

EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS ÍNDIOS NA CIDADE: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DAS ESCOLAS URBANAS


EDUCACIÓN ESCOLAR Y LOS ÍNDIOS EN LA CIUDAD: EXPERIENCIAS INTERCULTURALES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS ESCUELAS URBANAS

SCHOOL EDUCATION AND THE INDIANS IN THE CITY: INTERCULTURAL EXPERIENCES IN THE TEACHING PRACTICES OF URBAN SCHOOLS

Carlos Magno Naglis Vieira*

 <http://orcid.org/0000-0003-1045-8536>

Adir Casaro Nascimento**

 <http://orcid.org/0000-0002-7488-6022>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: VIEIRA, C. M. N.; NASCIMENTO, A. C. Educação escolar e os índios na cidade: experiências interculturais nas práticas de ensino das escolas urbanas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 174-193, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4770>

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar experiências interculturais de docentes com estudantes indígenas e não indígenas em uma escola pública de Campo Grande/MS. Com uma metodologia qualitativa, baseada em trabalho de campo, a partir da técnica da observação participante e depoimentos de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental, o texto estabelece uma relação entre identidade, diferença e cultura(s). O estudo que está amparado por reflexões teóricas da antropologia da criança, das teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas, aponta para a dificuldade dos docentes em realizar e desenvolver práticas pedagógicas que não hierarquizem e nem tratem todos os estudantes indígenas matriculados na escola como “iguais” e sinaliza para a realização de atividades promovidas por professores/as que procuram construir um espaço de diálogo e de produção de novos saberes.

Palavras-chave: Estudantes indígenas. Educação escolar. Prática de ensino. Interculturalidade.

ABSTRACT: This paper aims to present intercultural experiences of teachers with indigenous students and non-indigenous students in public school in Campo Grande / MS. With a qualitative methodology, based on field work, from the technique of participant observation and testimonials with teachers of the initial series of elementary education, the text establishes a relation between identity, difference and culture (s). The study is supported by theoretical reflections of child anthropology, postcolonial and poststructuralist theories

and point to the difficulty of teachers to make and develop pedagogical practices that don't hierarchize or treat all indigenous students enrolled in school, as “equals”, and signals to carry out activities promoted by teachers, who seek to build a space for dialogue and production of new knowledge.

Keywords: Indigenous students. School education. Teaching practice. Interculturality.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo presentar experiencias interculturales de docentes con estudiantes indígenas y no indígenas en escuela pública de Campo Grande/MS. Con una metodología cualitativa, basada en trabajo de campo, a partir de la técnica de la observación participante y testimonios con profesores / as de las series iniciales de la enseñanza fundamental, el texto establece una relación entre identidad, diferencia y cultura (s). El estudio que está amparado por reflexiones teóricas de la antropología del niño, de las teorías postcoloniales y post-estruturalistas apunta a la dificultad de los docentes en realizar y desarrollar prácticas pedagógicas que no jerarquice y ni trate a todos los estudiantes indígenas, matriculados en la escuela, como “iguales”, y señala para la realización de actividades promovidas por profesores / as que buscan construir un espacio de diálogo y de producción de nuevos saberes.

Palabras clave: Estudiantes indígenas. Educación escolar. Práctica de enseñanza. Interculturalidad.

Situando o texto

Nos últimos anos, presenciamos um crescente número de produções sobre populações indígenas. Muitas dessas publicações foram produzidas, perpassando as várias áreas do conhecimento. Nelas, se destacam inúmeros procedimentos metodológicos para apresentar os caminhos/trajetos, os descaminhos, as ferramentas que auxiliam na produção de fazer pesquisa, além de uma diferença de epistemologias que são construídas ao longo do processo, direcionam o olhar, imprimem marcas, problematizam a maneira de “ver” e o “fazer ver” (VIEIRA, 2015).

Nesse universo de pesquisa, cujo tema se refere às populações indígenas, limitamos os nossos olhares para a área de educação, campo onde as experiências de estudo e docência se entrelaçam no dia-a-dia. Marcados e sensibilizados por essas vivências, é possível presenciar importantes contribuições empíricas para a continuidade de novos trabalhos.

O aumento de pesquisa com populações indígenas e não mais sobre populações indígenas foi e continua sendo uma das expressivas contribuições para a educação. Estar com essa população significa estar aberto a novas descobertas, desconstruções, experiências “outras” e, ainda, participar do inusitado, o que colabora para a promoção de aprendizados.

A presença de indígenas nos programas de pós-graduação em educação e, posteriormente, suas produções, tem colaborado para novas leituras, inquietações e questionado as “[...] formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade [...] [*seria como*] experiência de descentramento, de se sair das próprias certezas e verdades construídas a partir do pensamento hegemônico [...]” (AZIBEIRO; FLEURI, 2010, p. 286).

Pensando na proposta do texto, as publicações da área de educação assinalam que muitos pesquisadores se têm desafiado a aprender com os estudos relacionados às populações indígenas em contexto urbano/índios na cidade e crianças indígenas. Apesar de um crescimento ainda tímido de trabalhos, já podemos ver contribuições significativas para esse campo do conhecimento.

