

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAIANE NASCIMENTO ROBERTO DIAS

**ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS NO MUNICÍPIO DE NOVA
ANDRADINA/MS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA.**

**DOURADOS-MS
2024**

DAIANE NASCIMENTO ROBERTO DIAS

**ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS NO MUNICÍPIO DE NOVA
ANDRADINA/MS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação — Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Coelho Castro Troquez.

**DOURADOS – MS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D541e Dias, Daiane Nascimento Roberto
ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANA NO MUNICÍPIO DE NOVA
ANDRADINA/MS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. [recurso
eletrônico] / Daiane Nascimento Roberto Dias. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Profª. Drª. Marta Coelho Castro Troquez..
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados,
2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação intercultural. 2. . 3. Educação escolar indígena. 4. . 5. Estudantes
indígenas.. 6. Escolas não indígenas. 7. Práticas Pedagógicas. I. Troquez., Profª. Drª.
Marta Coelho Castro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha orientadora, Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez, por toda dedicação, amorosidade, acolhimento, direcionamento, carinho e pela paciência durante esta jornada. Seus ensinamentos me fizeram crescer e me tornar a pesquisadora que sou hoje. Saiba que impactou minha vida acadêmica tanto quanto minha formação humana.

Amplio o reconhecimento à Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, a qual sou imensamente grata por todo aprendizado, pelas oportunidades e pelo crescimento acadêmico que esta instituição me proporcionou. Em especial, à coordenação e à secretaria do PPGEdu, assim como a todos os professores e professoras, colegas mestrandos/as e doutorandos/as, que, através das discussões e trocas de experiências durante as aulas, me fizeram refletir sobre a educação e seus desafios.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à pesquisa e pelo auxílio financeiro por meio da bolsa de mestrado.

A toda a comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Nova Andradina que me proporcionaram espaço para o desenvolvimento de minha pesquisa, rede está que faço parte como servidora pública efetiva. Aproveito este espaço para agradecer a todas as educadoras que acrescentaram à minha formação desde a educação infantil até o nível superior; obtive grandes mestres. Viva a educação pública de qualidade!

Em especial, agradeço aos meus pais, Nelson Roberto (*in memoriam*) e Valdira Nascimento Roberto, por todo amor e valorização que sempre transmitiram ao se referirem à escola. Hoje, não tenho sua companhia física, Papai, mas seu amor é algo que sinto de uma maneira incondicional; sua mão e seu afago, naqueles momentos de desânimo, me fizeram seguir. Minha amada mãe pelo amor, força e cuidado. Jamais esquecerei sua companhia e incentivo durante essa jornada, desde a inscrição até a prova escrita; tê-la nesses momentos junto comigo me gerou uma energia sobrenatural. Obrigada por facilitar momentos de desespero e sempre estar disponível para me auxiliar, desde as tarefas mais simples até as mais complexas, pelo incentivo através de suas histórias de lutas e vitórias, mostrando-me que a perseverança está no nosso sangue.

Ao meu irmão, Nelson Roberto Júnior, que um dia você possa beber dessa fonte de conhecimento e de maneira concreta permitir que a educação mude a sua rota e suas perspectivas em relação a vida. À minha amada avó, Dirce Oliveira da Silva (in memoriam), que partiu durante o período do mestrado: vizinha, obrigada por ser exemplo de mulher, de força, de resiliência, por sua humanidade e por me mostrar que devemos ter sempre fé em Deus e em nós mesmos.

Agradeço ao meu companheiro, Célio Dias dos Santos, que nunca permitiu que eu pensasse em desistir, por toda paciência e compreensão nos momentos de ausência, que foram muitos. Você tornou minha caminhada menos pesada com suas piadas, incentivo e companhia. Cada passo dessa jornada foi compartilhado e você, soube compreender as exigências e sacrifícios desse caminho e, acima de tudo, me encorajou a continuar mesmo quando parecia impossível. Sua parceria não foi apenas um suporte emocional, mas também um impulso para que eu mantivesse meu propósito firme. Por isso, minha gratidão vai além das palavras ela se traduz nessa conquista que também é sua.

Dedico este trabalho à minha família, na pessoa da minha tia amada Vera Lúcia Oliveira da Silva Pinheiro por sempre priorizar a educação, desde muito cedo me mostrando que estudar me levaria a lugares inimagináveis, e que isso deveria ser sempre uma prioridade.

Enfim todos os meus familiares: tios/tias, sogro, primos/primas, sobrinhos/sobrinhas, cunhados/cunhadas, afilhados/afilhadas, por terem exercitado a empatia durante todo esse processo. De maneira especial, agradeço à minha cunhada/comadre, Rosângela Barthiman Dias, que me substituiu durante o ano todo para que eu fizesse as disciplinas e conciliasse meu trabalho e a vida acadêmica; a minha gratidão será sempre eterna.

Aos amigos/amigas, todo esse esforço foi para que vocês se orgulhem de mim e valorizem a educação e suas singularidades. Em especial, agradeço à minha amiga, Thamara Macedo, qual foi minha companheira de viagens, trazendo leveza dentre os conflitos e o cansaço do trajeto. À querida e especial Maria Zuleide Gonçalves Mazzini, que me recebeu em sua casa com todo zelo, cuidado e afago, palavras se tornam insuficientes para o que você fez por mim.

Agradeço, com carinho e gratidão, aos amigos que fiz na universidade. Cada conversa, apoio e partilha de vivências tornaram essa caminhada mais leve e significativa. Foram nos momentos de estudo, nas trocas de saberes e nas amizades

construídas que encontrei forças para seguir em frente. Levo comigo não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também as pessoas especiais que marcaram essa etapa da minha vida. Muito obrigada por fazerem parte dessa trajetória.

A construção deste trabalho foi enriquecida pelas contribuições valiosas de pesquisadores e pesquisadoras que dedicam suas trajetórias acadêmicas ao estudo da história, da cultura e das lutas dos povos indígenas e das populações de Nova Andradina.

À Prof^a. Dr^a. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Nova Andradina –, expresso minha profunda gratidão pelo compromisso em dar visibilidade às mulheres e ao povo Ofaié. Seu trabalho é uma referência essencial para a compreensão das dinâmicas históricas e sociais da região.

Ao Prof. Dr. Eduardo Martins, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reconheço e valorizo o empenho na defesa da cultura, da ancestralidade e do Bem Viver indígena. Seu trabalho acadêmico fortalece as discussões sobre identidade e resistência, contribuindo para o aprofundamento das temáticas abordadas nesta dissertação.

Ao Prof. Doutorando Claudinei Araújo dos Santos, agradeço pelas reflexões fundamentais sobre a história de Nova Andradina e pela dedicação em resgatar e valorizar a participação do povo Ofaié no município. Seu olhar crítico e sua pesquisa são inspirações para este estudo.

À Doutoranda Mary Celina Ferreira Dias, da UFMS, mestre, bibliotecária, agradeço pelas pesquisas que evidenciam o papel da mulher em diferentes espaços, promovendo reflexões essenciais sobre gênero e sociedade. Em especial, sou grata pela indicação da obra de bell hooks, cujas ideias e perspectivas levarei comigo ao longo de toda minha jornada acadêmica.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo deixo minha mais sincera gratidão.

TERRITÓRIO ANCESTRAL

Maá munhã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.
(tradução)

O que fazer com o homem da vida
Que fere, que mata
Que faz o que quer?
Do encontro entre o “índio” e o “branco”
Uma coisa que não se pode esquecer
Das lutas e grandes batalhas.
Para o direito a terra defender.
A arma de fogo superou minha flecha
Minha nudez se tornou escândalo
Minha língua foi mantida no anonimato
Mudaram minha vida, destruíram meu chão
Antes todos viviam unidos
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri
Hoje, é cada um para o seu lado
Antes a terra era nossa casa
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar
Hoje, o território está dividido.
Antes para celebrar uma graça
Fazia-se um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia
Não consigo entender tanto mal
Como estratégia de sobrevivência
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos tanu tyura
A herança do conhecimento milenar.
Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos em um único ideal
Na busca pelo direito
De ter nosso território ancestral.
O que fazer com homem na vida
Que fere, que mata
Que faz o que quer?

Maá munhã ira apigá upé rikué Waá perewa, Waá yuká Waá munhã maá putari. O
que fazer com o homem na vida, Que fere, Que mata, Que faz o que quer (Kambeba,
2023).

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é analisar a proposição de práticas educativas em escolas urbanas não indígenas que atendem estudantes indígenas no ensino fundamental da rede pública de Nova Andradina/MS. Os objetivos específicos são: Localizar a presença de estudantes indígenas nas escolas da rede pública do município de Nova Andradina; Discutir os marcos normativos e históricos como forma de compreender os direitos indígenas relacionados à educação escolar para indígenas; Analisar o Plano Municipal de Educação, documento de referência da rede municipal de ensino de Nova Andradina de Educação, e o que propõem em torno da diversidade indígena e da interculturalidade crítica nos espaços escolares da. A metodologia da pesquisa envolve estudos de campo com entrevistas realizadas junto à comunidade escolar, análise documental e revisão de bibliografias temáticas disponíveis nas escolas. O referencial teórico baseia-se em estudos decoloniais e autores indígenas, tendo como conceitos-chave: colonialidade, interculturalidade crítica, educação decolonial e educação intercultural. A pesquisa conclui que as práticas atuais, estruturadas por meio de projetos isolados em datas específicas, são insuficientes para atender às reais necessidades dos estudantes indígenas em escolas não indígenas.

Palavras-chave: Educação intercultural; Educação escolar indígena; Estudantes indígenas.

.

Abstract

The general objective of this dissertation is to analyze the proposition of educational practices in non-Indigenous schools that serve Indigenous students in elementary public education in Nova Andradina/MS. The specific objectives are: to identify the presence of Indigenous students in public schools in the municipality of Nova Andradina; to discuss the normative and historical frameworks of Indigenous school education as a way to understand Indigenous rights related to schooling; and to analyze the reference documents of the municipal education system of Nova Andradina, particularly the Municipal Education Plan, and what it proposes regarding Indigenous diversity and critical interculturality in school settings. The research methodology involves field studies with interviews conducted within the school community, document analysis, and a review of thematic bibliographies available in schools. The theoretical framework is based on decolonial studies and Indigenous authors, with key concepts including coloniality, critical interculturality, decolonial education, and intercultural education. The research concludes that current practices, structured through isolated projects on specific dates, are insufficient to meet the real needs of Indigenous students in non-Indigenous schools.

Keywords: Intercultural education; Indigenous school education; Indigenous students.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses, dissertações e artigos (2008-2022)	46
Gráfico 2 - Anos dos trabalhos selecionados e catalogados	46
Gráfico 3 - Regiões brasileiras onde se concentram as produções selecionadas	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro vitrine de dados das publicações selecionadas	41
Quadro 2 - Principais marcos regulatórios para a educação escolar de indígena	60
Quadro 3 - Censo escolar da educação Básica de Nova Andradina – MS.	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CF – Constituição Federal
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CRMS – Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul
DCNEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Escolas Indígenas
EEI – Educação Escolar Indígena
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO E AS PRODUÇÕES EM TORNO DA TEMÁTICA	21
1.1 A COLONIALIDADE E DESCOLONIALIDADE	22
1.2 O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	29
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA	32
1.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, DADOS CONCRETOS	39
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDÍGENA E OS MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	56
2.1 OS DOCUMENTOS NACIONAIS GERAIS	56
2.2.1 Educação escolar para o indígena e a garantia de um currículo diferenciado	57
2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN)	61
2.3 AVANÇOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988 : AS CONQUISTAS LEGISLATIVAS	74
2.4 O REFERENCIAL CURRICULAR DE MATO GROSSO DO SUL.	78
CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA.	85
3.1 A PRESENÇA DE ESTUDANTES INDÍGENAS, A PARTIR DO CENSO 2023 EM TRÊS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA	86
3.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA E O LUGAR DADO À TEMÁTICA INDÍGENA (LÍNGUAS, HISTÓRIAS, CULTURAS, EPISTEMOLOGIAS/SABERES)	90
3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS	99
3.4 A PESQUISA DE CAMPO ENVOLVENDO A EQUIPE PEDAGÓGICA	104
3.4.1 TRANSCREVENDO AS ENTREVISTAS NAS ESCOLAS A, B, C.	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS	117
ANEXO A - PARECER CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAED, UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS- UFGD	127
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PRODUÇÃO DE DADOS	128
ANEXO C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS GESTORES/AS ESCOLARES.	129

INTRODUÇÃO

No início desta introdução, ecoam em minha escrita as palavras da canção "Minha Alma" (A paz que eu não quero) do grupo O Rappa. Um verso em particular ressoa: "Pois paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo...". Ao evocar esse rap, ergo uma lente crítica em direção ao sistema e à maneira como as minorias são frequentemente privadas de voz, relegadas ao silêncio que ignora suas histórias e culturas. O rap, como gênero musical majoritariamente composto por críticas sociais, muitas vezes mal compreendidas, assim como as palavras dos povos originários, lembra-nos que a interculturalidade transcende a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ela diz respeito às relações e à forma como percebemos o mundo à nossa volta. Aproveito para acrescentar a contribuição de Márcia Kambéba, mulher indígena, ativista e escritora, que defende o lugar do saber indígena, o lugar de saber que não limita somente a aldeia, ou cidade, mas o dia a dia, a rotina do aqui e agora, justificando a escolha de tal letra para minha epígrafe, propondo o bem viver indígena como alternativa ao modo predatório capitalista de destruição da Gaia, Mãe Terra.

