

Diversidade Cultural: fundamentos para a construção de uma escola inclusiva

Cultural Diversity: fundamentals for building an inclusive school.

*Inês Sabka**
*Leonel Piovezana***

1 INTRODUÇÃO

O Brasil ocupa a quinta posição entre os países que mais recebem migrantes venezuelanos, por meio da estratégia de interiorização implementada pela Operação Acolhida. Trata-se de uma resposta humanitária do Governo Federal à migração venezuelana, cujo objetivo consiste em possibilitar a esta população a realocação voluntária e gratuita em estados com mais oportunidades de integração socioeconômica.

Olhar a migração, de modo global, é uma condição para realizar a análise local, pois ambos os espaços (global e local) são construídos e reconstruídos na dinâmica social complexa da contemporaneidade e seus crescentes desafios à humanidade, no sentido de garantias de direitos de afirmação às identidades étnicas, culturais, políticas, sociais, religiosas etc. Assim,

Na Agenda 2030, da ONU – plano global composto por 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, a fim de que os 193 países membros alcancem o desenvolvimento sustentável em todos os âmbitos até 2030 – encontra-se o Objetivo 10, que visa

* Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Vinculada ao grupo de pesquisa SULEAR. E-mail: ines.sabka@unochapeco.edu.br

** Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Salamanca - Espanha. Doutor em Desenvolvimento Regional (UNISC, 2010) e Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000). Vinculado ao grupo de pesquisa SULEAR. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, com a meta referente às migrações internacionais: ‘facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas’. (BAENINGER, 2018, p. 10).

A Agenda 2030, da ONU, integra as migrações internacionais à pauta do desenvolvimento sustentável ao estabelecer a necessidade de políticas migratórias planejadas e responsáveis como condição para a redução das desigualdades.

A busca por uma nova identidade e a formação da cidadania são elementos a serem considerados nos processos migratórios. Quando grupos migram para um novo país ou região, geralmente estão em busca de melhores oportunidades de educação, saúde e segurança. Nesse processo, enfrentam desafios consideráveis, como a adaptação a uma nova cultura, um novo idioma, preconceito, xenofobia, exploração trabalhista, problemas de habitação e ausência de suporte social e emocional.

Sob a perspectiva da educação como direito fundamental, a inclusão de estudantes venezuelanos, configura-se como um campo de investigação que possibilita refletir sobre as potencialidades e limitações da escola na formação cidadã, especialmente diante de barreiras como o desconhecimento do idioma, o preconceito e a xenofobia, que comprometem a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas.

Kant (1996) nos leva a refletir sobre a condição de cada indivíduo ser único. Tudo o que temos de experiências na vida pode afetar diretamente nossa saúde, nossa educação, nossas relações sociais. Tal aspecto constitui parte integrante do processo educativo, uma vez que práticas discriminatórias favorecem a xenofobia¹, a hostilidade e a rejeição em relação a migrantes, além de promoverem a exclusão de grupos étnicos distintos e a desvalorização de suas culturas. Segundo Bernartt *et al.* (2015, p. 13), estar em um novo ambiente é perceber que há “novos rostos e novas culturas que provocam inúmeros sentimentos que vão desde a solidariedade, acolhimento, ajuda legal, até atos bárbaros, como agressões físicas e morais e demonstração de preconceito”.

Embora a educação não seja a única instituição responsável pela formação do cidadão, esta é, pois, considerada como elemento de grande importância, uma vez que, por meio do conhecimento acadêmico, a escola viabiliza a aprendizagem e, por intermédio da educação, o cidadão constrói seu lugar na sociedade como sujeito de direitos e deveres, com visão de mundo reconhecido como espaço de pertencimento.

Acompanhando o fluxo migratório do último quinquênio, a Escola de Educação Básica Sórora Angélica, município de São Lourenço do Oeste, Santa Catarina, tem recebido um número significativo de estudantes migrantes, notadamente da Venezuela. São Lourenço do Oeste, apresenta uma população de 24.791 habitantes, de acordo com dados do Censo de 2022, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), destes, os venezuelanos representam 2.053 pessoas.

A história do município remonta ao século XIX, quando a região foi “ocupada” por colonizadores de origem italiana e alemã, atraídos pela promessa de fartura proveniente da agricultura e da pecuária. A região, hoje, é conhecida pela produção de grãos, além da criação de suínos e de aves. O comércio e os serviços também desempenham papel importante na economia local, e a bovinocultura leiteira é uma das principais forças motrizes do município. Destacam-se, ainda, a indústria moveleira e alimentícia, esta última com ênfase na produção de biscoitos e massas (IBGE, 2023). O índice de empregabilidade é um dos fatores que atraem os migrantes ao município.

O presente artigo, resultante de uma Dissertação de Mestrado, teve como problema: *analisar como acontece o processo de inclusão de estudantes migrantes venezuelanos em uma escola pública de Ensino Médio*. Para tanto, definiu-se como objetivo investigar o processo de inclusão de estudantes migrantes no contexto escolar, considerando os desafios curriculares, as experiências de aceitação e preconceito, bem como as contribuições da diversidade para a construção de práticas pedagógicas interculturais.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa que dá sustentação a este artigo foi realizada entre 2022 e 2024. As materialidades empíricas foram coletadas durante o segundo semestre de 2023, por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores e a gestora da escola, também foram ouvidos, em roda de conversa e produção textual, nove estudantes migrantes venezuelanos matriculados na turma do Programa de Atendimento a Migrantes e Refugiados (PARE). O PARE, se constitui num programa implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e objetiva promover a acolhida humanizada de estudantes migrantes e refugiados, minimizar os impactos negativos na sua aprendizagem, garantir a integração linguística e o avanço no percurso formativo, além de promover a socialização e sociabilidade desses alunos na rede estadual de ensino. A metodologia contemplou uma pesquisa de natureza qualitativa e de campo. As materialidades empíricas foram analisadas sob a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Dos professores entrevistados, Quadro 01, quatro são efetivos na escola e uma foi contratada temporariamente, tendo entre 5 e 25 anos na profissão docente, declararam-se brancos e foram entrevistados no dia 18 de outubro, na escola. Os critérios para seleção dos professores foram de acordo com os componentes curriculares de atuação. Para preservar o anonimato, os professores foram identificados exclusivamente pela inicial de seus nomes, assegurando a proteção de suas identidades no processo de pesquisa.

