidade pela equipe pedagógica, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa, arte, história, direitos humanos e educação para paz, por exemplo, confecção de um livro sobre o assunto. As ações desenvolvidas pela escola para incluir seus alunos e alunas são: jogos, gincanas, vivências do dia a dia de forma integral entre os discentes e profissionais da escola e o trabalho em sala da orientação e supervisão escolar. A instituição não executa ações pedagógicas diferenciadas com os estudantes indígenas, porém dedica-se à valorização étnico-cultural entre o estudante indígena e o não indígena em suas diversidades. Constatou-se também

que a escola ainda não ofereceu nenhuma formação pedagógica para seus profissionais sobre a interculturalidade na educação.

Um dos encontros com a equipe pedagógica teve como objetivo realizar uma palestra sobre Interculturalidade Crítica na Educação com um convidado. As participantes desse encontro foram: a diretora, duas orientadoras e a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado. Os professores presentes no dia foram convidados e participaram também da palestra; compareceram os docentes de história, química, educação física, biologia, língua portuguesa e pedagogia. Durante a palestra, houve debates e interações entre os profissionais acerca do tema, quando foram expostos pontos embasados em autores como Fleuri (2014), Grando (2004), Candau (2012) e Walsh (2009), dialogando com os presentes os conceitos da educação intercultural crítica.

Um dos pontos debatidos durante a palestra foi: Como é trabalhada a diferença cultural na escola? As respostas contribuem para a compreensão de como os participantes, sendo integrantes do cotidiano da instituição, visualizam a realidade. Algumas pontuações realizadas pelos presentes foram: “Com preconceito, com dificuldade de aceitar as diferenças” (professora de biologia); e posteriormente: “A diferença é vista como algo diferente e, portanto, como não importante em relação à cultura dominante” (professor de língua portuguesa).

Em seguida, apresentou-se esta indagação: Como a temática indígena é trabalhada na escola? Argumentaram do seguinte modo: “Conforme previsto nos livros didáticos” (professor de história); “É pouco trabalhada, só nas datas comemorativas” (professora de biologia); “Não é trabalhada” (professor de educação física); “É trabalhado um pouco de história no dia do índio” (professora de química). As respostas díspares e dispersas indicam a superficialidade no tratamento da temática.

Um dos pontos relevantes discutidos girou em torno do conhecimento e aplicação da Lei 11.645/2008, que determina a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. As reações foram: “Preciso conhecer mais a lei, não tive formação sobre ela” (professora de química); “Essa lei não é aplicada na prática, pode até haver no PPP da escola a referência dessa lei, mas não utilizo” (professor de língua portuguesa); “Sim, por meio de projetos e pesquisas interdisciplinares” (orientadora 2); “Temos que nos adaptar e nos capacitar para trabalhar com essa lei” (professor de educação física); “Procuro trabalhar todas as áreas dispostas no currículo escolar conforme obrigatoriedade”

(professor de história); “Falta conhecimento sobre a lei” (professor de biologia). Com base nesses apontamentos, é possível diagnosticar o desconhecimento dessa legislação tão relevante no meio educacional.

Algumas reações durante a palestra também contribuem para entender a percepção de alguns membros da comunidade escolar e que retrata a realidade educacional da instituição: “Percebo que a gente não trabalha a cultura indígena, eles não se sentem incluídos” (professora do AEE); “Trabalhamos pouco, só o que tem no livro, não saímos do senso comum” (pedagoga); “O que predomina é a cultura dominante e a escola reforça isso, mesmo de forma implícita” (professor de língua portuguesa).

Após os encontros e a palestra, com uma noção da realidade da instituição e tendo gerado reflexões e obtenção de conhecimento acerca do assunto nos profissionais da educação no local, foi desenvolvido em coletividade com a escola um produto educacional pautado pela educação intercultural. Preparou-se uma proposição didática diferenciada articulada com os interesses indígenas da instituição acadêmica para assegurar a construção de aprendizagens interculturais e a permanência dos estudantes indígenas. Essa elaboração caminha em consonância com as concepções de Pacífico e Tamboril (2013, p. 242):

Se não reconhecemos nas populações indígenas indivíduos, seres humanos, pertencentes a diferentes culturas, com formas diferenciadas de compreender e estar no mundo, habitantes primeiros destas terras, dificilmente alteraremos essa realidade no interior da escola. Continuaremos testemunhando práticas de violência carregadas de preconceitos.

Esse produto passou pela apreciação de um grupo de alunos indígenas da escola durante um encontro, os quais realizaram alguns apontamentos que são consonantes com Suruí (2014) ao defender que o estudante deve comportar como povo verdadeiro, valorizando o processo próprio de ensino e aprendizagem, procurando sempre reconhecer os costumes culturais na formação da sua identidade.