A interculturalidade crítica, quando genuinamente praticada, expressa suas subjetividades, reconhecendo e valorizando a multiplicidade de identidades culturais. Ela promove o diálogo não como monólogo, mas como um polifônico intercâmbio de múltiplas vozes. Este é o cerne de um encontro entre culturas: não apenas tolerar, mas celebrar a diversidade, dando espaço para que cada fala ressoe em harmonia com as outras.

Durante minha jornada na função de professora da educação básica, deparei-me com situações que me fizeram refletir sobre o meu papel. Nunca quis limitar-me a ser uma transmissora de conhecimento, mas alguém comprometida com o desenvolvimento humano. Isso inclui promover discussões sobre as tradições culturais e incentivar estudantes a refletirem sobre a diversidade e a importância de cada manifestação cultural cumprindo e por vezes questionando o que reza as diretrizes curriculares, de professora pesquisadora.

Uma dessas situações ocorreu em 2019, quando recebi uma estudante indígena da etnia Terena, chamada Açucena. Uma criança quieta, esquiva e silenciosa, que não interagiu com a professora ou outros estudantes. Isso me incomodava, pois temia violar qualquer direito que ela tivesse. Decidi estudar sobre a educação escolar de indígena e os direitos garantidos para esta modalidade de

educação no sentido de pensar maneiras para que a educação de indígenas em escolas não indígenas fosse mais adequada. Ao longo do ano letivo, experimentei várias estratégias, algumas com sucesso e outras nem tanto. Um dia, durante a aula de matemática, Açucena começou a cantar e dançar, marcando o início de uma relação de afeto, respeito, resiliência e aprendizagem mútua. No final do ano, ela estava interagindo com os colegas e com a professora, alfabetizada e feliz.

Essa experiência inspirou-me a dedicar-me ao estudo da educação escolar de indígenas com Açucena como minha principal fonte de inspiração profissional e pessoal. A interculturalidade tornou-se, pois, um ponto decisivo na reflexão sobre meus conhecimentos.

O interesse por esse tema foi despertado durante as disciplinas cursadas em minha graduação e pós-graduação, ambas contribuindo para aprofundar meu entendimento sobre a temática da Educação Escolar da pessoa indígena. Percebi que isso poderia enriquecer minhas práticas e didáticas na escola, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço mais inclusivo, rico e significativo.

O título do meu texto de dissertação é "Estudantes indígenas em escolas urbanas no município de Nova Andradina/MS e o desafio da educação intercultural crítica". Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Formação de Professores e Práticas Educativas, o objetivo geral é analisar a proposição de práticas educativas em escolas que atendem estudantes indígenas no ensino fundamental da rede pública em Nova Andradina-MS, sob a perspectiva da educação decolonial e intercultural crítica.

Justifico minha pesquisa pela convicção de que a escola deve ser um espaço genuinamente intercultural, onde todos os saberes e experiências sejam respeitados e valorizados. A educação, ao longo da história, tem operado sob perspectivas homogêneas, frequentemente invisibilizando epistemologias e culturas diversas, como as indígenas. No entanto, para que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos e conscientes, é essencial que o currículo, as práticas pedagógicas e o ambiente escolar promovam reflexão entre diferentes culturas, garantindo que todas as pessoas sejam protagonistas no processo educativo.

Por perceber que a escola é um ambiente ainda colonizador espero contribuir com esse trabalho para a construção de uma educação intercultural. Minha função social como professora e pesquisadora é reconhecer e promover um espaço de diálogo e respeito.

Os primeiros registros etno-históricos da população indígena em Nova Andradina, que remontam ao povo Ofaié. Esses registros foram feitos por etnólogos como Curt Nimuendajú, Marechal Rondon, Comissão Geográfica e Histórica do Estado de São Paulo, Herbert Baldus, e em 1947 e 1984 por Darcy Ribeiro, que conviveu com os Ofaié na barranca do ribeirão Samambaia, hoje localizado no município vizinho de Batayporã-MS.

O povo Ofaié habitava as margens dos rios Paraná e Ivinhema, estabelecendo suas aldeias temporariamente nessas áreas, onde realizavam rituais sagrados e ações para sua subsistência. “A História necessita ser decolonial; ou não é História. Ou a história é sobre os direitos humanos para as populações colonizadas ou é paródia” (Martins, 2024, [s/d]); a história exige uma abordagem decolonial para que possa, de fato, ser considerada História. Não se trata apenas de narrativas acadêmicas, mas de uma reflexão crítica que coloque os direitos humanos das populações colonizadas no centro da análise histórica. Sem essa perspectiva, qualquer discurso histórico corre o risco de se transformar em mera caricatura ou paródia.

Pontuando em números, a população indígena em todo o país é de 1,7 milhão de pessoas, conforme mostram os novos dados do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Estado de Mato Grosso do Sul possui 116.346 indígenas, correspondendo a 4,22%, conforme levantado pelo Censo Demográfico 2022 no Estado, sendo o 3º maior número de indígenas do Brasil. Este é o maior levantamento de dados indígenas da história do IBGE e confirma que todos os 79 municípios do estado do MS têm a presença de povos indígenas. Dessa forma, cabe investigarmos como as escolas não indígenas urbanas que atendem esta população trabalham a temática indígena.

A partir desse indicador, surge a necessidade de mapear a presença de estudantes indígenas em escolas não indígenas para assegurar aos povos originários que seus direitos a uma educação diferenciada sejam respeitados. Por sua vez, o município escolhido para esta pesquisa, Nova Andradina, possui hoje 48.563 habitantes, segundo o censo mencionado (Brasil, 2022), ocupando a sétima posição no ranking de populações do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo informações contidas no censo (Brasil, 2022), em Nova Andradina, há 38 pessoas declaradas indígenas, totalizando 0,08% do total da população. Esse dado concreto reflete a importância de compreender e fortalecer o protagonismo indígena em contextos

locais, especialmente sabendo que 8 estudantes estão matriculados em escolas da rede municipal, fazendo com que assegurar o direito à educação e ao respeito à diferença se torne uma ação imprescindível.

Ainda, sua localização geográfica faz com que exista um grande fluxo migratório no município, pois faz fronteira com os Estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais, sendo popularmente intitulada como a “Capital do Vale do Ivinhema”. Exerce grande influência nos municípios vizinhos de Anaurilândia, Ivinhema, Angélica, Batayporã, Taquarussu e Bataguassu. Outro aspecto que conferiu a Nova Andradina seu título é sua localização geográfica, integrada à bacia hidrográfica do Rio Ivinhema. O município desempenha um papel crucial no cenário industrial, especialmente no que diz respeito à geração de empregos por meio de suas unidades de processamento de carne, usinas de cana-de-açúcar e atividades comerciais. Sua economia reflete o movimento migratório constante, uma vez que a demanda por mão de obra varia ao longo do ano devido às safras e entressafras da cana-de-açúcar, bem como o abate de bovinos.

A Microrregião de Nova Andradina é moldada por uma interseção de diversos subsídios, incluindo aspectos naturais, políticos, econômicos e simbólicos. Hoje, o município destaca-se na área da saúde, abrigando importantes hospitais públicos, com destaque para o Hospital Regional Francisco Dantas Maniçoba, que oferece atendimento especializado não disponível nos demais municípios da região, e o Hospital do Câncer de Barretos.

Além disso, a oferta de Educação Superior é um serviço essencial para a região, com a presença de instituições como as Universidades Federal e Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS e UEMS, respectivamente), bem como o Instituto Federal (IFMS) e faculdades particulares, atraindo estudantes de diversos municípios da região e até mesmo do Estado de São Paulo. A cidade também oferece cursos de Educação à Distância e de formação profissional técnica.

Segundo dados da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte) de Nova Andradina (2024), a rede municipal de ensino atende atualmente 6.790 estudantes, distribuídos em nove Centros de Educação Infantil e dez Escolas de Ensino Fundamental. Essas instituições estão localizadas tanto em áreas urbanas quanto rurais do município.

Embora haja a presença de estudantes indígenas, ainda não há um levantamento sobre sua quantidade, o que dificulta a implementação de políticas

públicas específicas para garantir seus direitos. Isso limita sua presença apenas às aldeias ou a conteúdos considerados "pertinentes à história do Brasil" (Troquez, 2012, p. 36). Ao limitar o ensino sobre os povos originários a datas como 19 de abril, o sistema educacional perpetua uma narrativa que desconsidera suas contribuições atuais, suas lutas políticas e sua presença ativa na construção do país.

A ausência de legislação que verse a existência de indígenas em escolas não indígenas demonstra a fragilidade de uma política pública que realmente materialize a construção de uma educação intercultural sólida. Essas crianças possuem direitos válidos. São "sujeitos de direitos" (Arroyo, 2015) - e é necessário fazer jus a um trato educacional individualizado específico que respeite a perspectiva intercultural (Troquez, 2015).

A educação escolar para o indígena é respaldada por uma abordagem pedagógica única e distinta, sustentada por regulamentos legais específicos. Ela adota métodos de ensino intercultural e bilíngue, com o objetivo de promover o reconhecimento e a valorização plena das culturas dos povos indígenas. Dessa forma, não apenas reconhece sua importância histórica, mas também celebra sua rica contribuição sociocultural para o país, porém a mesma trata somente da educação escolar para os indígenas em escolas indígenas.

O envolvimento entre política educacional do município pesquisado e ações pedagógicas das professoras que pertencem a esta rede é indispensável para possibilitar essa ruptura de preconceitos no ambiente escolar.

Esta pesquisa pretende responder à questão: como a diferença indígena é considerada nas proposições de práticas educativas das escolas não indígenas que atendem esses estudantes indígenas?

o **objetivo geral** é:

- Analisar a proposição de práticas educativas em escolas não indígenas que atendem estudantes indígenas no ensino fundamental da rede pública em Nova Andradina, MS, sob a perspectiva da educação decolonial e intercultural crítica.

Os **objetivos específicos** são:

- Localizar a presença de estudantes indígenas nas escolas da rede pública do município de Nova Andradina;
- Discutir os marcos normativos e históricos como forma de compreender os direitos indígenas relacionados à educação escolar para indígenas;
- Analisar o documentos de referência da rede municipal de ensino de

Nova Andradina Plano Municipal de Educação e o que propõem em torno da diversidade indígena e da interculturalidade crítica nos espaços escolares da rede.