Assim, o texto *Educação escolar e índios na cidade: experiências interculturais nas práticas de ensino das escolas urbanas*, fruto de uma pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo apresentar as experiências interculturais realizadas nas práticas pedagógicas dos docentes com estudantes indígenas e não indígenas matriculados em uma escola pública de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul/MS.

Para o tratamento do objetivo proposto, faz-se necessária uma aproximação das produções já realizadas sobre a temática, principalmente de autores como: Vieira (2015), Sobrinho (2011), Caldeironi (2011) e Freire (2006). Essas e

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - Universidade Católica Dom Bosco
E-mail: vieira@ucdb.br

** Adir Casaro Nascimento
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - Universidade Católica Dom Bosco
E-mail: adir@ucdb.br

outras produções são fundamentais para compreender as práticas de ensino dos docentes que circulam pelas escolas que atendem estudantes indígenas. Além do referencial bibliográfico centrado em autores com reflexões teóricas que se situam na convergência entre os estudos da antropologia da criança, das teorias pós-estruturalistas e pós-coloniais, mais especificamente do grupo Modernidade/Colonialidade¹, o texto está amparado em uma metodologia qualitativa baseada em trabalho de campo, a partir da observação participante.

Com a observação, tivemos a oportunidade de realizar um mergulho mais profundo no campo de pesquisa, o que significou deixar envolver-se por ele. Nesse sentido, estar no campo foi o momento de olhar, ouvir e escrever, pois possibilitou “[...] obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças [...] a fim de poder registrar [...] os elementos levantados e poder interagir com os indivíduos” (VIANNA, 2003, p. 55).

Além do trabalho de observar, a escuta dos depoimentos dos professores/as sobre as suas práticas pedagógicas com estudantes indígenas e não indígenas matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS, foi fundamental para a construção desse artigo. Os docentes que colaboraram com a pesquisa trabalham em uma unidade escolar que está localizada no interior de uma aldeia indígena urbana e possui um número significativo de estudantes indígenas.

Escutar os depoimentos dos professores/as passou por um processo de dois anos de convivência dos pesquisadores na escola e significou observar seus gestos, movimentos e palavras, ou seja, um exercício de aproximação do outro. Um exercício de escutar o silêncio e se afetar pela “[...] proximidade dos corpos com suas cores, cheiros, texturas, rugosidades e asperezas” (ARANTES, 2012, p. 93). Escutar significou se abrir para “[...] a experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

O sentido de experiência é compreendido a partir de Larrosa (2002, p. 21), como aquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]”. Em outras palavras, Alves (2017, p. 93) em sua pesquisa de doutorado escreve que

[...] a experiência é um espaço intersticial onde ocorrem encontros, desencontros, onde nos desfazemos, refazemos, nos fazemos, onde somos sujeitos que produzem e somos produzidos nas relações que estabelecemos com o outro.

A escrita do artigo se divide em três momentos. O cenário indígena de Campo Grande/MS, seus dados numéricos, aldeias e a história dessa população. Em se-

1 O grupo Modernidade/Colonialidade é constituído por numerosos intelectuais de nacionalidade latino-americana e americanista. Dentre eles se destacam o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, a semióloga argentina Zulma Palermo, o antropólogo venezuelano Fernando Coronil e o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein.

guida, elabora um mapeamento dos estudantes indígenas matriculados na rede municipal de ensino. E, por fim, descreve as práticas pedagógicas dos professores/as da escola com os estudantes indígenas e não indígenas e verifica como essas práticas de ensino impregnam a vida desses índios nesse tempo de modernidade líquida² (BAUMAN, 2001).

A população indígena em contexto urbano: olhares “outros” para o município de Campo Grande/MS

A presença de populações indígenas circulando e vivendo em contexto urbano não é algo tão recente. Estudos registram que nos anos de 1860, no Rio Grande do Sul, mais precisamente, em Porto Alegre, já era possível encontrar indígenas perambulando e trabalhando na cidade (DIEHL, 2018).

No município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, universo desse artigo, os primeiros apontamentos da presença de populações indígenas ocorreram nos anos de 1920. Roberto Cardoso de Oliveira (1968, p. 131) escreveu que a primeira migração de indígenas para a cidade foi de mulheres Terena, “as irmãs Juliana e Carolina”. De acordo com o antropólogo, após alguns anos do deslocamento das irmãs de uma área indígena do município de Aquidauana/MS para a cidade de Campo Grande/MS, ambas casadas e com famílias constituídas, outros membros do seu grupo familiar que residiam na aldeia decidiram migrar para Campo Grande/MS. Com base nas produções de Cardoso de Oliveira (1968), Mussi (2006), Sant’Ana (2010) e Vieira (2015), é a partir do período de 1960 que os indígenas da etnia Terena se estabelecem com maior intensidade na capital do Mato Grosso do Sul.