Algumas das exposições verbalizadas pelos discentes caminharam no sentido de que a cultura indígena seja trabalhada no decorrer do ano letivo, não somente no dia 19 de abril (conhecido como o dia do índio). Dois deles expuseram que “A cultura verdadeira dos indígenas deveria ser mais lembrada pela escola não somente em datas comemorativas”; e “Só de vez enquanto a escola trabalha a cultura indígena e desses tempos para cá não estamos sendo lembrados direito”.

Outra questão evidenciada é o desejo de que os estudantes indígenas participassem do planejamento e organização de atividades que envolvem a cultura indígena; eles alegaram: “Quando a escola trabalha sobre a cultura indígena, os alunos não são nem consultados”; e ainda: “A escola tem que trabalhar essas questões também com os alunos do ensino médio e a gente nem vê sobre isso, normalmente as atividades acontecem só com o ensino fundamental”.

Por fim, relataram o anseio de que a escola proporcionasse mais atividades envolvendo a cultura indígena atual, afirmando que: “A cultura indígena é trabalhada em duas ou três matérias, mas é exposto o que eles acham sobre o que aconteceu séculos passados. Poderiam passar as histórias atualizadas dos indígenas”. Contribuindo com o pensamento, outro aluno pontuou: “A escola às vezes realiza algo envolvendo a cultura indígena e quando acontece são palestras, filmes ou histórias contadas por eles mesmos”, os não indígenas; por fim, “Existem poucas oportunidades para os indígenas contarem suas histórias e cultura”.

Percebe-se que a equipe gestora da escola fala positivamente sobre a presença de indígenas e a relação entre estudantes indígenas e demais sujeitos da escola. No entanto, ao observarmos as falas dos alunos e professores, notamos um distanciamento entre as afirmações, o que demonstra que, mesmo que haja essa intencionalidade por parte da gestão e equipe pedagógica, ações concretas não são identificadas pelos demais sujeitos. As falas revelam e deixam muito explícito que não há ações pedagógicas diferenciadas, nem minimamente. Por conseguinte, verifica-se que as vozes que ecoam dos diferentes lugares são divergentes, mas em alguma medida, mesmo enunciadas com objetivos diferentes, em algum momento, são as mesmas. É o caso da fala sobre as datas comemorativas. A equipe pedagógica coloca isso com uma ação importante e os professores consideram como algo mínimo e os discentes criticam a ação.

Podemos dizer que as falas da equipe gestora chegam a ser, em certa medida, negacionistas, e sabemos que negar as diferenças ou os conflitos não ajuda na superação do preconceito. As diferenças precisam ser explicitadas e valorizadas.

As falas ratificaram a necessidade de uma ação que fizesse com que emergissem os problemas internos, os quais não são somente daquela realidade escolar, e isso nos fez avançar nos estudos e na produção de um material que auxiliasse nessa direção. Assim, tendo em vista a manifestação de todos os sujeitos do ambiente acadêmico, em especial os alunos indígenas, finalizou-se com a pesquisadora, a equipe pedagógica e os discentes a proposta de ações para



promover práticas pedagógicas diferenciadas e atender à realidade sociocultural dos estudantes indígenas:

a) Conhecer os processos históricos que produziram exclusões e desigualdades para construir a consciência política e histórica, o respeito e a valorização das diversas formas de ser, existir, viver e produzir;

b) Aprender e incluir os valores civilizatórios indígenas que constituem a formação cultural brasileira, na organização e concepção do currículo, questionando as escolhas pautadas por padrões e/ou marcos civilizatórios dominantes, possibilitando, assim, o rompimento com o eurocentrismo;

c) Discutir acerca do domínio colonial implantado por países europeus sobre a América e os ranços coloniais impregnado nas mentes dos colonizados para romper com o sentimento de inferioridade;

d) Valorizar e integrar as diferenças no ambiente escolar para uma construção coletiva de saberes, pois aprendemos e enriquecemos vivendo num mundo plural e globalizado, a escola precisa ir além e não devemos apenas reconhecer a presença dos diferentes grupos culturais;

e) Fomentar o convívio com a alteridade entre todos os estudantes, considerando todos eles e todas as culturas, e não apenas alguns e algumas, pois nenhuma cultura é superior à outra;

f) Estabelecer diálogos com as diferentes culturas presentes na comunidade escolar e garantir que estas sejam incluídas no planejamento pedagógico;