Este trabalho defende a perspectiva da realização do direito a um currículo pautado por uma educação intercultural, adotada sob uma perspectiva decolonial e apoia-se em autores e autoras dessa vertente como Arroyo (2012), Candau (2012), Cunha (2012), Quijano (2005), Troquez e Nascimento (2020), Mignolo (2005; 2013), Cortesão e Stoer (1999; 2003), Walsh (2009), bell hooks (2017) e os próprios indígenas Kambéba (2018), Krenak (2019), Potiguara (2010) e Munduruku (2000). Ao discutir observa-se também o debate da geopolítica do conhecimento e da diferença epistêmica colonial (Mignolo, 2012, p. 8)

O primeiro capítulo discorre acerca do percurso teórico e metodológico e das produções em torno da temática. Dessa forma, utilizei materiais teóricos que discutem a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica em educação, destacando as questões desfavoráveis dos processos de colonização impostos aos indígenas através do processo histórico, sobretudo pela educação, pontuando como os documentos prescrevem a atenção à diferença indígena. O capítulo trata também da definição dos termos: colonialidade, decolonialidade, educação decolonial e, educação intercultural. Além disso, os caminhos metodológicos adotados por essa pesquisa, bem como os dados concretos por região estudada, a partir dos levantamentos dos estudos.

O segundo capítulo investiga os documentos que fundamentam e orientam a educação escolar para o indígena, abrangendo desde os documentos de âmbito nacional até aqueles específicos para essa modalidade educacional. Incluem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) (Brasil, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) (Mato Grosso Do Sul, 2019).

O terceiro capítulo analisa o Plano Municipal de Educação, único documento normativo que trata parcialmente dos estudantes indígenas, de forma sucinta e somente nas metas no que se refere à alfabetização e os documentos da unidade escolar: Planos Político- Pedagógicos (PPPs), livros e materiais disponíveis na

biblioteca ou unidade escolar a respeito da temática indígena, além de entrevistas com a comunidade escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço ou em outros locais dedicados à valorização da cultura indígena sendo um ambiente reflexivo de aprendizado que garantem o respeito a identidade indígena.

As considerações finais deste estudo buscam apresentar reflexões a partir das análises empreendidas, evidenciando como a diferença indígena é considerada nas proposições de práticas educativas para as escolas que atendem esses estudantes, como a interculturalidade crítica é contemplada nesse espaço e se a temática é utilizada nos planejamentos como uma prática pedagógica.

A proposição desta pesquisa foi apresentada ao Conselho Diretor da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que aprovou o protocolo de pesquisa (Anexo 01), e ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), como consta (Anexo 02).

CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO E AS PRODUÇÕES EM TORNO DA TEMÁTICA

Esta pesquisa baseia-se nos aportes teóricos dos estudos decoloniais com sustentação em Mignolo (2005; 2013), Cunha (2012), Walsh (2009) entre outros, adotando uma perspectiva crítica que busca desconstruir visões unilaterais e hegemônicas, promovendo um diálogo intercultural como pilar para que distintas populações possam estruturar e estabelecer suas relações de maneira igualitária e respeitosa.

Essa abordagem não se limita à aceitação passiva das diferenças, mas desafia as estruturas de dominação e de exclusão que permeiam as relações interculturais. O impacto deixado pelos colonizadores ressoa na sociedade contemporânea. No município de Nova Andradina onde a pesquisa foi desenvolvida,

A colonização da cidade iniciou com compra e desmatamento de diversas glebas e fazendas, entre elas a fazenda Primavera e a fazenda Baile, escolhidas por terem uma terra fértil. Com recursos próprios, a Companhia Moura Andrade & Cia investiram para que cerca de 350 km de estradas fossem abertas, cruzando matas, rios, varjões. Esse fato favoreceu a vinda de outros colonizadores e migrantes com desejo de trabalho e terra (Santos, 2015, p.38).

Em relação às produções sobre a temática, foi realizado um levantamento das produções na área da educação escolar de indígenas. Ao final das análises, foram selecionados materiais que continham informações essenciais sobre o estudo realizado, apresentando: contextualização do estudo, destacando a área de pesquisa e sua importância; objetivos claros; breve descrição dos métodos utilizados, incluindo a abordagem metodológica; principais resultados ou descobertas; conclusões e implicações do estudo.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa, sobretudo em relação à análise documental, verificou-se a presença de um referencial teórico-metodológico relevante em Cellard (2008), o qual respalda as escolhas dos métodos de produção e análise de dados empregados na pesquisa, considerando a importância das fontes e produções de pesquisa relacionadas à temática que sustentam essas escolhas, destacando a importância de um referencial teórico-metodológico que fundamente as escolhas de métodos de produção de dados adequados utilizados na pesquisa.

Cellard enfatiza a relevância das fontes documentais e das produções acadêmicas relacionadas ao tema, argumentando que essas fontes são essenciais para garantir a validade e a confiabilidade dos dados. A análise documental, conforme proposta por Cellard, permite uma compreensão aprofundada do contexto e das nuances presentes nas fontes, proporcionando uma base sólida para a interpretação dos resultados e para a construção de conhecimento na área de estudo, trazendo o protagonismo indígena na produção intelectual que evidenciam e ressignificam a narrativa histórica nas perspectivas dos povos originários.

A reflexão sobre a interseção entre educação, colonialidade, interculturalidade e diferença nos convidam a repensar as práticas educacionais, questionar as narrativas dominantes e promover uma educação mais sensível às diversidades culturais. Para Munduruku (2000, p. 32), "Saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo", ou seja, o autoconhecimento e a valorização da sua própria história, da sua identidade são a preservação da sua cultura e do respeito à diferença.

Conforme aponta Candau (2020, p.67)

interculturalidade vem adquirindo cada vez maior presença no campo educacional. Na América Latina, possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 70, quando a expressão surge referida à educação escolar indígena, caracterizo este processo como uma 'construção plural, original e complexa'.

Nessa direção, evidenciaremos conceitos fundamentais para o fazer intercultural, considerando a decolonialidade como pressuposto fundante deste fazer. Essa perspectiva tange a urgência de desconstruir as marcas do colonialismo que ainda moldam nosso modo de pensar e agir.

1.1 A COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Ao explorar o campo desta pesquisa, deparei-me com uma instituição imposta por raízes profundas de colonização, desde sua implantação com a chegada dos jesuítas em 1549 até a atualidade, perpetuando relações de poder desiguais.

A colonialidade refere-se ao padrão de poder estabelecido entre colonizadores e colonizados e às formas de valorização do conhecimento na divisão racial e do trabalho, que estabelecem uma posição hierárquica colonizadora, não oferecendo uma perspectiva crítica sobre as estruturas históricas e contemporâneas de

dominação e opressão.

Para Quijano (2005, p. 124),

Ao adentrar o campo de estudo dessa dinâmica, a análise das instituições educacionais revela uma realidade na qual a escola se apresenta como uma herança da colonização, mantendo-se até os dias atuais e perpetuando relações de poder desiguais que alienam grupos culturais não dominantes.

A colonialidade transcende o período histórico do colonialismo, perpetuando-se como uma matriz de poder que ainda hoje influencia as relações sociais, econômicas e culturais. Quijano (2005, p. 125) destaca esse conceito como um processo em que “as hierarquias de raça, gênero e conhecimento foram estruturadas e mantidas para justificar a exploração e a subjugação”.

A imposição da estrutura escolar durante os processos coloniais reflete a intenção de difundir valores, conhecimentos e práticas que promovem a visão do colonizador como superior, relegando as culturas locais a um papel subalterno. Esse peso histórico negativo herdado do período colonial que abrangeu os anos de 1500 a 1822, manifesta-se nas práticas educacionais contemporâneas, mantendo a lógica de opressão e de exclusão vivenciados nesta época.

A persistência dessas relações de poder desiguais na educação reforça a marginalização de populações não hegemônicas, criando barreiras para o reconhecer, valorizar e disseminar as contribuições destes. A alienação desses grupos do sistema educacional dominante resulta na perpetuação da desigualdade e da invisibilidade, minando a diversidade e a riqueza de perspectivas que poderiam enriquecer a educação.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. A análise crítica da colonialidade na educação torna evidente a necessidade premente de promover a descolonização do ensino, questionando e transformando as estruturas que reproduzem a opressão e a marginalização. Desconstruir a colonialidade na educação requer um esforço coletivo para romper com os padrões já pré-estabelecidos e para construir um ambiente educacional democrático.

Somente através de uma abordagem reflexiva, crítica e consciente, poderemos caminhar em direção a uma educação mais justa, diversa e equitativa para todos os

indivíduos e grupos presentes na sociedade.

Ao longo da história, a educação tem sido utilizada como uma ferramenta para manter e perpetuar os valores e hierarquias coloniais. A imposição de conhecimentos eurocêntricos, a marginalização de saberes e culturas não ocidentais, e a continuidade de estereótipos são elementos que caracterizam as práticas educacionais nos contextos coloniais entre os colonizadores e os povos originários, como: abuso, subjugação, autoridade, dominação e resistência que marcaram a sociedade.

“Os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118). A imposição de conhecimentos eurocêntricos como padrão dominante tem obscurecido e marginalizado saberes e culturas não ocidentais, diminuindo sua importância e contribuição para o corpo de conhecimento global. Essa dinâmica educacional, enraizada na colonialidade, tem contribuído para a subjugação de perspectivas e narrativas não eurocêntricas, minando a riqueza quanto à diversidade de saberes presentes em diferentes culturas.

A marginalização sistemática desses conhecimentos tem levado à subestimação de tradições e práticas autóctones, reforçando uma visão distorcida e parcial do mundo.

A construção de narrativas unilaterais e excludentes têm contribuído para a manutenção de estruturas de poder opressivas e para a desvalorização de saberes não hegemônicos. Além disso, a educação colonial tem sido um veículo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais e simplificações culturais, que muitas vezes resultam em discriminação e desigualdade. A educação exerce função fundamental na reprodução de valores e hierarquias coloniais, perpetuando assimetrias e desequilíbrios de poder. Cunha (2012) também discute que a colonização e as violências passam a existir “dentro e fora de casa”.

Essa abordagem educacional eurocêntrica tem impactado não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a autoestima e a identidade de comunidades não ocidentais, reforçando uma visão hierárquica do mundo que coloca determinadas culturas e povos em posição de inferior. Conforme aponta Krenak (Comunicação Pessoal, Universidade Federal de Minas Gerais, 2024, s/p)

A luta antirracista e decolonial não é apenas sobre o passado, mas sobre transformar as narrativas e práticas que ainda perpetuam desigualdades. É um convite para desconstruir as bases do pensamento colonial e construir um mundo onde todas as vozes tenham o mesmo peso.

A necessidade de repensar e transformar os sistemas educacionais para abraçar a diversidade cultural se torna urgente e crucial. É imperativo reconhecer e valorizar a pluralidade de conhecimentos e perspectivas, rompendo com a lógica colonial que tem moldado a educação por tanto tempo. "Ora, a gente não tem de fazer uma crítica 'decolonial', a gente tem de fazer uma crítica contracolonial" (Krenak, Comunicação Pessoal, Universidade Federal de Minas Gerais, 2024, s/p).

A desconstrução dos paradigmas coloniais na educação requer um compromisso ativo com a descolonização do currículo, a inclusão de saberes tradicionais e a promoção de uma abordagem mais holística e interconectada do conhecimento, inserindo a cultura, língua, saberes e conhecimentos ancestrais na escola do não indígena.

De acordo com Arroyo (2012), persiste uma história antipedagógica imposta durante o período colonial quando o Brasil estava sob o domínio de Portugal que se mantém atualizada. Nessa perspectiva, essa antipedagogia se manifesta na marginalização dos corpos-vidas das crianças, que não são reconhecidas como parte integrante da história oficial, econômica, cultural e pedagógica. Tais infâncias são apagadas devido à sua associação com coletivos sociais racialmente inferiorizados e/ou excluídos pela narrativa estabelecida pela elite branca, que se autodenomina superior. Esses corpos desde cedo são concebidos como não educáveis, desumanizados: "A visão e os tratamentos, até os medos de seus corpos revelam que são vistos como bárbaros, sem limites, agressivos, instintivos. Violentos. Corpos mais do que precarizados, sub-humanos" (Arroyo, 2012, p. 40).

A invisibilidade e desvalorização dessas infâncias marginalizadas revelam a persistência de uma lógica excludente e discriminatória na educação e na sociedade em geral. A construção desses corpos como "outros" contribui para a perpetuação de estereótipos prejudiciais que reforçam a marginalização e a exclusão social.