Quadro 01 - Professores participantes da pesquisa

Identificação	Gênero	Idade	Vínculo	Tempo de atuação na profissão	Componente curricular de atuação
Professor A	Masc.	47 anos	Efetivo	14 anos	Sociologia
Professora C	Fem.	27 anos	Contratada temporariamente	5 anos	Língua Portuguesa
Professora J	Fem.	33 anos	Efetiva	10 anos	Língua Espanhola
Professora R	Fem.	51 anos	Efetiva	25 anos	Projeto de Vida
Gestora	Fem.	49 anos	Efetiva	23 anos	Educação Física

Fonte: Autora (2024).

Dos 732 estudantes matriculados na escola, à época, 45 eram de nacionalidade venezuelana. Destes, 27 estavam matriculados no PARE, no turno matutino, e, a partir de dados coletados na escola, apenas 14 frequentavam regularmente o Programa.

O primeiro contato com os estudantes, participantes da pesquisa, aconteceu mediante planejamento prévio com a gestora da escola e com a professora do PARE, no dia 26 de outubro de 2023, no período da manhã. Na ocasião, apresentei-me e apresentei minha intencionalidade na pesquisa. Os estudantes tiveram curiosidade sobre o que eu vinha escrevendo. Então, relatei a estes sobre minha trajetória de vida, bem como sobre os aspectos que já havia pesquisado a respeito da temática. Isso suscitou diversas

indagações e reflexões que me motivaram a solicitar-lhes que, quem quisesse, poderia escrever um texto sobre sua trajetória social e acadêmica. No dia 16 de novembro de 2023, nove estudantes participaram da roda de conversa, quatro faltaram à aula e um não teve autorização da mãe para participar, justificando que não podia ser identificado o seu local de moradia. A realização da roda de conversa com estudantes migrantes venezuelanos foi conduzida pela pesquisadora em língua portuguesa, configurando-se como estratégia metodológica de escuta e interação. As respostas de alguns participantes foram enunciadas em língua espanhola, contando com a mediação de estudantes já proficientes em português, assegurando a efetividade do diálogo e a construção coletiva de sentidos. As informações relativas aos estudantes participantes² da roda de conversa, constam no Quadro 02, abaixo.

Quadro 02 - Estudantes participantes da pesquisa

Identificação	Gênero	Idade	Ano/série/turma	Se declarou
Estudante E	Fem.	16	1ª série - Turma 6	Pardo
Estudante J	Fem.	15	1ª série - Turma 7	Branca
Estudante N	Fem.	16	1ª série - Turma 6	Branca
Estudante O	Masc.	16	1ª série - Turma 6	Branca
Estudante P ¹	Fem.	16	1ª série - Turma 7	Pardo
Estudante P ²	Masc.	17	1ª série - Turma 6	Pardo
Estudante R	Masc.	16	1ª série - Turma 7	Pardo
Estudante V	Masc.	15	1ª série - Turma 7	Branca
Estudante Y	Masc.	17	1ª série - Turma 10	Pardo

Fonte: Autora (2024).

As respectivas idades dos participantes à época da pesquisa era: dois tinham 15 anos, cinco com 16 anos e outros dois com 17 anos. Todos os estudantes frequentavam a 1ª série. Quatro se declararam brancos e cinco, pardos. Chamou-nos a atenção quando da resposta de estudantes que se identificaram pardos, a insegurança na voz, e certo constrangimento. Na pergunta relativa ao gênero, participaram quatro do gênero feminino e cinco do gênero masculino, conforme informações descritas anteriormente.

3 CAMINHOS DE INCLUSÃO: AS VIVÊNCIAS DOS MIGRANTES NA ESCOLA

Esta seção tem a intencionalidade de orientar-nos a volver nosso olhar para aquilo que não se vê, ampliar níveis de consciência, desnaturalizar conceitos, trazer clareza para fatos, relações e concepções. Produzimos identidade à medida que temos oportunidades de vivenciar diferentes lugares e diferentes culturas. É diferente pensarmos relações interculturais com pessoas que nasceram e viveram em um único lugar do que com pessoas que já circularam e vivenciaram outros lugares e outras culturas, que estão em outros territórios reaprendendo e intercambiando práticas, saberes, expressões culturais. Em outras palavras, há uma reconstrução simbólica ou uma relação daquilo que não queremos abrir mão, a cultura por exemplo, nunca inerte no tempo. Nunca haverá uma cultura sem ter um trânsito de elementos entre grupos diferentes, entre pessoas diferentes. Esse processo de produção e reprodução cultural constitui-se como diversidade cultural, próprio da natureza humana. A relação entre cultura e diversidade cultural nos remete a pensar no sujeito. Desta forma,

[...] os 'outros', os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de separação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso etc. (CANDAU 2005 *apud* MOREIRA; CANDAU 2008, p. 31).