Entre os principais motivos para o deslocamento de indígenas para o espaço urbano estão a falta de trabalho nas comunidades indígenas, a busca por escolarização, a necessidade de um tratamento de saúde, o desentendimento com lideranças e a degradação da terra (MUSSI, 2006; SANT’ANA, 2010; VIEIRA, 2015). Segundo Melo (2009, p.87), a migração dos grupos indígenas para a cidade tem “[...] sentido quando os índios passam a acreditar que a vida na aldeia é inviável, ou quando se dão conta de que as possibilidades de acesso [...] é bastante limitada”. Assim, um convite dos parentes, a necessidade de um tratamento de saúde ou algum desentendimento ou conflito com lideranças ou membros da comunidade são fatores que influenciam inúmeras famílias a migrarem para as cidades e provocarem um crescimento populacional indígena no espaço urbano (MUSSI, 2006; VIEIRA, 2015).

Analizando o deslocamento dos Terena, etnia presente em Campo Grande/MS, é possível verificar que o contexto urbano revela um novo mundo a esse grupo, possibilitando a reorganização de um modo de vida. O “estar

2 Bauman (2001) conceituou a modernidade líquida para pensar o tempo presente. Um tempo de mudança, de identidades em movimentos e de fragilidades nas relações humanas.

na cidade” traz uma alternativa econômica, por meio de outras fontes de rendimento (venda de produtos oriundos da aldeia e emprego em atividades informais). A cidade parece ter certo prestígio para alguns grupos locais, principalmente aqueles que ocupam algum cargo administrativo na Fundação Nacional do Índio/FUNAI, na Fundação Nacional de Saúde/FUNASA e em outras instituições que trabalham diretamente no atendimento às populações indígenas (VIEIRA, 2015).

Estar na cidade, para muitos indígenas, ainda é um desafio. Muitos trabalham em serviços pesados, não possuem atendimentos específicos, sofrem com o preconceito e a discriminação e são esquecidos pela FUNAI, que dedica suas atividades somente ao espaço da Terra Indígena. A antropóloga Michelly Espíndola (2013) explica que os índios Terena que estão em Campo Grande/MS, já dominam determinados códigos urbanos. Segundo a autora, essa facilidade de inserção e aprendizagem trouxe um certo tipo de encantamento e sedução pelo meio urbano, o que sempre estava acompanhado pelo desejo e a necessidade de mudar de vida.

Os estudos de Cardoso de Oliveira (1968) nos mostram que muitos indígenas possuíam uma representação e uma imagem alienante da cidade, especialmente quando passavam próximo das lindas casas. De acordo com o autor, essas “[...] casas de vidro compunham na imaginação indígena uma paisagem citadina impregnada de tal maravilhoso que poucos índios seriam capazes de eludir” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968, p. 126). No diálogo com Bhabha (1998, p. 119), percebemos o quanto “[...] esse posicionamento é em si problemático, pois o sujeito encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí potencialmente fonte de confrontação [...]”. Bauman (2004, p. 128) chama atenção para o quanto “[...] a vida urbana exerce uma atração constante sobre as pessoas de fora, e estas têm como marca registrada o fato de trazerem novas maneiras de ver as coisas e talvez de resolver antigos problemas”.

Mesmo com o crescimento da população indígena em contextos urbanos e as produções acadêmicas com relação ao assunto, é possível identificar que não existe um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em contexto urbano. Outro modelo de classificação muito encontrado em trabalhos acadêmicos para denominar a presença de índios no espaço urbano, ou seja, fora das Terras Indígenas (TI) é índios desaldeados. Segundo Albuquerque (2011) e Nakashima (2009), esse modo de denominar os índios na cidade, além de simplista, não é suficiente para a complexidade da questão. Ainda de acordo com os autores, isto se torna evidente pelo fato de não haver uma legislação de assistência às populações indígenas em contexto urbano. O que temos, enquanto política pública para indígenas, designa apenas

o atendimento daqueles que vivem em aldeias mais afastadas do perímetro urbano.

Albuquerque (2011) escreve que as poucas políticas públicas que foram construídas para amparar os povos indígenas em contexto urbano foram criadas e implantadas por alguns estados e municípios, sendo, em sua maior parte, ações da Secretaria de Direitos Humanos. Segundo o livro da Comissão Pró-Índio de São Paulo, a cidade como local de afirmação dos direitos indígena, publicado em 2013, os municípios com políticas públicas voltadas para a população indígena na cidade são: Campo Grande/MS, São Paulo/SP, Osasco/SP, Porto Alegre/RS, Manaus/AM e Florianópolis/SC.

O fato de o governo federal não elaborar leis que amparem as populações indígenas em contexto urbano pode ser entendido como estratégia para manter esses povos invisíveis e, de alguma forma, silenciados. Com essa prática de controle, o governo procura manter nas cidades bons cidadãos, ou seja, “[...] identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade [...]” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81). Ainda, contribui para a colonialidade de silenciar o “outro”, o que reforça o pensamento moderno, que legitima apenas um conhecimento, escuta apenas um lado e reforça o imaginário de que se trataria de uma população habitante de floresta, preguiçosa e incapaz de viver nas cidades (VIEIRA, 2015).

No diálogo com Bhabha (1998, p. 73), a presença indígena na cidade pode ser vista como um motivo de desordem, pois “[...] seu passado amarrado a traçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil [...]”. Para o autor, essa

[...] repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes, embasa estratégias de individualização e marginalização, produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 1998, p.106).