g) Envolver a presença de indígenas para divulgar suas culturas possibilitando a construção de novos conhecimentos por meio do diálogo entre indígenas e não indígenas;

h) Levar os povos indígenas para dialogar na escola para propiciar a transformação dos conceitos estereotipados sobre a cultura indígena, mediante o acesso a informações confiáveis;

i) Dialogar e envolver os estudantes indígenas no planejamento e desenvolvimento de atividades que abordam a temática indígena na escola;

j) Incentivar o protagonismo dos estudantes indígenas valorizando os conhecimentos locais/regionais, por meio de convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais;

k) Formações específicas aos profissionais da escola no que se refere à história e culturas indígenas no contexto nacional e, principalmente, local;

l) Organizar ou construir material didático com as instituições de ensino que promovem a educação intercultural, grupos de pesquisa do estado e associações indígenas locais, pois há uma distância entre o material didático disponível nas escolas e a realidade local dos povos indígenas, visto que estes trabalham a história e a cultura indígena de modo geral e as particularidades dos povos indígenas locais e regionais não dispõem de material específico para essas realidades, por exemplo, os livros não favorecem a realidade dos povos indígenas rondonienses. Apesar de haver falas de indígenas nos livros, a maioria das ideias reproduzidas é escrita por não indígenas, ou seja, o colonizador falando do colonizado, o que pode colaborar para a reprodução de estereótipos;

m) Contextualizar as diferenças no âmbito histórico e crítico como um fato social e no decorrer de todo o processo formativo, pois exercitar a diferença como princípio formativo requer não apenas conceber as datas comemorativas;

n) Trabalhar a temática indígena na escola no âmbito de todo o currículo escolar, no decorrer do ano letivo, por meio de questões emergentes e atuais como as demarcações de terras; as invasões de fazendeiros, mineradoras e madeireiras; a implantação de hidrelétricas; a educação escolar indígena; a história e cultura dos povos locais, entre outras demandas sugeridas pelos estudantes indígenas;

o) Desenvolver atividades que trabalham a desconstrução de estereótipos e preconceitos;

p) Incentivar todos os estudantes para que tenham acesso a conteúdos relacionados aos povos indígenas desde antes do contato com os colonizadores e com questões atuais;

q) Propiciar encontros culturais, visitas às comunidades indígenas existentes nas proximidades, projetos didáticos envolvendo os interesses indígenas para promover o entendimento e o respeito entre as identidades étnicas diferentes.

O estudo descrito neste texto propôs um debate em torno das ações pedagógicas diferenciadas com a participação<sup>1</sup> dos estudantes indígenas, com o intuito de contribuir para se trabalharem as diferenças no contexto escolar. Foi perceptível a importância das ações pedagógicas diferenciadas para romper com os modelos de educação excludente e garantir a

permanência e uma aprendizagem significativa de todos os discentes, bem como valorizar a diferença cultural existente na escola.

É no cotidiano e nas ações rotineiras e aparentemente banais que a escola produz diferenças e desigualdades. São também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências, suas adesões. Se em práticas pedagógicas a temática indígena é tratada de forma pontual e fragmentada, ocupando um lugar subordinado e complementar, isso servirá para naturalizar um lugar desigual para os povos indígenas.

Cabe a nós, educadores, inventarmos novas abordagens para que os estudantes possam ter contato com diferentes versões da história brasileira e outras informações sobre as culturas indígenas, de modo a colocar um fim à invisibilidade a que hoje os povos indígenas estão relegados (BONIN, 2015).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou apresentar e discutir os resultados da pesquisa-ação “Diferença cultural: reflexão sobre as ações pedagógicas com estudantes indígenas no ensino médio”, desenvolvida na escola urbana E.E.F.M Celso Ferreira da Cunha, tratando-se de um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras. A pesquisa buscou ainda realizar uma intervenção na equipe pedagógica e nos estudantes indígenas da referida escola, visando contribuir com a permanência e as aprendizagens interculturais desses jovens na instituição escolar. Essa intervenção foi desenvolvida por intermédio dos debates e reflexões promovidos pelos encontros e pela construção de uma proposta de ações, elaborada e planejada de forma coletiva, envolvendo a equipe pedagógica da escola, os estudantes indígenas do curso de Ensino Médio Regular e Mediação Tecnológica e a pesquisadora.

Buscaram-se respostas de maneira a percorrer o objetivo principal do estudo, que foi refletir, em dialogia com a comunidade escolar de uma instituição pública urbana do município de Cacoal, as ações diferenciadas voltadas à permanência e às aprendizagens interculturais de estudantes indígenas do ensino médio.