Por conseguinte, temos o desafio de observar essa diversidade cultural presente nos espaços sociais, uma vez que cada grupo tende a adotar a sua lente como referência para olhar, identificando esse olhar como único e verdadeiro. Podemos chamar essa disposição de *tendência ao etnocentrismo*, de olhar para o centro.

Diante desse cenário, o desafio consiste em estabelecer pontes interculturais em lugar de muros. As questões curriculares, tais como a barreira linguística, o preconceito e a xenofobia, manifestam-se de diversas

formas, exigindo a compreensão dos conceitos a seguir apresentados, de modo a promover a inclusão da diversidade, em particular, no âmbito escolar.

3.1 Interculturalidade, diversidade cultural e inclusão escolar

A definição dos conceitos de interculturalidade, diversidade cultural e inclusão escolar nos direciona ao que Catherine Walsh (2005, p. 26) identifica como fomentador na crítica à cultura dominante, considerando que,

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico, un pensamiento crítico de/desde otro modo, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global. (WALSH, 2005, p. 26).

Portanto, a interculturalidade transcende sua natureza meramente social, adotando também uma dimensão ideológica ao reconhecer a diversidade cultural. Nesse sentido, a diversidade cultural não é apenas uma realidade vivida, mas um princípio fundamental a ser reconhecido e valorizado.

Para Walsh (2005, p. 66), a inclusão representa a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural, mesmo que haja “[...] la negación por parte de las dirigencias nacionales a reconocer que estas comunidades han participado en el fortalecimiento de la vida económica, social, cultural y política”. Logo, os conceitos estão relacionados entre si, demonstrando que a interculturalidade se faz a partir da diversidade cultural presente e que esta busca ser reconhecida a partir da inclusão.

Assim, ter uma sala de aula diversa não deveria ser sinônimo de problema, mas, de oportunidades para aprendermos a conviver melhor, pois uma noção equivocada do outro é o fator que gera preconceito, discriminação e, com isso, a exclusão, a segregação, a dominação e a violência.

O termo interculturalidade tem uma vertente forte na América Latina, talvez pelo fato de sermos colonizados, por termos um histórico de negação de nossa própria cultura e assumirmos posturas europeias ou “americanizadas”, não pensamos interculturalmente. Contudo, pensamos com assimetria de poder, porque existe uma hierarquia social bem estabelecida que possibilita a

alguns o direito à palavra, a expressar-se, a comandar, a pertencer ao mundo da política, à economia, e, para outros, não há espaço para manifestação, não há voz, ou seja, manifestam-se as relações de poder.

Neste contexto, a interculturalidade questiona a desigualdade, pois a intencionalidade do poder não é meramente conviver com o diferente, mas, mantê-lo como explorado, como marginalizado, como excluído. A interculturalidade nos leva a conviver e a reconhecer a diversidade cultural, porém, ao mesmo tempo, há a possibilidade de reaprender. A relação entre culturas abre para o diálogo, entretantes, e esse diálogo não é hierarquizado. Ao contrário, ele

[...] se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (CANDAU, 2011, p. 10).

Neste sentido, a presença dos migrantes na escola demonstra uma diversidade étnico-cultural que transforma esse ambiente e não pode passar despercebida pelos gestores da educação. A discriminação social sempre existiu na sociedade, porém, precisamos caminhar como coletividade em busca de relações harmônicas e respeitadas dos direitos, deveres, e diferenças típicas de qualquer dinâmica social.

Suyeyassu (2019) afirma que a discriminação ou a não aceitação da diversidade cultural é uma problemática observada no ambiente escolar. O sujeito que não tem o sentimento de pertencimento poderá se tornar alienado e, conseqüentemente, o seu processo de aprendizagem será prejudicado. Convém destacar que o não respeito à diversidade na escola pode causar racismo, xenofobia, conflitos, evasão e baixo rendimento escolar. Entendermos as pessoas como diferentes e respeitá-los na sua diferença fará com que cada indivíduo participe do seu próprio empoderamento como sujeito, estabelecendo seu lugar na sociedade. Logo,

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social econômica, cognitiva e cultural, assim

como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 5).

Para Candau (2016), colocar a ênfase e o reconhecimento das diferenças para assegurar a manifestação das diversas culturas representadas num ambiente, assim como garantir esse espaço, pode ser um caminho para a promoção da interculturalidade.

Historicamente, no Brasil, os processos educativos estavam vinculados ao poder econômico e político. A educação foi restrita a uma parcela privilegiada da população, em sua maioria elites econômicas e políticas, negligenciando as demais culturas que compunham a diversidade do país. Para Piovezana, Dill e Kujawa (2015, p. 149), “os processos educativos no Brasil caracterizaram-se historicamente como elitistas e colonialistas, ou seja, o seu acesso vinculava-se ao poder econômico e político, e seus programas eram vinculados a conteúdos com caráter eurocêntrico”.

No entanto, os efeitos do histórico elitista e eurocêntrico ainda estão presentes no cenário educacional, aprofundados pela desigualdade de acesso, pelos currículos escolares que requerem representatividade e valorização das diferentes culturas e saberes presentes no país. Assim, pensar num currículo que fuja da condição eurocêntrica, num ambiente multicultural, deverá ser um exercício democrático que envolva a inclusão de todos, assegurando seus direitos. Esta é, pois, a educação para a interculturalidade.