Analisando a mesma situação a partir de Zygmunt Bauman (1998), podemos compreender que a presença de índios na cidade causa, além de uma desordem, também uma estranheza. Para o autor, a modernidade trouxe consigo uma exaltação da ordem na tentativa de construção de um mundo estável. Sendo assim, tudo aquilo que estiver fora de lugar ou fora da ordem deve ser retirado do convívio, sendo considerado algo sujo, imundo, impuro, estranho ou agente poluidor.

Dentre as etnias indígenas que vivem no cenário urbano de Campo Grande/MS, a população Terena se destaca em maior número, cerca de 90% da população, mas é importante ressaltar que o município ainda possui indígenas

da etnia Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Kiniquináu, Xavante e Bororo.

A capital do estado de Mato Grosso do Sul abriga aproximadamente 6 mil índios na cidade, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, no ano de 2010. Com esse quantitativo populacional indígena, Campo Grande/MS é o sétimo município com maior contingente de índios vivendo na cidade. É importante evidenciar que os dados apresentados pelo IBGE, no ano de 2010, são questionados e colocados em dúvida pelo Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígena de Campo Grande. Segundo o Conselho, a população indígena de Campo Grande está estimada em aproximadamente 10 mil índios. Essa variável populacional apareceu porque muitos indígenas não assumiram sua identidade étnica no momento de responder ao censo.

Para as lideranças do Conselho Municipal dos Povos Indígenas que lutam pelo direito e defesa dos povos indígenas em Campo Grande/MS, o maior número de indígenas que não se autodeclararam, no censo, estão residindo em moradias fora das aldeias urbanas e ainda não mantêm o contato com a sua aldeia e, muitas vezes, negam sua origem. Essa estratégia da população indígena que reside em contexto urbano de inventar outra cidadania para se manter inserida na sociedade não indígena pode ser entendida como uma “negociação” para ser um “cidadão de direito”, projeto consolidado pela colonialidade e desenhado pelos manuais da urbanidade³. Com essa prática homogeneizante, o Estado transformava as inúmeras identidades indígenas em identidades homogêneas o que facilitava o projeto moderno da governamentalidade (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Esse contexto nos convida a perceber a dificuldade, a luta e os desafios das populações indígenas para viverem na cidade. Os indígenas em contexto urbano seriam os habitantes urbanos da camada inferior (BAUMAN, 2004), aqueles que tendem a sempre esperar até o momento em que suas reivindicações, sonhos e descontentamentos sejam acrescentados aos assuntos da cidade.

O município de Campo Grande/MS possui sete núcleos populacionais, ou seja, bairros da cidade onde vive um expressivo número de indígenas que compõem uma rede de parentesco, regras e relações. Por esse motivo, os indígenas denominam essas áreas territoriais de aldeias indígenas urbanas, e o poder público as reconhece e aprova. Desde de 2014, o Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígena de Campo Grande observa que a migração para o município tem se intensificado. Esse crescimento populacional indígena tem feito surgir novos núcleos populacionais (aldeias indígenas urbanas) e formou os “acampamentos indígenas urbanos”. Esses acampamentos estão sendo organizados em áreas próximas das aldeias indígenas urbanas e são constituídos de mais famílias que migraram de um mesmo local.

3 Os manuais de urbanidade correspondem às práticas disciplinares que auxiliam na formação do cidadão como “sujeito de direito”. De acordo com Castro-Gómez (2005, p. 82) os manuais de urbanidade transformam-se na nova bíblia que indicará ao cidadão qual deve ser seu comportamento nas mais diversas situações da vida, pois da obediência fiel a tais normas dependerá seu maior ou menor êxito na *civitas* terrena, no reino material da civilização [...].

Os acampamentos indígenas ficam localizados em áreas distantes do centro da cidade e necessitam de condições básicas de saneamento. São constituídos por parentes de famílias que residem nas aldeias indígenas urbanas próximas. Assim como nas aldeias urbanas, as migrações para esses acampamentos ocorrem em busca de melhores oportunidades de vida. Como são famílias que largaram tudo na terra indígena e se descolaram para a cidade, em muitas situações são os parentes mais próximos e algumas entidades religiosas e não-governamentais que ajudam e auxiliam esses moradores.

As aldeias indígenas urbanas, em Campo Grande/MS são: Aldeia indígena urbana Marçal de Souza (fundada em 1995); Aldeia indígena urbana Água Bonita (fundada em 2001); Aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro (fundada em 2006); Aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral (fundada em 2008); Aldeia indígena urbana Indubrasil (fundada em 2006); Aldeia indígena urbana Santa Mônica (fundada em 2015) e a Aldeia indígena urbana Vila Romana (área ocupada em 2016 por famílias Terena e liberada pelo Ministério Público Federal (MPF), em 2017).

Os estudantes indígenas nas escolas municipais de Campo Grande/MS

Nessa seção do texto não pretendemos somente apresentar uma cartografia dos estudantes indígenas nas escolas da Rede Municipal de Educação, mas tentar oferecer elementos significativos capazes de contribuir para futuras pesquisas com populações indígenas em contexto urbano. Mostrar que esses estudantes indígenas que frequentam as unidades escolares se relacionam e dialogam com outros estudantes e, especificamente, tentam proporcionar elementos para a construção de políticas públicas que possam atender esses estudantes da população local.