A reflexão proposta acima destaca a urgência de repensar os sistemas educacionais e sociais, promovendo uma abordagem pedagógica que reconheça a humanidade e a dignidade de todas as crianças, independentemente de sua origem étnica. Como professora, destaco o poder da educação em trazer novas narrativas, em que os estudantes são incentivados a refletir sobre suas identidades, história e

cultura, assim como pontuei no início da dissertação citando a experiência com a aluna Açucena. Ao adotar esse olhar otimista na educação, não anulo ou ignoro as dificuldades, mas reconheço a escola como um campo de possibilidades.

A visão proposta por Arroyo sobre a necessidade de reconstruir os fundamentos da educação numa perspectiva que valorize a diversidade e promova a decolonialidade. Ao desafiar as noções preconceituosas e discriminatórias que permeiam a educação, é possível abrir caminho para uma abordagem pedagógica mais empática, justa e respeitosa, que promova a emancipação e o pleno desenvolvimento de todas as crianças, sem distinção de raça, etnia ou origem social. Para Costa (2015, p. 29):

O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas.

O "Bem Viver" indígena se constitui em um profundo e filosófico conceito, em que os valores e as visões dos povos originários são projetados, indo para além do pensamento "viver bem" pessoal e egocêntrico, caracterizando-se como uma vida coletiva, comunitária com um vínculo entre a natureza, seres vivos e cooperação.

A colonização deixou um legado profundamente enraizado na educação, especialmente entre os povos indígenas, para os quais as práticas educacionais etnocêntricas e civilizatórias foram impostas. Essas práticas não apenas negaram e negam a riqueza das culturas indígenas, mas também perpetuam um sistema que marginaliza e subjuga.

Os estudos decoloniais expandem as fronteiras do conhecimento, desafiando as narrativas dominantes e oferecendo uma perspectiva que abarca não apenas a América Latina, mas também o Caribe. Reconhecendo as nuances das formas de colonização em cada território, como apontado por Costa e Grosfoguel (2016), os estudos decoloniais buscam entender e desmantelar as estruturas de poder que perpetuam a opressão.

No cerne da decolonialidade está a busca por uma nova forma de conhecimento, uma epistemologia que não esteja enraizada na lógica colonial. Isso implica descolonizar não apenas as instituições educacionais, mas também as pessoas. Significa valorizar e respeitar os saberes e as experiências das

comunidades, de suas culturas, de suas interligações entre natureza e de sua proposta de vida coletiva. “É uma luta da vida inteira, defendendo, tentando fazer com que as pessoas aprendam a ver com o olhar do povo indígena estes rios, estas florestas, montanhas que vêm sendo devoradas pela mineração e garimpo” (Krenak, Comunicação Pessoal, Mesa sobre literatura indígena e quilombola é um dos destaques de evento organizado por discentes da pós-graduação, 2017, s/p).

Além disso, os estudos decoloniais destacam a importância da ação política e da resistência. Eles nos lembram que a descolonização não é apenas um projeto acadêmico, mas uma luta contínua por justiça e liberdade. Isso envolve não apenas questionar as estruturas existentes, mas também imaginar e construir novos caminhos baseados na solidariedade e no respeito mútuo.

À medida que avançamos no século XXI, a relevância dos estudos decoloniais torna-se cada vez mais evidente. Em um mundo marcado pela desigualdade, injustiça e violência, a decolonialidade oferece uma perspectiva crítica e esperançosa, sendo um convite para repensar nossas relações com a nossa história em tempo passado, presente e futuro.

A educação intercultural e crítica se apresenta como uma ferramenta poderosa para desconstruir as estruturas de poder coloniais, e construir relações igualitárias e respeitadas, pensadas e repensadas na história, no território e nos direitos entre os diversos grupos culturais.

A diferença é vista como um elemento fundamental na construção de uma educação intercultural e crítica. Valorizar as diferenças culturais, linguísticas, étnicas e sociais se torna essencial para romper com visões unilaterais e hegemônicas. Ao reconhecer e celebrar a diversidade, a educação pode se tornar um espaço de transformação, onde as diferenças são não apenas aceitas, mas também celebradas e incorporadas. Para Potiguara:

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa! / Mas caio da vida e da morte / E range o armamento contra nós. / Mas enquanto eu tiver o coração aceso / Não morre a indígena em mim e / E nem tampouco compromisso que assumi / Perante os mortos / De caminhar com minha gente passo a passo / E firme, em direção ao sol / Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro / Carrego o peso da família espoliada / Desacreditada, humilhada / Sem forma, sem brilho, sem fama (Potiguara, 2004, p. 102-103).

Como um grito de esperança ainda que os fatos do passado sejam atravessados de momentos de amargor, o futuro possui suas expectativas. Por meio do reconhecimento mútuo e do questionamento das relações de poder, a

interculturalidade crítica propõe uma nova forma de educação que valoriza a diversidade e promove a inclusão.

Fanon (2008, p. 31) afirmou que "No entanto, essa criação não recebe a legitimidade de nenhuma força sobrenatural; a coisa colonizada se torna humana no processo de libertação". A decolonialidade não se limita apenas à libertação política dos países colonizados, mas também envolve a libertação mental e emocional das pessoas que sofreram a opressão colonial e que são exploradas economicamente, gerando traumas e complexos de inferioridade. Fanon realça a necessidade de uma revolução cultural e psicológica para romper com as estruturas coloniais internalizadas, defendendo a valorização da identidade própria e o empoderamento das populações colonizadas. Ele destacava a importância de reconstruir narrativas históricas autênticas e promover uma consciência crítica que desafiasse as noções de superioridade e inferioridade impostas.

A perspectiva de Frantz Fanon vai além das fronteiras políticas e econômicas, abordando a necessidade de uma profunda alteração nas estruturas sociais, culturais e psicológicas para alcançar uma verdadeira libertação dos efeitos coloniais.

Para ele, a descolonização representa um processo de (des)aprendizagem: desaprender tudo o que foi imposto e internalizado durante a colonização e a desumanização. A transcendência literária de Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *os condenados da Terra* (1961) traz reflexão, ecoando em debates contemporâneos sobre identidade, poder e libertação.

Contribuindo para essa discussão, Candau (2005, p. 19) afirma que:

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferença. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo.

A autora enfatiza a urgência de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a promoção dos direitos humanos e da diversidade, visando a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática por meio da prática educativa e da formação de professores conscientes e engajados. Candau (2005) defende que a abordagem educacional deve estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, culturais e educacionais, buscando desenvolver práticas educativas que abarquem as diversas

realidades presentes na sociedade, que respeitem e valorizem as diferenças.

1.2 O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

O conceito de interculturalidade crítica admitido neste texto é fundamental para a compreensão, reconhecimento e respeito por todas as culturas, sem estabelecer hierarquias entre elas. É uma postura que valoriza a diversidade cultural e promove a igualdade entre os povos, reconhecendo a riqueza que cada cultura traz para a humanidade.

Como destacou Walsh (2006, p. 21), a “interculturalidade na América Latina está intimamente ligada às geopolíticas do espaço e do lugar”. Ela reflete as lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e está diretamente relacionada à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos.

Além de um conceito que convida à interação e comunicação entre culturas e saberes, a interculturalidade, na América Latina, carrega um significado ainda mais profundo. Ela assinala a necessidade de construção de outras configurações de conhecimento e de produção epistêmica, que sejam capazes de refletir e valorizar as múltiplas perspectivas e experiências dos povos indígenas e negros.

Esta perspectiva nos conduz a substituir a expressão “uma cultura” pela expressão “um povo”, sujeito vivo de uma história, em meio a articulações e intercâmbios que, mais que uma interculturalidade, desenham uma inter-historicidade. O que identifica este sujeito coletivo, esse povo, não é um patrimônio cultural estável, de conteúdos fixos, mas a autopercepção por parte de seus membros de compartilhar uma história comum, que vem de um passado e se dirige a um futuro, ainda que através de situações de dissenso interno e conflituosidade (Segato, 2012, p.111-112).

Isso implica também a criação de outras referências educativas e pedagógicas que não se baseiem na supremacia de uma única visão de mundo, mas que reconheçam e integrem as diferentes formas de saber e de ser. Ela sugere a necessidade de desviar-se das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter eurocêntrico e colonial. Isso requer uma mudança radical na forma como entendemos e organizamos nossa sociedade.

Uma educação intercultural centrada no ser humano é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva e plural. Ao priorizar a valorização da diversidade dos envolvidos, essa abordagem reconhece e celebra as diferentes origens culturais,

experiências e perspectivas dos estudantes, professoras(es) e da comunidade escolar. Através de um diálogo cultural enriquecedor, os indivíduos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e empática das diversas culturas presentes na sociedade ao “[...] descrever e narrar a situação de colonização e impulsionar e revelar a luta anti e decolonial” (Walsh, 2013, p. 42).

A interculturalidade, desempenha um papel crucial na descolonização do conhecimento e das práticas educacionais. Ao questionar e desconstruir os padrões eurocêntricos dominantes, abre espaço para a inclusão de múltiplas saberes no ambiente educacional. Isso permite que as experiências e conhecimentos de grupos historicamente marginalizados sejam reconhecidos, valorizados e representados.

Além disso, a interculturalidade crítica promove uma visão mais ampla e crítica da realidade, incentivando os estudantes a questionarem estereótipos, preconceitos e hierarquias culturais. Por meio do diálogo e do confronto de ideias, os estudantes são encorajados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, empatia e respeito mútuo. Essas competências são essenciais para a construção de uma sociedade popular e democrata, baseada no reconhecimento da igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Em suma, uma educação intercultural centrada no ser humano não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária. Ao promover o diálogo cultural, valorizar a diversidade e descolonizar o conhecimento, abre-se um caminho para um futuro mais promissor e harmonioso, quando todas as culturas são respeitadas e reconhecidas em sua riqueza e complexidade, "um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado" (Bhabha, 1994, p. 120).

O "pré-determinado" pode ser entendido como as narrativas, normas e estruturas que são estabelecidas por forças externas, como o colonialismo, o imperialismo e outras formas de poder hegemônico. Essas forças buscam moldar a identidade de acordo com seus próprios interesses e visões de mundo, onde muitas vezes negando ou suprimindo outras pessoas.

Bhabha (1994) sugere que a cultura não é uma entidade fixa e imutável, mas sim um campo de tensões e negociações, onde o "pré-determinado" encontra o "desejado". Esta afirmação abre espaço para uma exploração da dinâmica entre o que é imposto externamente e o que é buscado internamente pelos indivíduos e seus

pares.

Por outro lado, o "desejado" representa as aspirações, os sonhos e as resistências que emergem dos próprios indivíduos e comunidades. É a busca por uma identidade que reflita suas histórias, suas culturas e suas subjetividades. Esta busca não é apenas uma reação passiva ao "pré-determinado", mas uma forma ativa de apropriação e de transformação.

A apropriação é um processo criativo em que os indivíduos e grupos reinterpretam e rearticulam os signos e símbolos do "pré-determinado" para criar novas significações que atendam às suas necessidades e desejos. É uma forma de resistência que não se limita a rejeitar o que é imposto, mas que o transforma a partir de dentro, criando híbridos e misturas que desafiam as categorias fixas e as hierarquias estabelecidas.

Bhabha (1994) argumenta que esta tensão entre o "pré-determinado" e o "desejado" é constitutiva da identidade cultural. Ela não é uma condição a ser superada, mas sim uma realidade a ser abraçada e explorada. Através dessa tensão emerge um terceiro espaço, um lugar de ambivalência e indeterminação, onde novas identidades e novas formas de expressão cultural podem ser concebidas. Ou, nos dizeres de Nego Bispo, uma confluência, um lugar de compartilhamento, de reconhecimento e de respeito. "Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende" (Bispo, 2023, p.4).