3.2 Diversidade cultural como princípio formativo

A Proposta Curricular de Santa Catarina denota a importância de se conceber a educação como direito, acompanhada por duas outras dimensões, como a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença. Destarte,

O conceito de comum se associa à noção de universal, coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser partilhado. Articulado a isso, a noção de diferença também foi incorporada, [...] é após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

As diferenças estão relacionadas à diversidade, “os seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Em que pese a lei, mesmo que esta preveja o direito à diversidade, gozá-lo, efetivamente, não é uma ação automática. Há inúmeros conflitos sociais envolvendo indivíduos, coletividades, instituições e outras organizações, destas, umas reivindicam o gozo do direito previsto em lei, já outras procuram inibir ou cercear a garantia e o gozo dos direitos.

A diversidade cultural enriquece nossa sociedade, mas, nem sempre é vista com este olhar, pois a linha tênue entre a discriminação e o preconceito traz presente o sofrimento por que passam as pessoas com determinadas características. A não aceitação do diferente existe, porém, não pode ser relativizada ou normalizada, a ponto de ser aceita como normal. A escola tem papel fundamental no propósito de construir um espaço de aceitação do diferente, pois as relações socioculturais constituem os sujeitos. A valorização das diferenças não significa adesão aos valores do outro, mas, sim, respeitá-lo como expressão da diversidade.

A diversidade também pode ser observada nos “ritmos, nos estilos cognitivos, nos modos de aprender e traços de personalidade”, aponta Candau (2011, p. 243). Assim, é possível entender como essa reflexão deve estar presente nas discussões pedagógicas, sob a ótica de respeitar e compreender a diversidade como possibilidade, a partir de um processo de construção de uma escola que realmente respeite as diferenças. A diversidade como princípio formativo vai se refletir, segundo Santa Catarina (2014, p. 84), “nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a escola ajuda a construir”.

A construção histórica do sujeito, ao longo do tempo, produziu exclusões e desigualdades, considerando-se as formas como a sociedade foi se constituindo social, política, econômica, cultural e ambientalmente. A colonização do Brasil é um dos exemplos sobre como a desigualdade foi sendo produzida, ao longo do tempo - perderam-se identidades, pertencimentos e histórias de vida, valores agregados em benefício dos colonizadores de matrizes europeias, que se estabeleceram em relações de poder - um tempo novo, com o objetivo de se retirar o suor e a alma das pessoas, com a apropriação da terra e dos corpos para o trabalho, com o uso de violência e de apagamento de memórias.

Neste contexto, a diversidade cultural sempre existiu, mas ela foi sendo naturalizada e silenciada nas relações entre as pessoas. Os conflitos entre os povos foram sendo minimizados. Do ponto de vista do neoliberalismo, é

salutar existirem as relações de poder, pois isso torna a convivência desigual, o que oculta as intencionalidades e as implicações sociais e políticas de muitos. Segundo Catherine Walsh (2005, p. 93), a relação de poder,

Se caracteriza principalmente por ser homogeneizante, desde la visión de un modelo ideal universal, promueve la ‘reducción’ de las diversidades ocultando, a la vez que excluyendo, las diferencias sociales, económicas, políticas, culturales y sexuales de las sociedades. Tiene un alcance global, se extiende por tanto al planeta como territorio y a todos los órdenes de la vida a través de la sociedad de mercado. (WALSH, 2005, p. 93).

Sob a perspectiva de Walsh (2005), a interculturalidade necessita buscar o reconhecimento da diversidade cultural com propostas de inclusão na estrutura social estabelecida, buscando o diálogo, a tolerância e a convivência, o que implica, no caso deste artigo, incluir e possibilitar espaços de pertencimento aos estudantes migrantes também na sociedade.

Quando perguntados aos pesquisados, professores e estudantes, sobre possíveis desafios curriculares ou dificuldades enfrentadas no contexto da migração na escola, os participantes apontaram, em primeiro lugar, a barreira linguística. Os estudantes também destacaram a ausência de aceitação, os entraves à integração, bem como experiências de discriminação e intolerância.

Para Candau (2011, p. 252), necessita-se de “aprofundamento da reflexão sobre diferenças específicas, desconstrução de visões estereotipadas de certas identidades, desenvolvimento da autoestima, particularmente dos alunos e alunas que pertencem a grupos inferiorizados e objeto de discriminação”. Isso para transpormos a barreira da intolerância, garantindo a “reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário” (SANTA CATARINA, 2014, p. 87). Ademais,

Quanto às estratégias que mobilizam para enfrentá-las, estão baseadas numa ideia negativa de diferença e, portanto, supõem que devem ser superadas no sentido de se viabilizar o alcance do padrão comum, socialmente reconhecido e capaz de garantir a inserção social dos alunos. (CANDAU, 2011, p. 13).

Para Candau (2011), a ideia negativa da diferença contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Ao tentar superar tais diferenças, as escolas podem perpetuar injustiças, promovendo a cultura de exclusão. Sobre

isso, a autora defende uma abordagem que valorize e respeite a diversidade, reconhecendo as diferenças como fonte de aprendizagem, o que envolve a promoção de práticas inclusivas que reconheçam as experiências dos estudantes, contribuindo para uma Educação mais equitativa e democrática.

Emergiu, nos depoimentos da roda de conversa e das entrevistas uma perspectiva em que as diferenças possam estar vinculadas às identidades culturais. Neste contexto, de acordo com Candau (2011, p. 252), a “escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados³⁷”, cuja questão passa por profundas reflexões e por debates na comunidade escolar objetivando o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto da escola.