Restringir os nossos olhares e, posteriormente, a escrita do texto, ao cenário das escolas da rede municipal é uma estratégia metodológica. Primeiro, porque as escolas mais próximas das aldeias urbanas são do município e, segundo, porque a rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul não apresenta dados quantitativos sobre os estudantes indígenas que frequentam as escolas urbanas de Campo Grande. Para a Secretaria de Educação do estado, os únicos números de matrículas indígenas apresentados são referentes às escolas indígenas em Terras Indígenas, ou seja, existe uma desconsideração, um silenciamento da presença indígena nas escolas estaduais não-indígenas da cidade. É importante registrar que mesmo tendo uma população indígena significativa vivendo em Campo Grande, o município não possui escola indígena em nenhuma rede de ensino (estadual, municipal e particular).

Em Campo Grande, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) possui, atualmente, 96 escolas organizadas e distribuídas em áreas urbanas e rurais. Segundo dados da

SEMED, o número de matrículas de indígenas vem crescendo consideravelmente nos últimos anos, um total de 900 crianças. Para os gestores da Secretaria, existem um número ainda maior de estudantes indígenas matriculados nas escolas. Para compreender essa questão, um ponto levantado seria a regularização do período de matrícula escolar. Segundo os gestores, muitas crianças são matriculadas nas escolas municipais fora do período, com isso, os dados acabam não sendo preenchidos corretamente, principalmente no que se refere à origem étnica.

Em conversa com diretores de unidades escolares que ficam localizadas próximas às aldeias urbanas, o fato acontece como muita frequência, principalmente porque muitas famílias retornam à aldeia de origem no período de férias e acabam voltando para a cidade somente após o início do ano escolar. Diante dessa situação, a SEMED tomou, no ano de 2018, uma iniciativa de antecipar o calendário de matrícula para os estudantes que desejam permanecer na unidade escolar. Com isso, ela analisaria os resultados após a publicação do Educacenso⁴, junto com as matrículas realizadas pelas famílias dos estudantes indígenas.

A segunda justificativa e, talvez, a que mais merece atenção dos pesquisadores é que mesmo sabendo do direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 à educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, os estudantes indígenas, na intenção de permanecer no espaço escolar, acabam assumindo outras identidades nacionais: paraguaios, bolivianos e japoneses. O fato da criança indígena, mesmo vivendo em espaços urbanos, silenciar sua identidade, não significa que ela estão abrindo mão de sua identidade étnica, mas é resultado do esforço de manter-se inserida e poder negociar com os demais sujeitos da escola.

De acordo com Bhabha (1998, p. 52) a negociação seria como uma “[...] estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência”. Nesse sentido, os estudantes indígenas em contexto urbano conseguem abrir “lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos” (BHABHA, 1998, p. 51).

Por esse motivo a negociação com os sujeitos e o espaço, escolar ou não, parece ser a melhor explicação para essa situação. De acordo com Vieira (2015) o fato dos estudantes indígenas manter uma negociação significa que eles estão produzindo e fabricando uma nova identidade e diferença. Segundo Bhabha (1998), isso acaba acontecendo devido aos espaços de *entre-lugares* que “[...] fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade” (p. 20).

Nessa discussão, nos amparamos em estudos de Vieira (2015, p. 208) para destacar dois pontos

4 O Educacenso é uma ferramenta criada pelo Ministério da Educação que permite obter dados detalhados do sistema educacional brasileiro.

O fato da criança indígena em contexto urbano dialogar e se relacionar com outra ou outras culturas não significa que ela vá “apagar” a sua cultura indígena e sua identidade; ao contrário, é no contato com essa(s) cultura(s) que a cultura e a identidade indígena se fortalece. [...], mesmo antes de entrar no espaço escolar, a identidade da criança indígena já vem sofrendo deslocamentos. Muitos desses deslocamentos ocorrem a partir do contato com outro (s), das negociações que ela realiza e das tensões e dos conflitos vividos no seu dia a dia.

Dentre os dados apresentados pela SEMED, nos últimos anos, o maior número de matrículas indígenas está concentrado nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, entre o 1º e o 5º ano. Esses alunos, em sua maioria do sexo feminino, buscam, na escola, um aprendizado dos códigos ocidentais para realizar um diálogo entre os não-índios (FREIRE, 2006; VIEIRA, 2015).

Na escola municipal em que a pesquisa foi realizada percebemos que o currículo e as práticas pedagógicas não levam na devida conta as diferenças. Poucas são as experiências interculturais realizadas que provocam fissuras e introduzem a possibilidade de um pensamento “outro”, um modo “outro” (WALSH, 2016). Ao contrário, as práticas de ensino e o currículo que se faz presente nessa escola, ainda reforçam o modelo hegemônico de educação. Em outras palavras, o diferente é excluído, inferiorizado, silenciado e aprisionado em sua diferença cultural, o que não permite a possibilidade de movimento e dinamismo e impede a produção de outros sentidos (BHABHA, 1998).