Esse é um local de criatividade e resistência, onde os limites do "pré-determinado" são questionados e onde o "desejado" é continuamente reinventado. A reflexão sobre a apropriação e a resistência do "pré-determinado" ao "desejado" nos convida a considerar a identidade cultural como um processo dinâmico e contestado. Ela nos lembra que, mesmo em meio a forças poderosas que buscam nos definir e nos limitar, há sempre espaço para a criatividade, para a resistência e para a reinvenção de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Emergindo como uma abordagem indispensável e transformadora no panorama educacional contemporâneo, desafiando estruturas estabelecidas e promovendo uma visão mais inclusiva e reflexiva da diversidade cultural na qual ela deixa de ser concebida apenas como a coexistência de diferentes culturas, mas sim como um processo dinâmico e complexo que busca compreender e questionar as relações de poder, os preconceitos arraigados e as desigualdades presentes na sociedade.

O modo de fazer educação intercultural desafia as práticas pedagógicas tradicionais, incentivando a construção de espaços de aprendizagem inclusivos e culturalmente sensíveis. Através da colaboração e do reconhecimento mútuo, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual as diferenças culturais sejam celebradas como fonte de enriquecimento e não de divisão.

Em síntese, constitui um chamado à reflexão e à ação, buscando transformar as interações interculturais em ambientes de crescimento mútuo, aprendizado contínuo e construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Ao nos engajarmos de forma ativa e consciente com as questões interculturais, abrimos caminho para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa entre os diversos que compõem nossa sociedade.

Além disso, é imperativo reconhecer que vai além da simples coexistência de culturas distintas, propondo uma análise profunda das estruturas de poder, dos privilégios e das desigualdades que permeiam as relações interculturais. Nesse sentido, promover uma interculturalidade crítica requer não apenas a valorização das diferenças culturais, mas também o enfrentamento das injustiças e a busca por formas que respeitem a diversidade.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas municipais da área urbana, pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Nova Andradina (SEMEC), em 2024, a rede municipal de educação abrangeu 6.790 estudantes matriculados, distribuídos em nove Centros de Educação Infantil e dez Escolas de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se baseia na presença de estudantes indígenas nas escolas da rede pública, utilizando-se da análise documental e de entrevistas semiestruturadas para complementar a produção de dados. Essa abordagem metodológica permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas investigados, possibilitando a identificação de padrões, tendências e nuances que contribuem para a construção de análises mais robustas e significativas.

Segundo aponta Gil (2010) destaca-se que a análise documental permite

explorar fontes diversas e aprofundar o entendimento teórico sobre o conhecimento estudado. A análise documental consiste em examinar documentos diversos, como registros escolares de matrícula, documentos regimentais, currículos e orientações práticas. Esses materiais oferecem importantes dados sobre a realidade educacional, possibilitando a compreensão de políticas, práticas educativas e suas implicações. Ao discorrerem acerca das vantagens e desvantagens da pesquisa documental, Lüdke e André (1986, p. 39), afirmam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em uma determinada condição e fornecem fatos.

Os procedimentos de análise documental tornam-se um ponto importante desde a seleção dos documentos, classificação e categorização, até a interpretação. A relação com a pesquisa de campo é uma abordagem que nos permite mergulhar nas nuances da realidade educacional, compreendendo suas complexidades e desafios.

Nessa mesma perspectiva, Cellard (2008, p. 298) salienta que “existe uma abundância de tipos de documentos escritos e várias maneiras de agrupá-los” e afirma que a “pesquisa documental, sendo necessários uma preparação adequada e um exame minucioso das fontes documentais identificadas”. Cellard (2008) explica que, até o final do século XIX, a ideia de documento estava restrita principalmente aos textos e arquivos oficiais. No entanto, essa concepção foi reavaliada com o avanço da historiografia, particularmente pela influência da Escola dos Anais, um movimento historiográfico francês do século XX. Essa Escola promoveu uma visão mais abrangente, ampliando a definição de documento para incluir uma gama mais ampla de fontes e evidências.

Além disso, é relevante ressaltar que a escolha das escolas municipais de Nova Andradina para a realização da pesquisa não é aleatória. Essas instituições representam um microcosmo rico em diversidade e desafios educacionais, refletindo as realidades sociais, culturais e econômicas presentes na comunidade local. Portanto, pretende-se não apenas abordar as políticas educacionais locais, mas também contribuir para o avanço do conhecimento e das práticas educativas em nível

regional e nacional.

A compreensão da decolonialidade como um conceito vital para desvendar as implicações persistentes da colonização surge da percepção de que o legado colonial não é uma mera relíquia do passado, mas uma força ativa e opressora que permeia as estruturas sociais contemporâneas.

Essa reflexão é fundamental, especialmente quando consideramos o impacto da colonialidade nas práticas educacionais, como observado por Sá-Silva et al (2009, p. 27), que destacam que "os sistemas educacionais foram utilizados como ferramentas de dominação e assimilação cultural, perpetuando a marginalização dos povos colonizados".

A escolha da análise documental para este estudo se deve à sua capacidade de proporcionar uma compreensão mais abrangente do objeto de pesquisa, como destacado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Conforme observado por Cellard (2008), os documentos escritos representam fontes valiosas, especialmente para investigações que requerem uma contextualização histórica e sociocultural. Essa abordagem metodológica permite uma análise dos registros oficiais, planos de ensino, políticas educacionais e outros documentos relevantes, fundamentais sobre as práticas, desafios e tendências na educação municipal de Nova Andradina.

Além da análise documental, são conduzidas entrevistas semiestruturadas com diversos atores educacionais, incluindo gestoras, professoras, funcionárias e pais/responsáveis (analisando a ficha de matrícula onde consta o questionário étnico-racial). Essa abordagem qualitativa possibilita a produção de informações complementares e perspectivas diversas sobre as questões investigadas.

Essas instituições representam um cenário relevante e diversificado para a pesquisa, refletindo as dinâmicas sociais, culturais e educacionais presentes na comunidade local, como a presença desses estudantes. Portanto, os resultados obtidos têm implicações significativas não apenas para a conjuntura da cidade, mas também para a compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades da educação estadual e nacional.

Em última análise, o estudo visa promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais existentes, identificando oportunidades de melhoria e áreas prioritárias para intervenção. Ao oferecer uma análise aprofundada e empiricamente fundamentada, busca-se contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, capaz de promover o pleno desenvolvimento dos estudantes e o

fortalecimento da comunidade educacional como um todo. Os documentos não apenas nos permitem mergulhar no passado, mas também nos ajudam a entender a evolução das sociedades ao longo do tempo. Eles revelam mudanças no comportamento, ideias e conhecimentos adquiridos e modificados, como aponta Cellard (2008). Portanto, ao empreender uma pesquisa documental, é essencial explorar todas as pistas disponíveis para reunir um corpus informativo e relevante.

A pesquisa documental implica o uso de métodos e técnicas específicos para a análise e interpretação dos dados. Como ressaltado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é de suma importância considerar o momento histórico em que o documento foi produzido, assim como cenário sociopolítico do autor e dos destinatários. Essa conjuntura contribui para validar e enriquecer os dados produzidos, proporcionando uma compreensão mais precisa e profunda do material analisado. Durante a fase de análise dos documentos, ocorre uma reinterpretação de conhecimentos pré-existentes e a busca por novas formas de compreender os fenômenos em estudo.

Como observado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é essencial situar os documentos e a compreensão adequada do seu conteúdo. Dessa forma, é possível extrair significados mais complexos e elucidativos, explorando as conexões entre os dados documentais e as teorias existentes, o que contribui para análise do tema abordado. Ao combinar diferentes tipos de documentos e perspectivas, é possível obter uma visão mais abrangente do fenômeno em estudo, enriquecendo assim a análise e as conclusões do estudo. A pesquisa documental exige um cuidadoso processo de análise e interpretação e, ao seguir esses princípios, é possível realizar uma pesquisa documental de alta qualidade, que contribua significativamente para o avanço do conhecimento em uma área de estudo.

Finalmente, na fase de análise dos dados, reunimos todas as partes relevantes, como os conceitos-chave e as interpretações dos documentos, para oferecer uma visão coerente da temática em questão. Essa fase marca o início das interpretações significativas e das conclusões da pesquisa.

Dentro do processo de análise documental, desdobra-se um procedimento sequencial e lógico. Conforme indicado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 12), “após a formação de grupos de categorias meticulosamente organizados em similares e contrastantes, inicia-se uma fase crucial”. Essa fase implica um refinamento do sistema por meio de um processo divergente, que incorpora

estratégias como aprofundamento, conexão e ampliação. Durante essa etapa, o pesquisador retorna aos documentos para explorar novas perspectivas e enriquecer sua compreensão. Ele pode, então, estabelecer conexões entre os temas existentes, combinando associações ou segregando-os para uma reorganização mais eficaz. Isso amplia consideravelmente o campo de informações disponíveis, preparando o terreno para a etapa final: uma revisão detalhada das categorias em termos de sua abrangência e delimitação.

De acordo com Lüdke e André:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes resulta em redundância de informação ou em um acréscimo muito pequeno, considerando o esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (Lüdke; André, 1986, p. 44).

A pesquisa documental é de suma importância para as ciências humanas, pois se apoia em fontes primordiais para o processo investigativo. A história desempenha um papel crucial ao sintetizar, por meio de métodos de investigação crítica, os eventos passados, permitindo que as ciências sociais reconstruam criticamente os dados analisados.

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa para examinar os fenômenos sociais relacionados ao objeto de estudo. Além de diferenciar as técnicas de produção ou tipos de dados obtidos por meio das entrevistas planejadas, prossegue a partir do levantamento bibliográfico e análise das categorias nos documentos, como mencionado anteriormente. Ademais à análise documental e da pesquisa qualitativa, optou-se por utilizar entrevistas semiestruturadas.

Para a etapa das entrevistas, foi elaborado um roteiro prévio. Esse momento foi realizado de forma individual, e as respostas foram registradas por escrito e gravadas, com a participação espontânea de todos os envolvidos. Entre os participantes, estão incluídos os responsáveis dos estudantes - estes irão participar devido ao documento preenchido na matrícula onde contempla questionário étnico-racial, professoras¹, coordenadoras, diretoras e funcionárias administrativas das escolas. O percurso das entrevistas foi delineado de acordo com os objetivos

¹A autora opta por escrever no gênero feminino em reconhecimento à predominância de mulheres entre as contribuições para esta pesquisa. Além disso, a escolha está alinhada com a perspectiva intercultural adotada ao longo do trabalho.

específicos da pesquisa, nas unidades escolares.

A utilização de entrevistas semiestruturadas em pesquisas educacionais tem se mostrado eficaz para a produção de dados qualitativos, a abordagem permite uma flexibilidade que outras técnicas de entrevista não oferecem, possibilitando a(ao) pesquisadora(or) explorar mais profundamente as respostas dos participantes.

As produções acadêmicas, por sua vez, complementam as entrevistas ao fornecer uma base documental que sustenta as análises qualitativas. Ao analisar artigos, dissertações, teses e outros materiais produzidos no campo da educação, a pesquisadora consegue identificar padrões, tendências e lacunas no conhecimento existente. Essa combinação metodológica permite a triangulação de dados, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

A pesquisa de campo é uma metodologia de investigação amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Ela envolve dados diretamente no ambiente onde ocorrem os fenômenos estudados, proporcionando um contato direto com a realidade. Partindo desse pressuposto, realizei visitas nas unidades onde havia presença de estudantes indígenas, conforme dados do censo de 2023, para realizar entrevistas e obter contato com o corpo docente dessas instituições.

Para fazer esse levantamento de produções na escola, é essencial planejar cuidadosamente o processo. Isso incluiu definir os objetivos da pesquisa, selecionar as técnicas adequadas, escolher a amostra e garantir a ética na condução da observação e da intervenção.

A investigação de campo requer tempo, recursos e organização para garantir sua validade e confiabilidade. Dessa forma, deparei-me com alguns desafios, como acesso restrito ao local de estudo ou dificuldade em obter a participação de todas(os).

No entanto, a experiência prática e o aprendizado significativo compensaram esses esforços, essa vivência na escola ofereceu-me uma oportunidade valiosa de envolvimento com o objeto real a ser pesquisado. Ao escolher esse percurso metodológico, obtive oportunidade de explorar a relação entre teoria e prática, considerar influências sociais, culturais e ambientais sobre o objeto de estudo e analisar diferentes perspectivas. Algumas razões pelas quais a pesquisa de campo é tão relevante são estes momentos de experiência prática, a aprendizagem ativa, escuta atenta, o desenvolvimento de habilidades, do conhecimento e do pensamento crítico.