Quando perguntado aos estudantes migrantes sobre aceitação e preconceito, a resposta foi unânime: afirmaram ser atingidos ou percebidos de forma preconceituosa, percepção esta que responde à formação cultural da região, ainda presente nas gerações de migrantes de origem europeia, que estabelecem relações étnico-raciais discriminatórias pela cor da pele. As Estudantes E e J afirmaram: “ouvimos alguns comentários”; a Estudante E relatou que queria ser chamada de “a menina”, não de “a venezuelana”, “que não precisam estar afirmando a todo momento em todos os grupos que somos venezuelanos”.

Ao perguntarmos em relação à parte de quem sentiam o preconceito, os Estudantes R e O afirmaram que, muitas vezes, de colegas e de alguns professores, ao passo que alguns dos participantes gesticulavam afirmativamente com a cabeça. A Estudante J disse: “os professores dão muita atenção para nós, quando não entendemos os conteúdos, mas que por vezes fomos tristes para casa, com o sentimento de não aceitação”.

No que tange aos professores, sobre como trabalham a diversidade cultural na escola, estes relataram:

Na condição de professor na área das ciências humanas, sobretudo no aspecto sociológico e filosófico, tentamos promover essa discussão; trabalhar o aspecto da diversidade cultural na escola e sobretudo dentro de uma sala de aula é importante, algumas estratégias que a gente usa para isso são as discussões nos trabalhos em grupo, exposições de trabalho e, na medida do possível, busco dar espaço para que os estudantes venezuelanos tenham possibilidade de trazer elementos culturais para serem discutidos. A gente procura trabalhar a percepção dos alunos e que eles também, como o Brasil é fruto de processos migratórios que aconteceram e acontecem, processo esse que, nas últimas décadas do século XXI,

tem sido acelerado e, além do mais, estimulá-los a ter a percepção de que muito mais do que você seja uma pessoa migrante, imigrante ou emigrante, existe um ser humano, existe uma história e que precisa ser debatida, discutida, entendida e compartilhada, acredito que seja muito rico, leva as pessoas se tornarem seres humanos melhores (Professor A).

O trabalho realizado na promoção da diversidade cultural e na conscientização sobre a importância dos processos migratórios na construção da sociedade contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, empática e respeitosa com as diversas identidades culturais. Desse modo,

Dependendo da turma, consigo trabalhar mais profundamente sobre a diversidade. Nas turmas que tenho alunos migrantes trabalhei muito essa questão focada na produção de textos dissertativo-argumentativos. Como os alunos estão na 3ª série do Ensino Médio, já tem um discernimento maior sobre entender as diversidades e saber respeitá-las. Então, trabalhamos e discutimos vários assuntos (como xenofobia, homofobia, inclusão escolar, entre outros), buscando argumentos, leis, notícias e especialistas (Professora C).

Neste aspecto, é importante adaptar as abordagens pedagógicas de acordo com as características específicas de cada turma. Os textos dissertativo-argumentativos constituem uma metodologia que auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, na capacidade de expressão e permite a discussão de temáticas sociais. Corroborando,

Eu não vejo como algo difícil, trabalhar a diversidade cultural, considero necessário porque nós aprendemos com as diferentes culturas, é onde desenvolvemos a empatia, resiliência, inclusive é fundamental trazer para o contexto da sala de aula a valorização dessas culturas. Não existe uma única cultura, a nossa sociedade é a soma de diversas culturas, não tem a mais importante ou a menos importante, todas têm o seu valor, precisamos respeitar, precisamos conhecer, é papel da escola trabalhar a diversidade cultural para que a gente possa tornar nossa sociedade mais humana, com mais respeito às diversidades culturais que existem (Professora R).

Quando o professor reconhece a importância relativa à diversidade cultural no contexto da escola, este possibilita aos estudantes desenvolver habilidades essenciais como empatia e resiliência. Esses valores são essenciais para contribuir na construção de uma sociedade mais respeitosa e empática com as diversas culturas que a compõem. Outrossim,

Eu falo na sala de aula que precisamos conhecer a cultura para respeitar. Não precisamos cultuar a mesma tradição, mas sim entender que existem culturas diferentes. A partir do momento que conhecemos as diferentes culturas devemos respeitar. Tem pessoas que têm criticado o fato de eu trabalhar nestas atividades, mas o nosso objetivo nunca foi impor uma cultura perante uma questão religiosa principalmente, que é o que dá o embate maior na sala, mas, sim, mostrar que existe uma cultura diferente, que cada um acredita (Professora J).

Assim, ao explicitar para os estudantes, que conhecer os aspectos culturais do outro é um fator determinante para respeitá-los, o professor promove uma compreensão mais profunda e uma atitude mais tolerante em relação à diversidade cultural presente na escola.

Ademais, um aspecto que não ficou caracterizado nas falas com a gestora e os professores foi o preconceito relatado pelos estudantes e a dificuldade de conviver com o *bullying* na escola. As falas dos professores e da gestora escolar são afetuosas e acolhedoras, com conhecimento e ações claras relativas à diversidade cultural. As falas são profundas e levam em conta as diferenças e a compreensão do diferente, demonstrando maturidade profissional. Um aspecto que nos chamou a atenção, ao se observar o ambiente escolar – é que não identificamos nenhum indicativo de que houvesse, ali, estudantes migrantes.

Quando perguntado aos professores sobre quais contribuições poderiam ser proporcionadas pela abordagem da diversidade cultural, estes observam que “começa-se pelo desenvolvimento da autoestima e da empatia”, considerando que toda cultura tem suas crenças, sua importância. Enfatizam que a alteridade, “desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497), faz-se presente, quando, ao se colocar no lugar do outro, abre-se para conhecer o novo e reconhece-se que existem diferenças entre as pessoas.