Experiências interculturais de docentes com estudantes indígenas e não indígenas: apresentando práticas de ensino em uma escola urbana

A possibilidade de realizar um trabalho com os povos indígenas em contexto urbano é sempre um convite a aprender, pois trata-se de um cenário de pesquisa em construção. Assim, além da dificuldade da temática, nessa seção, o artigo tem como proposta apresentar as experiências interculturais de docentes realizadas com estudantes indígenas e não indígenas matriculados em uma escola de Campo Grande/MS, por meio de algumas práticas pedagógicas. A intenção de descrever essas práticas de ensino dos/as docentes vem no sentido de mostrar que uma boa prática pedagógica não pode ser realizada sem conflitos e tensões e o conceito de cultura.

Os escritos que serão apresentados no texto foram elaborados a partir de experiências vividas em uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS que

fica localizada no interior de uma aldeia indígena urbana e possui

[...] um espaço escolar plural, múltiplo, colorido, ou seja, repleto de inúmeras vozes. Um palco com diversas identidades/diferenças e com sujeitos marcados por histórias, contextos e culturas diferentes, carregados de marcas culturais e sociais. Uma escola com conflitos, tensões, tramas e diálogos entre as diferentes culturas (VIEIRA, 2015, p. 173-174).

Para fundamentar as reflexões foram selecionados como eixo de análise os conceitos de identidade e diferença. Esses conceitos foram selecionados porque durante as visitas na aldeia se fizeram presentes, principalmente nas relações de tensões que foram se formando no espaço escolar.

A identidade, nesse texto, não é uma construção individual, mas é um processo que depende do outro para se constituir. Sendo assim, não podemos separar a identidade e a diferença, pois a relação entre elas é de estreita dependência. Isto nos faz refletir sobre o papel desempenhado pelo outro na construção e na produção da identidade (VIEIRA, 2015). Nessa mesma direção, amparado nos estudos de Silva (2000), compreendemos que “[...] as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (p. 75). Nesse sentido, ainda segundo o autor, a identidade é que define a diferença, e ambas se encontram em processo de significação e ressignificação.

A construção da identidade não se dá de maneira harmoniosa, suave e equilibrada, ao contrário, é fabricada em meio às tensões e aos conflitos que emergem do processo de representação, das relações de poder, inclusão e exclusão. Esses são fatores muito presentes dentro e fora da escola e que, de alguma forma, influenciam a constituição da identidade

O estudante indígena, ao chegar à escola, depara-se com uma realidade diferente das escolas indígenas das aldeias rurais. Em determinadas situações, podem ser considerados “alienígenas na sala de aula”, pois são cerceados e invadidos por códigos ocidentais que não conhecem plenamente e não dominam (SILVA, 2009). Essa questão pode ser compreendida nos escritos da dissertação da terena Maria de Lourdes.

Quando cheguei à sala de aula, meu primeiro impacto foi com a questão da língua isto é, eu falante da língua terena e a professora da língua portuguesa. Quando ela começou a explicar a matéria parecia que eu estava em outro mundo, pois não entendia nada do que ela estava falando. Fiquei olhando para ela com vontade de dizer que não estava entendendo

nada, mas não sabia como falar. Sei que aos poucos fui decorando os nomes das letras e consegui com muito custo juntar as sílabas e a decodificar tudo o que lia (SOBRINHO, 2010, p. 22).

Tanto os estudantes indígenas quanto os professores não-índios ficam em uma posição desconfortável. O estudante, por depositar no professor a confiança de ser o mediador e facilitador das dificuldades encontradas no espaço escolar, e o professor por não conhecer a cultura dos índios. Diante dessas e outras situações encontradas nas escolas, observamos que os estudantes indígenas conseguem melhores resultados frente às práticas pedagógicas dos docentes do que o professor quanto a alteridade dos alunos indígenas.

Os professores, por não conhecerem a realidade de seus alunos indígenas, devido à falta de formação sobre a temática e o interesse de ir ao encontro do outro, acabam desenvolvendo práticas pedagógicas de exclusão, silenciamento, subalternização e marginalização do diferente. Muitas dessas práticas são resultantes do modelo hegemônico de escola, a qual seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que consideram adequados ao seu desenvolvimento.

Analisando a formação dos professores da escola, observamos que muitos já concluíram, há algum tempo, principalmente por teorias pedagógicas que

[...] não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas [que] foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos de concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata (ARROYO, 2012, p. 11).

As palavras do autor mostram que as teorias pedagógicas que se fizeram presentes na formação dos professores são resultados de uma cultura hegemônica que não reconhece a diferença, os outros sujeitos e, por isso, em sua prática pedagógica, percebem os estudantes como iguais e acabam colocando-os na subalternidade.

No decorrer das experiências vivenciadas na escola, foi possível observar que no momento em que eles identificam ou se deparam com as identidades/diferenças, a sua tendência é inferiorizar, subalternizar e não reconhecer os saberes, as culturas e os elementos que os alunos indígenas trazem consigo. Essa prática do professor que circula dentro de um padrão de poder e, de alguma forma, associa certa classificação às culturas, apenas reforça a dificuldade que muitos docentes apreentam em perceber o outro,

principalmente quando esse outro se encontra na fronteira da exclusão (VIEIRA, 2015).