Para alcançar a principal finalidade dessa proposta investigativa, foi necessário levantar o perfil dos discentes indígenas que cursam o ensino médio na escola participante do projeto; analisar o aproveitamento escolar dos estudantes segundo suas próprias perspectivas; verificar,

por meio dos documentos, o que a escola tem definido para assegurar a construção de aprendizagens interculturais e a permanência dos estudantes indígenas; e realizar discussões com a equipe pedagógica a partir dos dados levantados sobre as ações desenvolvidas pela escola visando a elaboração/planejamento de práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem os interesses indígenas na escola urbana.

Ao concluir, percebemos o alcance dos objetivos, pois toda proposta de intervenção precisa de um estudo que anteceda as ações com o intuito de diagnosticar os problemas que interferem na realidade. O projeto atingiu sua principal finalidade ao promover uma reflexão e intervenção na escola pesquisada e, conseqüentemente, na vida desses estudantes e da comunidade. Com esse estudo, evidenciamos que a escola urbana diferenciada para os estudantes indígenas ainda está em fase de construção.

No entanto, todos os encontros realizados nessa pesquisa proporcionaram uma visão da realidade existente interpretativa e reflexiva, propiciando, tanto aos educadores quanto aos estudantes indígenas, a reflexão acerca de quais práticas pedagógicas diferenciadas contribuirão para as aprendizagens interculturais, bem como para a permanência dos estudantes indígenas na escola.

Concluimos essa pesquisa na perspectiva de que a escola pode caminhar e promover ações para a promoção de uma educação intercultural, baseada na interação, no convívio e na troca de aprendizado entre as diferentes culturas. Nesse sentido, a instituição contribui não somente para a formação pedagógica, científica e profissional de seus discentes, mas também com valores que acrescentam à formação pessoal, crítica e social, proporcionando a estruturação de cidadãos mais conscientes e capazes de aprender com as diferenças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade Educação. **Debates ED**, Unesco, n. 2, p. 1-23, fev. 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215571>. Acesso em: 4 set. 2019.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena. **Encarte Pedagógico VI Conselho Indigenista Missionário**. 2015. Disponível em: [http://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte\\_Porantim377\\_ago2015.pdf](http://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim377_ago2015.pdf). Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1989.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**, São Paulo, v. 60, p. 3.719-3.739, dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei n.º 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Instituição do PNC (Plano Nacional da Cultura). Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>. Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 9 maio 2018.

BUENO, Chris. Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 14-15, abr./jun. 2013. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252013000200006&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 maio 2018.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis Vozes, 2012. p. 107-138.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Manaus, n. 22, p. 14-24, jan./fev./mar/abr. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27502203.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/771>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <http://repecult.openjournalsolutions.com.br/index.php/repecult/article/viewFile/1/1>. Acesso em: 4 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. 2012. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-mediacao-tecnologica-forma-primeiras-turmas-em-rondonia/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Terra Indígena Sete de Setembro**. S.d. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3858>. Acesso em: 2 ago. 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004. Disponível em: [http://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos\\_teses\\_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf](http://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf). Acesso em: 10 ago. 19.

NEVES, Lino João de Oliveira. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **e-cadernos CES**, v. 2, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1302>. Acesso em: 3 fev. 2019.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contrahegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 311-335, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ld/a/V99DXgnWYNT6pk8tZvNs4pM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PACÍFICO, Juracy Machado; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Crianças indígenas, escolas urbanas e violência institucional: há lugar para trocas interculturais? *In*: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira (Orgs.).

**Universidade, licenciatura e interculturalidade:** anúncio de aprendizagens na floresta. Florianópolis: Pandion, 2013. p. 221-244.

PESSOA, Maria do Socorro. O esboço histórico-etnográfico-lingüístico de um povo indígena. **Edufro**, Porto Velho, v. 8, n. 214, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1703>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SURUÍ, Joaton. **METAR ET AH:** uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o povo Suruí Paiter de Rondônia. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMÁS GARCÍA, Muñoz. **El cuestionario como instrumento de investigación/evaluacion**. 2003. Disponível em: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf). Acesso em: 3 fev. 2019.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro G.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminário de Interculturalidad y Educacion Intercultural**. Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgyYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2019.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> Em trabalhos com culturas diferentes da nossa é importante propor diálogos horizontais, não hierárquicos, e sim decoloniais. Essa prática implica, por isso mesmo, que o acerto às massas populares se faça não para levar a elas uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para colocar em diálogo com elas, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. Por isso, não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, constitui-se numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções, mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 2013).



Recebido em: 31/05/2021

Aprovado em: 29/11/2021