A formação do sujeito a partir do contato com diferentes culturas possibilita o “conhecimento relacional de si próprio, a vivência de diferenças, a potencialização do senso crítico, a reflexão sobre o sentido de pertencimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 102). Logo, o conhecimento de novas culturas e histórias de outros povos é constituinte da subjetividade humana e visa a auxiliar os processos que nela são projetados. Partindo desse conhecimento, o grupo no qual o estudante migrante está inserido acolhe o sujeito, reconhece e estimula a agir e a transformar a si mesmo e a realidade.

Quando os estudantes, na roda de conversa, afirmaram já terem “ido para casa tristes”, este fator está intimamente ligado ao fato da aceitação: eles refletem que o vínculo formado com a escola ainda não está consolidado. Percebe-se, aqui, a necessidade de a escola manter um trabalho constante que promova a aceitação da diversidade cultural e a criação do sentido de tolerância. Quando os participantes dizem que preferem “fazer amizade com os próprios venezuelanos”, e que gostariam de “ficar nas mesmas salas de aula com os conterrâneos, por causa da compreensão do idioma”, também demonstram que não estão prontos para se abrir ao diferente, que se sentem tristes quando são identificados apenas como “venezuelanos”, que percebem que não há necessidade da identificação cotidiana, que, se estão no Brasil, são migrantes cidadãos, com acesso a todos os direitos.

Desse modo, quando questionados, por colegas de turma, em “por que vieram ao Brasil?”, a impressão que os participantes da roda de conversa têm é de que estão ocupando um espaço que não lhes pertence. Por outro lado, quando participam das atividades nas aulas, quando lhes é permitido demonstrar sua cultura, seus costumes e hábitos, sentem-se incluídos, mostrando, nessas trocas, a interculturalidade, o respeito e as relações de cooperação, com o intuito de trocar experiências.

3.3 Vozes e percursos: o que revelam os textos

A roda de conversa foi fundamental para entender os olhares de aceitação, de negação, as feições do rosto, a vontade de falar, de calar, mas, os textos escritos por seis estudantes, de modo não obrigatório, em nosso primeiro contato no dia 26 de outubro de 2023, demonstram profundamente os sentimentos como tristeza e, também, a não aceitação na escola. Colaborando,

Quem nos recebeu aqui na cidade foi o pai de minha irmã e um pastor de uma igreja. No começo não consegui estudar porque não sabia falar Português, um ano depois comecei a estudar na escola estadual. No tempo da pandemia tive muita dificuldade para aprender e

também porque muitos colegas e professores tinham preconceito e me desprezavam por ser venezuelano (Estudante O).

A Pandemia da COVID-19 marcou profundamente o Brasil, pela sua negação, pela circulação de *fake news*, pela aquisição tardia das vacinas e pelas inúmeras mortes. Contudo, por sua vez, a educação também sofreu um revés neste período e, certamente, haverá demora para se recuperar.

Os migrantes sentiram profundamente esta questão, pois alguns ficaram fora da escola, outros tiveram aulas remotas que podem não ter sido eficientes para a aprendizagem. Outro aspecto na fala do estudante se refere a quem os recebeu na cidade, sendo os familiares e um pastor da Igreja Pentecostal – esta tem se aproximado desse público. A Igreja Católica, por meio da Pastoral do Migrante, para esta família, esteve ausente. A dor, a angústia por ser desprezado pelas suas origens ainda é uma realidade e, infelizmente, comum em muitas partes do mundo, onde as pessoas são discriminadas com base em sua nacionalidade, origem étnica ou cultural. Desse modo,

[...] muita gente não quer e não me aceita, quando chegamos aqui no Brasil, minha mãe e meu pai e eu passamos por muitas dificuldades, como a fome, processo de entrada no Brasil, processo econômico e muito mais, mas com a graça de Deus nós fomos em frente (Estudante R).

O migrante, ao chegar no Brasil, depara-se com muitas dificuldades que vão desde a legalização da condição de refugiado, a fome, a incerteza, a falta de moradia, o preconceito. Nos textos percebemos que a fé e a crença em Deus, muitas vezes, em momentos de adversidade, desempenham um papel fundamental para a superação de obstáculos nos quais as pessoas se encontram. Assim, “minha experiência aqui na escola não foi boa, me senti afastada por ser migrante, só agora me sinto melhor, porque nós ajudamos entre os venezuelanos, aqui vejo que tenho mais futuro, mas tenho saudade da minha família” (Estudante N).

A integração em um novo ambiente educacional e social pode ser desafiadora, especialmente quando se enfrenta o preconceito e a discriminação. Algumas famílias que chegam à cidade de São Lourenço do Oeste são acolhidas por conterrâneos, em suas casas, até encontrarem trabalho e moradia. Tal acolhida aos venezuelanos é vista como um fator positivo, pois a receptividade demonstrada é uma segurança de que não estarão nas ruas. Trata-se, pois, de um gesto solidário. Acrescentando,

[...] viemos para o Brasil para ter uma vida melhor, mas no começo foi difícil para nós, porque não tinha muito emprego onde nós morávamos e também por causa do idioma, depois viajamos para outros estados no Brasil, primeiro nós estávamos em Roraima, depois nós fomos para Brasília, ali deu certo, foi a minha primeira experiência numa escola do Brasil e foi muito boa porque aprendi a falar Português e fui bem-acolhido, porque nessa escola só tinha eu de venezuelano e todos ficavam perguntando coisas de lá, agora aqui em São Lourenço do Oeste é bem diferente porque é normal ter venezuelanos na escola, então a gente é meio que excluído, aqui também tem alguns que tem esse preconceito com os venezuelanos e a gente não gosta disso porque a gente quer ser tratado igual como os demais (Estudante P²).