Portanto, ao escolher essa abordagem, devemos estar preparados para enfrentar desafios específicos, como negociações com locais de produção de dados, e até mesmo a garantia de confidencialidade e confiabilidade, considerando estas éticas.

Ao interagir diretamente com as pessoas entrevistadas, foi possível obter informações detalhadas e contextuais, o formato da entrevista transcorreu de maneira flexível. Apesar de possuir um roteiro, conforme a conversa fluía, foi possível adaptar e explorar tópicos emergentes ajustando o itinerário conforme necessário, as pessoas entrevistadas sentiram-se à vontade para compartilhar informações sensíveis e autênticas. Cabe ressaltar que os materiais produzidos na entrevista corroboraram com outras fontes de dados, como observações e documentos escolares.

Autores como Marconi e Lakatos (2003) destacam a relevância da entrevista na pesquisa de campo, especialmente para compreender as nuances e complexidades. Além disso, Denzin e Lincon (2006) ressaltam que a escolha da entrevista como instrumento deve estar alinhada a um planejamento metodológico consciente, considerando o paradigma científico adotado.

Para a condução das entrevistas, foi elaborado um roteiro prévio que guiou as conversas de forma individual. As entrevistas foram registradas por escrito e gravadas, garantindo a fidelidade das informações. A participação espontânea de professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias administrativas das escolas foi essencial para obter uma visão abrangente e diversificada sobre o tema investigado.

A escolha dos participantes foi criteriosa, incluindo diferentes pessoas do ambiente escolar para assegurar uma multiplicidade de perspectivas. Essa diversidade de vozes enriquece a análise dos dados e contribui para uma compreensão mais holística do fenômeno estudado. As entrevistas semiestruturadas, caracterizadas por um roteiro flexível que permite ao pesquisador explorar temas emergentes durante a conversa, proporcionam uma riqueza de dados qualitativos. Essa abordagem facilita a obtenção de *insights* profundos sobre as experiências, percepções e práticas dos participantes, possibilitando uma compreensão mais abrangente e detalhada dos fenômenos educacionais estudados.

O uso de entrevistas semiestruturadas aliado às produções acadêmicas facilita a identificação de novas questões de pesquisa. Essa abordagem integrada não só enriquece a produção de dados, mas também fortalece suas análises e interpretações, contribuindo para a produção de conhecimento relevante e aplicável

na área educacional.

Além das entrevistas, a pesquisa incluiu as produções acadêmicas disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES. Esse levantamento foi fundamental para contextualizar os dados e identificar tendências e lacunas na literatura sobre Educação Escolar para indígenas na Educação Básica nacional. A revisão de literatura foi conduzida de maneira sistemática, seguindo etapas bem definidas: a indagação inicial por busca, a investigação de dados para constatar a temática norteadora e o estabelecimento de parâmetros de inclusão e de exclusão. Esse rigor metodológico assegura a relevância e a qualidade das fontes utilizadas na pesquisa.

A participação espontânea das diversas pessoas escolares e a revisão sistemática da literatura permitiram a compreensão das particularidades da Educação Escolar para o indígena e a reflexão sobre a diversidade indígena na Educação Básica. Esse estudo não só contribui para o avanço do conhecimento na área, mas também oferece subsídios para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas.

1.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, DADOS CONCRETOS

Foi realizada uma revisão de literatura para busca de textos que contemplem as particularidades da Educação Escolar de pessoas indígenas e a diversidade indígena na Educação Básica nacional. A recente revisão realizada está sendo baseada em etapas: indagação inicial por busca; investigação de dados a fim de constatar a temática norteadora; estabelecimento de parâmetros de inclusão e exclusão.

Em duas bases de dados, foi realizado o levantamento de obras, teses, dissertações e artigos por meio de um motor de busca (SciELO Brasil e Biblioteca Digital Teses e Dissertações), buscando trabalhos com a temática da diversidade indígena nas escolas não indígenas. De modo que seja possível compreender como os estudantes indígenas vêm sendo atendidos nessas instituições e quais práticas são desenvolvidas pelas professoras na busca por uma educação intercultural.

Em ambas as bases, adotou-se os seguintes descritores: (D): D1-Educação “E” Indígena, D2-Educação indígena, D3-Escola indígena. Foram analisados estudos que contemplassem o histórico de conquistas e os possíveis retrocessos frente às

mudanças na regulamentação em torno da Educação Básica com o corte temporal de 2008 a 2023. Nas buscas, foi utilizado filtro nos três descritores: D1- “Educação Indígena”, D2-“Educação Escolar de indígena AND Escolas não indígenas” e D3- “Práticas pedagógicas AND indígenas”.

O filtro temporal de 2008 a 2023 entre teses, dissertações e artigos foi adotado pois uma das bases que justificam a pesquisa é a implementação da Lei nº 11.645/2008. Após a implementação da Lei citada acima, tornou-se obrigatório o ensino do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as instituições educacionais brasileiras de ensino, sejam públicas ou privadas.

Os metadados utilizados foram divididos em categorias para que as análises tivessem o rigor necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Os critérios adotados foram os seguintes: ano, título, resumo, estado, regiões, palavras-chave, textos escritos em português, com disponibilidade de texto completo em suporte eletrônico e publicados em periódicos nacionais. Diante disso, foi produzido em formato de tabela para a análise dos dados composta das variáveis: objetivo, tipo de participação social, abordagem metodológica, cenário, sujeitos, resultados, categoria de análise (referencial).

A aplicação de critérios de refinamento nas pesquisas científicas é de suma importância, pois representa um processo contínuo de aprimoramento e aperfeiçoamento das ações desenvolvidas, dos resultados e das conclusões obtidas. Esse exercício eleva a qualidade dos estudos realizados e contribui significativamente para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber. Ao revisar e aprimorar constantemente os métodos, a análise de dados, garante-se maior precisão e confiabilidade aos trabalhos escolhidos, possibilitando a construção de descobertas sólidas e impactantes. A busca pela excelência na pesquisa científica por meio do refinamento não apenas fortalece a credibilidade da comunidade científica, mas também promove inovação e progresso em distintos campos do conhecimento.

Alguns dos pontos principais para a escolha dos trabalhos envolvem os ganhos e perdas de direitos concedidos aos estudantes indígenas, juntamente com as reformulações curriculares.

Na legislação, a escolarização indígena e não indígena é regulamentada por instrumentos legais e normativos do MEC, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) o que inclui a Lei nº 11.645/2008, que visa promover a pluralidade cultural no currículo escolar, reconhecendo a diversidade étnico -racial

e cultural do Brasil. Essa legislação busca garantir a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura indígena, africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo e à discriminação.

Obter dados sobre as produções regionais e discorrer sobre esses pontos é conhecer a história da nossa sociedade, reconhecendo que consistimos em uma sociedade plural, multicultural e diversa. Torna-se necessário esse olhar sensível dos pesquisadores, veja que, segundo o censo do IBGE (2022), a população indígena em todo o país é de 1.693.535 pessoas, vivendo em todo o território nacional.

Ao realizar esse processo de levantamento e organização das produções existentes, busquei identificar lacunas, tendências e oportunidades para o próprio desenvolvimento da minha pesquisa, trazendo uma visão panorâmica do conhecimento disponível, facilitando a tomada de decisões sobre a futura investigação e contribuindo para a construção de uma estrutura sólida de informações.

Sendo assim, serão pontuados importantes itens da caracterização dessas produções encontradas e posteriormente mapeadas através de imagens, figuras, tabelas e gráficos.

Inicialmente, um importante ponto a ser pautado em relação à caracterização das produções é: três teses de doutorado, sete dissertações de mestrado na BDTD e três artigos na plataforma SciELO.

Quadro 1 - Quadro vitrine de dados das publicações selecionadas

Nº	Título	Autor	Ano	Objetivo/Resumo	Tipo. Orientador/a Programa
1	Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural.	Silva, Marcela Guarizo da.	2013	Toma-se como objetivo primordial estudar as relações e identificar as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas que atendem alunos indígenas da cidade de Dourados-MS.	Dissertação.Orientador Suttana, Renato Nésio. Programa de pós-graduação em Educação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
2	Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas.	Grassi, Leila Gasperazzo Ignatius.	2009	Compreender como operam os professores no cotidiano, como constroem e/ou divulgam a imagem dos indígenas foi o objetivo da pesquisa. A base comparativa foi dada pela expectativa de que a escola não- indígena está minimamente informada sobre as conquistas dos indígenas que estão presentes na legislação brasileira a partir da	Tese.Orientadora Roseli Fischmann. Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP)

				Constituição de 1988 e, mais diretamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96.	
3	Legitimando saberes indígenas na escola.	Gomes, Luana Barth.	2011	O objetivo do trabalho foi verificar o quemuda na concepção que se tem em relação à temática indígena dos alunos, professores e coordenadores em uma educação da escola que tem presença constante de ameríndios.	Dissertação. Orientadora Bergamaschi, Maria Aparecida. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
4	A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE.	Silva, Maria da Penha da.	2015	Compreender as práticas curriculares docentes a respeito da referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira (PE).	Dissertação. Orientada pela Prof ^a Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
5	Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas.	Leite, A. Maria Araújo.	2021	Esta tese visa compreender, a partir da escuta sensível, do dar ouvidos aos diversos saberes, de que forma as práticas educacionais dos povos indígenas, em Alagoas, estão (in)visibilizadas e qual sua relação com o ninho de saberes ancestrais e sua inserção no cotidiano escolar.	Tese. Orientadora Maria Aparecida Bergamaschi. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
6	Lei 11645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho.	Melo, Emeline Apolonia de.	2017	Objetivamos sugerir princípios geradores de práticas curriculares que ampliem os horizontes de aplicabilidade da lei 11.645/08.	Dissertação. Orientador Rui Gomes de Mattos de Mesquita. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
7	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015.	Sá, Ana Paula dos Santos de.	2019	Investigar os significados sociais e os impactos curriculares das leis federais brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.	Tese. Orientadora Prof ^a Dra. Daniela Palma. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
8	Educação indígena x Educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado.	Mendes, Sâmara Leila Cunha.	2019	Compreender como a escola formal se utiliza da relação entre educação indígena e educação escolar indígena e como ambas se interpenetram.	Dissertação. Orientadora Prof ^a Dra. Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

9	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular.	Preto, Fernanda Fontes.	2017	A presente investigação analisa a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas.	Dissertação.Orientador Silva, Gilberto Ferreira da. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle – (UNILASALLE).
10	Luta de papel e caneta: a lei 11.645/2008 e seus reflexos através das equipes multidisciplinares de duas escolas do NRE de Maringá.	Bertagna, Camila.	2016	Objetivo investigar os conteúdos que estão sendo trabalhados e como estão sendo trabalhados pelas Equipes Multidisciplinares do Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis.	Dissertação.Orientador Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
11	A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola.	Russo, Kelly; Paladino, Mariana.	2016	O presente estudo investiga a implementação da lei n. 11.645 no estado do Rio de Janeiro.	Artigo. Revista Brasileira de Educação.
12	Cultura vc. Estado: Relações de poder na educação escolar indígena.	Guerola, Carlos Maroto.	2018	Com base numa pesquisa etnográfica, busca-se neste trabalho analisar estratégias de construção de sentido que comunidades indígenas (particularmente a comunidade LaklãnõXokleng da TI Ibirama Laklãnõ) por meio da análise de uma interação ocorrida, no âmbito de um programa de formação continuada, entre professores.	Dossiê. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA), Brasil.
13	Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos.	Arroyo, Miguel G.	2015	O artigo destaca as seguintes questões: saberes, culturas e valores têm trazido diversidade de movimentos sociais; como incorporá-los na elaboração de currículos de formação de docentes-educadores/as e na elaboração de currículos de educação básica nas escolas das populações do campo, indígenas, quilombolas, das florestas.	Artigo Educar em Revista, Curitiba, Brasil, an. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais. (UFMG).
14	A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.	Vieira, Carlos Magno Naglis.	2015	A pesquisa tem como objetivo geral identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, no município de Campo Grande/MS	Tese.Orientadora pela Profª Dra. Adir Casaro Nascimento. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