Ao iniciar a experiência de escuta dos professores, nos deparamos com uma docente de Educação Física que relatou a seguinte situação com os estudantes indígenas da escola:

Preparei uma atividade sobre jogos indígenas na semana do Dia do Índio. Pesquisei muito na internet. Levei alguns materiais. Durante a aula na quadra de esporte perguntei: quem é índio? Quem é índio? Ninguém respondeu. Depois mudei a pergunta: Alguém sabe algum esporte indígena? As crianças indígenas não responderam. Eu sabia quem era índio. No final acabei me irritando porque ninguém respondeu. Percebi que ninguém sabia nada (Depoimento relatado em setembro de 2014).

No discurso da professora, constata-se que ela não percebeu, mas iniciou sua fala excluindo a criança indígena e, de alguma forma, silenciando-a. Pois, ao perguntar quem é índio? A professora separa o outro que está à margem, o “diferente” dos demais colegas da sala. Diante desse cenário, é importante mencionar que a inferiorização e a subalternização dos estudantes indígenas na escola nem sempre ocorrem por meio de palavras e atitudes; muitas vezes aparecem disfarçadas em representações construídas pela modernidade colonizadora. Essas seriam visões que instituem posições subalternizadas, marginalizadas e estereotipadas, produzindo imagens cristalizadas e congeladas das identidades do sujeito (BHABHA, 1998).

De acordo com Skliar (2003, p. 111), essas imagens do outro estão adequadas a uma representação

[...] que está fabricada longe do território do outro e perto do território do colonizador, uma imagem do outro que lhe é conveniente, que está feita a sua medida, enquanto está ao seu alcance representacional, que resulta em um simulacro do outro e uma corporificação de sua mesmidade, a repetição do mesmo.

Ainda, nesse mesmo discurso podemos levantar outra questão. Será que os jogos praticados pelos indígenas são diferentes daqueles praticados pelos não-índios? Será que o futebol não é um esporte praticado na aldeia? Ao perguntar sobre: alguém sabe um esporte indígena? A professora mostra que ela também desconhece um esporte indígena. O que se espera do profissional de educação é que ele seja “um sujeito da compreensão” e não nega a diferença, mas se “[...] apropria da diferença traduzindo-a à sua própria linguagem” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 19).

Neste contexto, a escola passa a ser muito mais um lugar de desencontro do que de encontro para as crianças

indígenas (SOBRINHO, 2011), pois o espaço escolar e a prática pedagógica, que precisam discutir e sinalizar questões relacionadas ao reconhecimento da identidade e da diferença indígena, do diálogo entre as culturas, da construção do pensamento crítico e da descolonização da imagem do outro, acabam realizando uma ação contrária, onde é visível a percepção de um reforço da exclusão, homogeneização e inferiorização (VIEIRA, 2015).

Como os professores têm dificuldade de reconhecer a diferença e com isso não conseguem questionar os conceitos hegemônicos e permanentes que excluem o outro. Diante disso, percebemos que muitos estudantes, principalmente aqueles que chegaram recentemente da aldeia

[...] vivem a angústia permanente de pensar na fronteira do saber/poder ocidental, sobre o saber/poder ocidental, contra o saber/poder ocidental, produzindo um terceiro tempo/espaço (BHABHA, 1998), que permita subvertê-lo ao mesmo tempo em que signifique a legitimação do saber/poder de seu povo (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 27).

Em conversa com uma professora regente, durante a disciplina de Matemática, escutamos o seguinte relato:

Sempre percebi que os alunos indígenas dos anos iniciais tinham muita dificuldade na matemática. Atividades de raciocínio lógico, operações matemáticas simples, situação problema; eles não tinham rendimento satisfatório. Após algum tempo trabalhando com eles, mudei a minha prática de ensino. Passei a montar a estrutura dos problemas junto com eles (Depoimento relatado em setembro de 2014).

Analisando o discurso da professora sobre os estudantes índios é possível perceber duas questões sobre as quais podemos refletir. No relato da professora, quando menciona que *“sempre percebi que os alunos indígenas dos anos iniciais tinham muita dificuldade na matemática”* é possível observar que ela traz a dificuldade matemática somente para os estudantes indígenas. Esquece que essas dificuldades apresentadas também podem ocorrer com os alunos não-índios. Mas, o que acontece, em muitas situações, é que o estudante indígena está destinado ao fracasso escolar.

No segundo momento do discurso, percebemos uma docente que se deixou ir ao encontro do “outro”. Um encontro que permitiu afetamentos e a sensibilidade para a percepção do ver e sentir, proporcionando um direcionamento e uma “vigilância epistemológica” do desaprender, do desconstruir e do ressignificar a modernidade racional (WALSH, 2009; 2016) e, com isso, rever a sua prática

pedagógica em sala, principalmente a relação com os estudantes indígenas. Esse processo de aproximação e envolvimento com o outro é interculturalidade.

A interculturalidade, nesse sentido, seria um instrumento de luta, práticas e processos que procuram questionar os legados eurocêntricos e, com isso, pretendem transformar e construir condições para pensar, conhecer, ser, estar e conviver (WALSH, 2009). Seria como uma

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

Ainda no discurso da professora, observamos que ela iniciou uma prática com uma proposta baseada no diálogo e na troca de conhecimento de diferentes grupos. Essa proposta poderia ser adotada pela escola, para que, assim, os segmentos que estão à margem da população pudessem ter a oportunidade do diálogo e que o regime disciplinador fosse colocado sob tensão. Desse modo, poderíamos pensar em uma educação que reconheça outros conhecimentos, oriente “outros” pensamentos, ações e permita a discussão e a produção de outras formas de resistência (WALSH, 2016).