Brasília é uma cidade, cujo histórico contém o acolhimento de diversos povos, enquanto a região Oeste de Santa Catarina mantém a estrutura cultural europeia e apresenta certa dificuldade em acolher aquele que é diferente de seu padrão regional, seja pela cor da pele, pelas características físicas ou pela língua. A migração, muitas vezes, implica enfrentar dificuldades, especialmente no início, quando se está adaptando a nova cultura, novo idioma e ambiente. Assim, a diversidade é uma parte enriquecedora da sociedade e todos têm o direito de ser aceitos e valorizados como são.

É compreensível o desconforto nessas circunstâncias. Assim, construir vínculos de amizade pode ser uma fonte importante de apoio e de conforto. Corroborando,

Quando eu cheguei aqui não pude estudar por causa da pandemia, foi quase um ano sem estudar, foi muito difícil por causa do idioma que eu não entendia nada. [...] eu gosto de estudar aqui na escola, tem professores e colegas que gostam de ajudar quando não entendemos. Na Venezuela, a grande maioria precisa trabalhar para poder comer e muitos deixam os estudos, foi difícil se adaptar no Brasil, mas tudo segue para um futuro melhor (Estudante J).

A ausência de um conjunto de práticas educativas de acolhimento e de inclusão é um fator que gera insegurança para os migrantes, reaprender a conviver e a se integrar numa nova comunidade pode ser difícil, aspectos

como alimentação, clima, língua são determinantes para a adaptação no Brasil. Este olhar voltado para si e relatado pelos participantes da pesquisa demonstra como eles têm tido dias difíceis.

Além do fator emocional ser manifestado, há o fator educacional, *será que é possível construir conhecimento tendo tantos desafios a vencer?* O obstáculo maior está na aceitação do grupo e esta se manifesta por meio do diálogo, que utiliza a língua, sobre a qual os migrantes afirmam ter maior dificuldade. “O processo de escolarização será bem-sucedido quando for superada a questão da língua, os migrantes avançam bastante, até mais que os estudantes brasileiros, porque eles valorizam a escola, querem crescer” (Gestora). Há um processo intrínseco de aceitação muito significativo que necessita de observação e acolhimento por parte da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Considerações Finais desta pesquisa é oportuno dizer que outros estudos com diferentes abordagens podem ser empregados para explorar o problema ora apresentado, considerando sua natureza de constantes mudanças e alterações com o passar do tempo.

A investigação teve início pautada no fenômeno migratório que resultou na entrada de grande número de venezuelanos ao Brasil, especialmente adentraram ao município de São Lourenço do Oeste, Santa Catarina. Sob essa perspectiva, o estudo abordou a inclusão de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública de Ensino Médio, tendo como *locus* de investigação uma escola da rede estadual no município, escolhida por ter recebido um número significativo de migrantes ao longo dos últimos anos.

Ao responder o objetivo inicial de investigar o processo de inclusão de estudantes migrantes no contexto escolar, considerando os desafios curriculares, as experiências de aceitação e preconceito, bem como as contribuições da diversidade para a construção de práticas pedagógicas interculturais, há que se ressaltar que a dificuldade em entender o idioma e em ser entendido, se configuram como o principal desafio para a integração e inclusão do estudante migrante, pois dificultam o processo de adaptação, troca de experiências culturais, reconhecimento, assim como também o idioma se torna uma das principais barreiras para a aprendizagem, o que não acena para o sentimento de pertencimento do migrante.

As práticas de preconceito e xenofobia no interior da escola, relatadas pelos estudantes, levam à invisibilidade da população migrante no espaço educacional, porém, notamos avanços na instituição no que tange à política estadual do Programa PARE. Percebemos nos apontamentos dos profissionais da educação e nos estudantes, que a aculturação se torna um obstáculo para

o aprendizado quando se exige, do migrante, despir-se de seus costumes, de sua cultura e de seus conhecimentos originários, necessitando de discussões mais aprofundadas, incluindo setores socioeconômicos, culturais e ambientais.

A diversidade cultural presente no contexto social escolar propicia aos estudantes migrantes e não migrantes a possibilidade de um contato ativo e próximo, cujo contato favorece e enriquece culturalmente a construção da identidade, da cidadania, do pertencimento e do re/conhecimento de todos. O reconhecimento da interculturalidade presente nas comunidades, acarreta a necessidade de o tema ser discutido dentro do ambiente educacional, englobando a diversidade cultural e tornando as diferenças meios para agregarem positivamente na formação do cidadão e aproximarem o refugiado de seu novo país. Não obstante a necessidade de se pensar projetos com ações específicas de combate à xenofobia e a preservação dos direitos humanos, sem retrocesso, visando a uma cultura de respeito, tolerância, xenodochia e entendimento mútuo entre todos.

Identificamos, no entanto, no contato com os estudantes migrantes, um gostar da escola, fazer parte dela. Por outro lado, demonstram sentimentos, tristeza por sofrer preconceitos, o que dificulta a sensação de pertencer àquele espaço. Nos relatos de suas histórias de vida, a saudade da terra natal é parte integrante de suas falas, assim como na metáfora da casa de Bachelard⁴ (2003), ao migrante deve-se oferecer segurança para que possa estabelecer um novo sentido de lar, em que consiga se sentir acolhido e integrado à nova sociedade.