15	Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia.	Santos, Vanúbia Sampaio dos.	2014	Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que discute a situação de estudantes indígenas em escolas urbanas em Rondônia. Tem como foco as estratégias de afirmação e omissão identitária (pertencimento étnico) no ambiente escolar e no convívio cotidiano com a cidade de Ji-Paraná.	Dissertação.Orientador Prof. Dr. Darci Secchi, orientação da Profª Dra. Josélia Gomes Neves. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
16	Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola.	Sobrinho, Roberto Sanches Mubarak.	2009	A resenha apresentada destaca a relevância e a contribuição da obra de Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, Vozes infantis indígenas: as culturas das crianças Sateré-Mawé, para os estudos no campo da Educação Brasileira Contemporânea com crianças indígenas em escolas na cidade	Tese.Orientadora Profª Dra. Eloísa Acires Candal Rocha. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
17	Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009.	Nakashima, Edson Yukio.	2009.	A dissertação reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009.	Dissertação.Orientadora Profª Dra. Monica Guimarães Teixeira do Amaral. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP).
18	Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não-indígena.	Dickel, Katia Simone Muller.	2013.	A questão principal da pesquisa é compreender como ocorre esta convivência e em que medida ela expressa relações de interculturalidade. As observações, que constituíram o núcleo central da pesquisa empírica, foram realizadas numa disposição que Maffesoli (1999), chama de "estar-junto". A perspectiva etnográfica usada para conhecer as duas comunidades escolares, permitiu-me enxergar o inter da relação, os conflitos, os (des)encontros, as experiências interculturais e as potências que se fazem presentes na vida cotidiana dos sujeitos que participam dessa comunidade escolar ocidental.	Dissertação.Orientadora Profª Dra. Maria Aparecida Bergamaschi. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

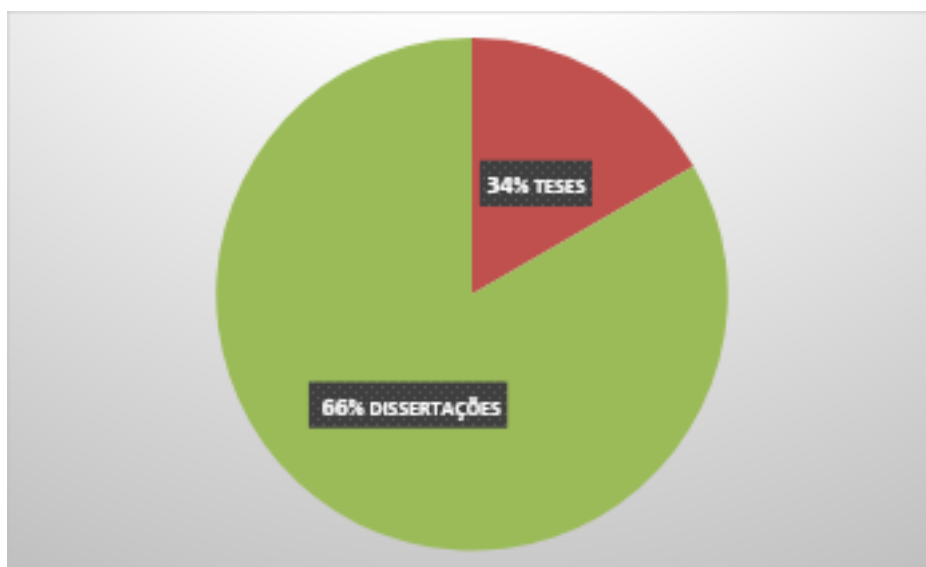
19	Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas.	Calderoni, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira.	2011	Os objetivos específicos consistem em: a) Pesquisar sobre a concepção/conceitos dos docentes sobre as relações entre identidade e diferença/igualdade; b) Observar/descrever as relações/práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar entre docentes e os alunos indígenas.	Dissertação. Orientação Prof ^a Dra. Adir Casaro Nascimento. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
20	CRIANÇAS KAIOWÁ NO ESPAÇO URBANO DA VILA CRISTINA, AMAMBAI, MS: novos cenários de socialização.	Santos, Josimara dos Reis.	2015	A proposta desse texto é dialogar com os referenciais produzidos e contribuir com as abordagens relacionadas ao processo de socialização de crianças indígenas kaiowá da Vila Cristina, o município de Amambai/MS. A análise empreendida foi uma tentativa de compreender como ocorre o processo de socialização das crianças kaiowá da Vila Cristina, na qual foram utilizadas metodologias específicas para a investigação com/sobre crianças, como desenhos, redações, fotografias e observação participante.	Dissertação. Orientação Prof ^a Dra. Beatriz dos Santos Landa. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação aos critérios adotados para selecionar os trabalhos por meio da leitura de títulos e resumos, foram considerados aqueles voltados à educação escolar de indígenas na Educação Básica e a suas particularidades. Quanto ao material excluído, foram adotados os seguintes critérios: trabalhos duplicados, aqueles fora do padrão estipulado pelo recorte temporal, trabalhos que contemplavam a educação indígena em escolas exclusivamente indígenas e aqueles que não tratavam dos documentos norteadores da Educação.

Como dito anteriormente, toda pesquisa ocorreu a partir de trabalhos publicados desde o ano de 2008, conforme consta no gráfico a seguir. Este recorte temporal foi utilizado durante a análise das produções devido à implantação da lei citada no parágrafo anterior. Sendo assim, observemos o gráfico a seguir somente ao que se refere a teses e dissertações:

Gráfico 1 – Teses e dissertações (2008-2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 2 – Região dos trabalhos selecionados e catalogados.



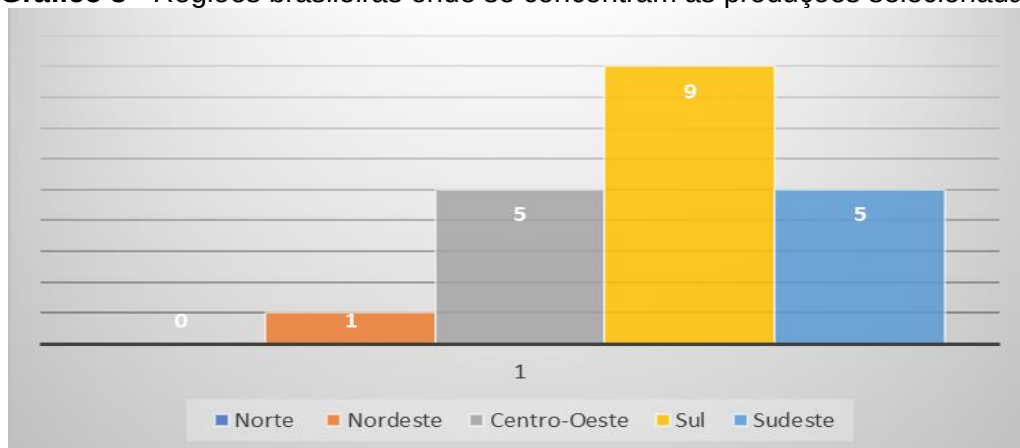
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considereei pertinente fazer uma seleção das palavras-chave, pois elas se revelaram úteis para a indexação em mecanismos de pesquisa e a categorização do texto. As palavras-chave contidas nos resumos dos trabalhos selecionados foram um marco, pois expõem com certa abrangência o assunto e seus conceitos relevantes. A palavra mais mencionada foi o termo "interculturalidade". Este termo traz em seu significado o conceito de ser um meio de experimentar a cultura de outro indivíduo e ter interesse em conhecer mais sobre ela e sobre a pessoa também. Ele preza por valores como respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia na educação e direitos humanos. Esse termo, repetido diversas vezes nas produções, vai ao encontro

do objetivo de assegurar e colocar em prática os objetivos de uma educação cidadã e permanente.

A partir dessa investigação, mapeei as regiões de concentração desses trabalhos.

Gráfico 3 - Regiões brasileiras onde se concentram as produções selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O gráfico retrata as diferentes regiões onde as produções foram desenvolvidas, expondo diversas perspectivas sobre as populações indígenas territorialidades nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, com foco na educação escolar de indígenas em instituições não indígenas. Essas distintas abordagens refletem o envolvimento direto de pesquisadores com a educação indígena e seus desafios. As reflexões presentes nessas produções buscam estimular e promover a adoção de procedimentos educativos inclusivos, que priorizem uma educação pública de qualidade e o ingresso universal.

Mapear essas produções e o que elas trazem em seu desenvolvimento expande-se para extensas áreas de estudos tanto no campo sociopolítico quanto educacional.

Além disso, o levantamento das produções nessas diversas regiões revela a riqueza e a complexidade das experiências educacionais relacionadas às populações indígenas em todo o país. Cada região possui suas especificidades culturais, históricas e socioeconômicas, o que influencia diretamente na forma como a educação escolar de indígena é pensada e implementada para essas comunidades. Portanto, é fundamental considerar essa diversidade regional ao formular políticas e práticas educacionais que atendam às necessidades e demandas específicas das populações indígenas.

Elas enfatizam os desafios enfrentados na promoção de uma educação

inclusiva e de materiais adequados para os povos indígenas. As produções também destacam boas práticas e experiências bem-sucedidas que podem servir como referência para a construção de políticas e programas educacionais mais eficazes. Esses exemplos positivos indicam caminhos possíveis para a superação de obstáculos e para a promoção do respeito à diversidade cultural e ao direito à educação de qualidade para todos os povos indígenas do Brasil.

Na questão territorial, identificamos a presença de apenas sete estados: São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Bahia e Rio de Janeiro. Surpreendentemente, 46% das pesquisas se concentram em apenas dois estados: São Paulo e Rio Grande do Sul, ambos responsáveis por 23% das publicações cada. Em seguida, os estados do Paraná e Pernambuco representam 15% cada. Por outro lado, Mato Grosso do Sul, Bahia e Rio de Janeiro contribuem com apenas 8% dos trabalhos selecionados.

Essa concentração significativa de estudos em São Paulo e Rio Grande do Sul sugere uma disparidade regional na produção acadêmica sobre educação indígena. É importante investigar os motivos por trás dessa distribuição desigual, considerando fatores como infraestrutura de pesquisa, políticas de incentivo à produção científica e a própria realidade socioeducacional desses estados.

Além disso, essa análise territorial ressalta a necessidade de ampliar o escopo geográfico das pesquisas acadêmicas sobre a educação indígena, buscando incorporar as diversas realidades e desafios enfrentados pelas comunidades indígenas em todo o Brasil. Essa realidade parece explicitar também a lógica colonial ainda presente nas pesquisas, pois se concentram em locais com menor população indígena.

Para a organização das publicações selecionadas para análise, foi elaborado o quadro como vitrine dessas produções, retirando as seguintes informações: título e base de dados ou motor de busca onde foram recuperadas, autor, ano de publicação e objetivo central da pesquisa.

Ao observar as produções conforme o quadro 1 apresentado, destaca-se que os artigos abrangem desde a compreensão da história da escolarização dos povos originários e sua interação com os não indígenas até a formação docente sobre a temática indígena, considerando as legislações e documentos norteadores da Educação Básica, como a Lei 11.645/08 e a BNCC.

O destaque está na ênfase dada à cultura indígena e ao ensino desta, conforme

ressaltado por Nazareno e Araújo (2017) em consonância com a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Santos (2014) apresenta resultados parciais de uma pesquisa que discute a situação de estudantes indígenas em escolas urbanas. O foco está nas estratégias de afirmação e omissão identitária, evidenciando como os indígenas lidam com o pertencimento étnico no ambiente escolar urbano. A pesquisa revela que, apesar das dificuldades, encontram formas de afirmar sua identidade cultural, mesmo em ambientes adversos.