A interculturalidade é uma proposta central à (re) construção de um pensamento crítico-outro, pois nos permite colocar

[...] em ação uma prática que reconheça a identidade e diferença da criança indígena, proporcione o diálogo e a interação, realize negociações e traduções, além de enfrentar os diferentes conflitos provocados pelas relações de poder entre os diferentes grupos (VIEIRA, 2015, p. 69 - 70).

Durante o tempo em que circulamos pela escola, tivemos a oportunidade de presenciar uma prática pedagógica de uma professora trabalhando com histórias de vida. A docente organizava, no espaço escolar e no ambiente externo, conversas entre os estudantes e os moradores que haviam vivenciado a construção da comunidade indígena. Quando os convidados tinham dificuldade de estar no ambiente escolar, por algum motivo, a professora levava a sua turma até o espaço que agendava.

Primeiro convidava a pessoa alguns dias antes. No dia e a hora agendada organizava a sala para receber o convidado. Antes disso, alguns dias antes falava com a turma de alunos sobre a pessoa e sua importância para aquele local. Quando o convidado chegava organizava uma roda, às vezes com cadeira, às vezes no chão para escutar a pessoa. Alguns convidados traziam imagens, fotos para as crianças e alguns objetos importantes para a sua história. No final sempre tinha um suco e pipoca, ou qualquer outro alimento. As crianças que moravam na comunidade ajudavam a indicar os nomes da aldeia (Depoimento relatado em setembro de 2014).

O depoimento da professora nos apresenta o quanto a docente tem criado estratégias e organizado possibilidades, por meio de suas práticas pedagógicas, para ir ao encontro do diferente, o “outro”. Trazer convidados de culturas e modos “outros”, diferentes histórias e experiências, para o diálogo com os estudantes, principalmente os não indígenas,

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

Produzir/criar ferramentas pedagógicas propondo um intercâmbio, um diálogo que se constrói entre pessoas que possuem saberes, histórias, conhecimentos e práticas culturais diferente é um exercício intercultural. Um exercício que procura realizar a construção de pensamentos e atitudes outras que não desenvolvam apenas o respeito ao outro, à diferença, mas que possa colocar em crise a colonialidade, as metanarrativas produzidas pela modernidade e ter aprendizagens outras, com os sujeitos outros, que trazem/produzem outras narrativas.

Palavras finais

Após uma tentativa de escrita que nos marca e toca, de reflexões instigante e desafiadora sobre as práticas pedagógicas que circulam em uma escola de Campo Grande/MS, com estudantes indígenas e não indígenas, pensamos que é o momento de encerrar e observar as contribuições e as tensões provocadas pelos depoimentos dos docentes.

Além dos escritos proporcionar outros caminhos de pesquisa com estudantes indígenas em escolas urbanas, o

artigo ainda destaca que o ambiente escolar é um espaço de circulação, convivência e experiência e, por isso, é importante que se faça a construção de novos sentidos, resistência e práticas pedagógicas que realizem a desconstrução da colonialidade, da subalternidade e da discriminação.

A partir das reflexões realizadas com as experiências pedagógicas, os professores da escola passaram a criar estratégias para reconhecerem a diferença indígena e realizar uma reflexão para a elaboração de ferramentas que auxiliem no diálogo e na troca, no intercâmbio e construção de práticas coletivas, além da problematização de estereótipos que circulam no ambiente escolar.

Referências

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankararu**: tradução intercultural na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis/SC, 2011.

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2017.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, Tania MARA Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012 (p. 93-96).

ARROYO. Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo. Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis/RJ: DP et alii / FAPERJ, 2010. p. 275-296.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 31, 2011.

BAUMANN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2017.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro (RJ), 2007.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente a alteridade dos alunos indígenas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo**: a integração dos índios Terena numa sociedade de classe. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005.

DIEHL, Isadora Lunardi. **Experiências indígenas em ambientes urbanos**: os índios em Porto Alegre na segunda metade do século XIX. In: XIV Encontro Estadual da ANPUH RS, Porto Alegre. Democracia, liberdade e utopias. Anais [do] 14 Encontro Estadual de História da ANPUH-RS, 2018.

DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; Skliar, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESPÍNDOLA, Micheli Aline Jorge. **Jovens terena na cidade de Campo Grande (MS): política e geração.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRN, Natal/RN, 2013.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural.** Dissertação (Mestrado de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.- abr. 2002.

MELO, Juliana. **Identidades fluidas: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2009.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005).** Tese (Doutorado em História), – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 2006.

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo/SP, 2009.

SANT'ANA Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas/SP, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SOBRINHO, Maria de Lourdes. **Alfabetização na língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da Aldeia Cachoeirinha/Miranda/**

MS. Dissertação (Mestrado de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. **Vozes Infantis:** as culturas das crianças escolares como elementos de (dês) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS:** identidade e diferença. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. (p.14).

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

Recebido em: 28/02/2019
Aprovado em: 29/04/2019
Publicado em: 13/06/2019