É imprescindível destacar que o movimento de venezuelanos ao Brasil é recente e, que, apesar da crescente migração, ainda há um distanciamento entre o que a legislação prevê e o que, de fato, é realizado nas escolas diante das transformações que este movimento provoca. Afinal, a inclusão de estudantes migrantes, de modo geral, vai além da matrícula, é fundamental que tenhamos atitudes e gestos diários que demonstram verdadeiro acolhimento e valorização da cultura, dos costumes, das tradições, dos conhecimentos, das experiências e das vivências desses estudantes, assim como é preciso estabelecer práticas educacionais de acolhimento que sejam efetivas.

Portanto, compreender os percursos de aceitação dos migrantes no Brasil contemporâneo, bem como os desafios para a efetivação de uma educação inclusiva pautada na interculturalidade, na valorização da diversidade cultural e na promoção da inclusão escolar, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e comprometida com a valorização das diferenças culturais.

NOTAS

¹ Xenofobia é o temor ou antipatia por pessoas estranhas ao meio. Medo, aversão ao estrangeiro.

² Os estudantes foram identificados com as letras iniciais dos seus respectivos nomes, como uma forma de proteger suas identidades. O número sobreposto às iniciais dos estudantes de letra P, referem-se a dois estudantes de mesma inicial do nome.

³ Diz-se da pessoa que está sob ordens de outra; a quem é negado direitos.

⁴ Na obra *A Poética do Espaço*, Gaston Bachelard apresenta a casa como uma metáfora fundamental para compreender a relação entre espaço e imaginação. Mais do que uma construção material, a casa se revela como entidade simbólica, um abrigo psicológico e existencial que acolhe a memória, o afeto e os sonhos. Ela oferece segurança, sustenta a identidade e se torna o ponto de partida para a abertura ao mundo. Seus diferentes espaços — do porão ao sótão — figuram dimensões diversas do eu, do inconsciente à racionalidade, guardando lembranças íntimas e imagens que estruturam a experiência do ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAENINGER, R. Contribuições da academia para o pacto global da migração: o olhar do sul. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). 2. ed. **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” /Unicamp, 2018. p. 17-22.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288 p.

BERNARTT, M. L. *et al.* Movimento migratório no sul do Brasil: o caso dos haitianos no oeste catarinense. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 7., 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais Eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: Unisc, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13398/2564#>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CANAU, V. M. **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CANAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANAU, V. M. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 342-357.

- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **São Lourenço do Oeste**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/sao-lourenco-do-oeste/panorama>. Acesso em: 29 maio. 2024.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- PIOVEZANA, L.; DILL, T. M. S; KUJAWA, H. Universidade e povos indígenas: a experiência das licenciaturas interculturais para a formação de profissionais para a educação escolar indígena. *In*: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. (org.). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 149-167.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. 192 p.
- SÃO LOURENÇO DO OESTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Dados população**. 2024. Disponível em: <http://www.saolourenco.sc.gov.br/municipio/2>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- SUYEYASSU, S. P. **Currículo e interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. 2019. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22823/2/Sueidy%20Python%20Suyeyassu.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial** - reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

RESUMO

O intenso movimento migratório no Brasil tem contribuído para a reconfiguração do perfil sociocultural das escolas. O presente artigo tem como objetivo analisar como acontece o processo de inclusão de estudantes migrantes, considerando os desafios curriculares, as experiências de aceitação e preconceito, bem como as contribuições da diversidade para a construção de práticas pedagógicas interculturais de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública de Ensino Médio, no município de São Lourenço do Oeste, Santa Catarina. A metodologia contemplou uma pesquisa de natureza qualitativa e de campo, desenvolvida no segundo semestre de 2023. O procedimento metodológico incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e a gestora escolar, além da promoção de uma roda de conversa e da produção textual com os estudantes migrantes venezuelanos. O tratamento das materialidades empíricas amparou-se na técnica de Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2016). Os resultados da pesquisa indicaram processos de invisibilidade e obstáculos linguísticos, associada a manifestações de preconceito e xenofobia, que comprometem a inclusão e o aprendizado de estudantes migrantes. Observou-se, ainda, a necessidade de reconhecimento e valorização da interculturalidade e da diversidade cultural como condições indispensáveis à consolidação de um espaço democrático, comprometido com a garantia do acesso, da permanência e da igualdade de oportunidades educacionais.

Palavras-chave: Interculturalidade; Diversidade Cultural; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The intense migratory movement in Brazil has contributed to the reconfiguration of the sociocultural profile of schools. This article aims to analyze the process of inclusion of migrant students, considering curricular challenges, experiences of acceptance and prejudice, and the contributions of diversity to the development of intercultural pedagogical practices for Venezuelan migrant students in a public high school in the municipality of São Lourenço do Oeste, Santa Catarina. The methodology involved qualitative field research, conducted in the second half of 2023. The methodological procedure included semi-structured interviews with teachers and the school administrator, as well as discussion groups and text production with Venezuelan migrant students. The empirical material was analyzed using the Content Analysis technique advocated by Bardin (2016). The research results indicated processes of invisibility and linguistic barriers, coupled with manifestations of prejudice and xenophobia, which compromise the inclusion and learning of migrant students. It also highlighted the need to recognize and value interculturality and cultural diversity as indispensable conditions for the consolidation of a democratic space committed to ensuring access, retention, and equal educational opportunities.

Keywords: Interculturality; Cultural Diversity; School Inclusion.