Vieira (2015) investiga os elementos que contribuem para a produção de identidade e diferença das crianças indígenas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, em Campo Grande/MS. A pesquisa destaca os conflitos e tensões presentes no ambiente escolar, revelando a complexa dinâmica entre a cultura indígena e a urbana. A análise aponta que a identidade indígena das crianças é continuamente negociada e redefinida em resposta às interações com as professoras e colegas não-indígenas. No estudo de Silva (2013) e na pesquisa “Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas” (Grassi, 2009), identificam-se barreiras enfrentadas por indígenas em escolas não indígenas. Os procedimentos metodológicos incluíram produção de dados por meio de entrevistas, observações, conversas informais, depoimentos e análise documental (Projeto Político Pedagógico– PPP).

Já os textos de Gomes (2011) e Silva (2015) visam compreender as práticas curriculares docentes sobre a temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizou-se um estudo etnográfico e de campo para analisar as práticas curriculares, além de uma incursão teórica interdisciplinar. A obra de Sobrinho (2009), “Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé”, destaca a relevância das interações culturais na escola. O trabalho enfatiza como as culturas das crianças Sateré-Mawé se encontram (e se desencontram) com as práticas escolares, gerando um espaço de tensionamento e aprendizagem mútua.

Quanto à formação docente, autores como Preto (2017), Leite (2021) e Mendes (2018) apontam fragilidades nessa área, destacando a falta de conhecimento sobre a educação escolar de indígenas. Nakashima (2009) aborda a inserção de estudantes da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. A pesquisa explorou os desafios enfrentados por esses alunos no processo de integração ao ambiente escolar urbano, destacando a importância de práticas

educativas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural.

No que se refere à legislação, pesquisas como a de Russo (2016), Bertagna (2016) e Sá (2019) concluem que, embora as normativas apresentem uma proposta próxima do esperado para um documento norteador da educação nacional, há dificuldades em abordar esse processo de contato doloroso com as culturas indígenas, historicamente maquiado como desenvolvimento econômico. Esse processo, segundo Bento, Theis e Oliveira (2017), incluiu a extinção física e cultural de povos considerados um entrave para o progresso econômico. Dickel (2013) investiga a convivência de estudantes Kaingang em uma escola não-indígena, analisando as relações de interculturalidade. A pesquisa etnográfica revela os conflitos e as potencialidades presentes nas interações cotidianas, mostrando como os Kaingang navegam entre duas culturas distintas.

Na produção de Calderoni (2011), a autora explora as concepções dos docentes sobre identidade e diferença/igualdade, bem como as práticas educativas vivenciadas na escola com alunos indígenas. A pesquisa revela que, embora existam desafios, é possível promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso em relação às diferenças culturais. Santos (2015) analisa o processo de socialização das crianças indígenas Kaiowá da Vila Cristina, em Amambai/MS, destaca que essas crianças vivenciam uma interação constante com os ambientes urbanos, o que influencia suas relações sociais.

A análise dos resumos dos trabalhos selecionados permite afirmar que a temática indígena está ganhando espaço nas produções, discussões e escritas, e simultaneamente sendo mais evidente na sociedade civil e também em ações de agendas governamentais. Contudo, como abordada pelos autores, ocorre de forma pouco satisfatória e marcada por processos coloniais.

Conforme observa Mignolo² (2005 apud Troquez e Nascimento, 2020), a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder torna desafiador pensar que a modernidade pode existir sem a colonialidade. A colonialidade é vista como uma condição constitutiva da modernidade, não apenas uma consequência dela. Essa perspectiva ressalta a interdependência entre os projetos coloniais de dominação e a configuração do pensamento moderno. A exploração europeia extorquiu diversos

²Mignolo, refere-se a uma matriz de poder que persiste além do colonialismo formal, mas de hierarquias sociais, epistemológicas e culturais.

países e populações em busca de garantia de capital, impondo novos costumes, ritos e identidades aos seus colonizados, exercendo e reproduzindo um movimento de dominação colonial e subordinada. A colonialidade atravessou os séculos com suas práticas civilizatórias alicerçadas no etnocentrismo europeu, ao subalternizar os povos os povos originários (Troquez e Nascimento, 2020), colocando-os sempre em situação de vulnerabilidade, e essas práticas perpassam as instituições escolares.

A visão desumanizante permeia as práticas educacionais, refletindo uma lógica de opressão e exclusão que marginaliza e estigmatiza essas crianças desde cedo.

Historicamente, a educação tem sido utilizada muitas vezes como uma ferramenta de reprodução de valores e hierarquias coloniais, perpetuando estereótipos prejudiciais e reforçando certas estruturas de poder opressivas. É necessário pensar em práticas de educação descolonizadoras que valorizem os diferentes sujeitos, suas culturas, línguas, crenças e epistemologias, produzindo, assim, uma prática de interculturalidade.

Entende-se que, por meio da interculturalidade, diferentes grupos étnicos enfrentam situações diversas e constroem um diálogo com o objetivo de edificar uma sociedade humana, plural e democrática que possa conviver com as diferenças.

A esse respeito, Candau (2012, p. 27) assinala que:

A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são 'os/as mesmos/as'. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.

A igualdade almejada é a busca pelo cumprimento dos direitos iguais que todas as pessoas possuem, mesmo sendo diferentes, desconstruindo subsídios de desigualdade. Assim, é necessário avançar na promoção de diálogos envolvendo instituições formadoras, escola e comunidade, por meio de conhecimentos ancorados na produção do conhecimento e na legislação vigente, visando o amplo desenvolvimento de uma educação pautada na diversidade e no respeito às diferenças.

Como discutido por Troquez (2012; 2015), Cortesão e Stoer (1999; 2003) propõem “uma educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula”, na qual as professoras estruturam suas práticas validando a peculiaridade e suas realidades socioculturais para desenvolver uma educação voltada à interculturalidade

e à garantia da aprendizagem. Cabe as educadoras esse olhar sensível e disposto para a promoção da igualdade de oportunidades e da interculturalidade, somente a partir desse exercício teremos uma educação intercultural.

Este envolvimento entre política educacional e as ações pedagógicas é indispensável para possibilitar essa ruptura de pré-conceitos no ambiente escolar. Os profissionais de educação precisam estar conscientes de seu papel, pois sua ação aproximará o diálogo entre culturas diferenciadas.

Podemos observar que, em termos legais, existem significativos avanços normativos, contudo, são enormes os desafios para o desenvolvimento de uma verdadeira educação intercultural inclusiva que considere que todos pertencem ao espaço escolar e merecem ter suas particularidades respeitadas nas práticas docentes.

Conforme denunciado por Troquez e Silva (2021), entre outros, instituições escolares não indígenas deixam de desenvolver práticas que contemplem as culturas indígenas, inclusive em seus projetos institucionais, tornando-se evidente a falha na formação do corpo docente. O que é perceptível são ações que cumprem uma certa agenda institucional abordando a cultura indígena somente no 19 de abril, intitulado como o Dia dos Povos Originários, fazendo uso do conceito de forma colonialista e pejorativa, limitando a estes uma invisibilidade que habita os materiais didáticos, classificando-os de maneira genérica sem identificação das etnias, linguagem, costumes e territórios.

Ao desconhecer as histórias de indígenas matriculados em escolas não indígenas, ocorre um rompimento com o diálogo intercultural. A educação intercultural em escolas urbanas não indígenas é um desafio significativo, especialmente quando se trata de estudantes indígenas. Esses estudantes trazem consigo uma riqueza de conhecimentos, tradições e línguas ancestrais e, muitas vezes, enfrentam relações de conflito no ambiente educacional.

Para Chamorro, G., e Combès, I. (2019, p.705) “No entanto, além das guerras, outros padrões de relações interétnicas foram tecidos na construção do mundo colonial, baseados em acordos e negociações”. Essas relações perpassam o espaço físico, não sendo apenas geográfica, mas cultural, simbólica e política, abrigam relações de poder atravessadas por violência histórica e também de estratégias indígenas de resiliência, sendo um processo de dominação e subjugação, que também envolveu interações complexas e dinâmicas entre diferentes grupos étnicos

É preciso reconhecer que os indígenas são parte integrante da sociedade nacional, mesmo enquanto preservam suas identidades diferenciadas. Na escola, para promover uma educação intercultural eficaz, é imperativo que as educadoras se apropriem de conhecimentos sobre os povos indígenas do Brasil e potencializem espaços ampliados de diálogo com aqueles que participam diretamente do ambiente escolar.

A fim de enriquecer o trabalho, constituiu-se uma nova busca, para encontrar aspectos novos, utilizando-se uma busca avançada com os termos “Estudantes indígenas em escolas urbanas não indígenas no Brasil” e, em seguida, “Estudantes indígenas em escolas urbanas no MS”. Os textos selecionados para esse refinamento abordam a prática de ensino pautada na interculturalidade, com análises realizadas no período de 1995 a 2022 visando ampliar a revisão da literatura e proporcionar uma compreensão mais abrangente e aprofundada do tema, o recorte a partir de 1995 foi adotado, pois, neste período, a educação no Brasil passou por diversas transformações, impulsionadas por políticas públicas e reformas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual Estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro, garantindo maior autonomia às instituições de ensino e ampliando o acesso à educação básica.

Diante disso, foram utilizados os critérios a seguir: relevância, disponibilidade, tipo de recurso, assunto, data, idioma. Esteve como critério de exclusão a duplicidade de trabalhos, idiomas, aportes teóricos não condizentes com a educação intercultural e textos já mapeados na pesquisa anterior.

Trazendo dados sobre as produções encontradas inicialmente na plataforma BDTD constaram 23 (vinte e três) produções. Na outra base de dados empregada, constatamos 22 (vinte e dois) títulos, sendo que a maioria dessas produções são artigos, totalizando 45 (quarenta e cinco) trabalhos encontrados. No entanto, dentre as que se encaixam nos critérios de inclusão e exclusão estão apenas as citadas no quadro vitrine construído pela autora e já exposto. As obras incluídas têm como objetivo apresentar experiências interculturais de docentes com indígenas em escolas públicas não indígenas, compreendendo e analisando as condições de vida impostas a eles e seu acesso à educação. Como já foram apresentados no quadro anterior, podemos explorar os resultados em conjunto as produções acadêmicas.

No quesito relevância, foi ordenado da data mais antiga para a data mais recente, e o autor e título também fazem parte disso. Já no que se refere à

disponibilidade, ela diz respeito a se o recurso está disponível de maneira online. Outro fator levado em consideração foi se os materiais são revisados por seus pares e se o seu acesso é aberto. Quanto ao assunto é se está diretamente relacionado ao campo educacional.

As obras relacionadas apresentam reflexões antropológicas diante do atual processo de integração social, as lutas (conflitos e as tensões) nas relações entre os povos originários e os demais atores presentes no espaço escolar. Metodologias e práticas educativas desenvolvem ações evidenciando os processos históricos que determinam significados às relações de poder que hierarquizam as diferentes culturas. Os estudos com crianças indígenas em contexto urbano possuem pouco destaque entre os pesquisadores, ainda que nos últimos dez anos tenha havido um processo de aumento, ainda acanhado. Mediante a importância da temática, espero oportunizar visibilidade para posteriores debates, há uma resistência silenciada no espaço social, escolar e até mesmo na academia.

Especialmente em Mato Grosso do Sul, a produção científica em torno da educação escolar de indígenas aborda diversos temas relevantes, como práticas educativas interculturais.

Além disso, a revitalização da língua e cultura indígena é um tema recorrente nesses estudos, destacando a importância de preservar e fortalecer as identidades culturais das populações indígenas. Os desafios educacionais enfrentados por essas comunidades também são amplamente discutidos, buscando soluções que promovam uma educação de qualidade e relevante para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul. A fim de trazer mais contribuições, realizei mais uma busca por produções feitas na região do Vale do Ivinhema, precisamente no município de Nova Andradina/MS, onde foi desenvolvida a pesquisa. Esse movimento teve como objetivo identificar e analisar teses e dissertações que versam sobre as categorias: educação escolar de indígenas em escolas não indígenas em Nova Andradina; no entanto, nenhuma produção foi encontrada.

Quanto à revisão sistemática da literatura revelou que não foram encontradas produções acadêmicas que abordassem diretamente a educação escolar de indígenas em escolas não indígenas em Nova Andradina/MS. Esse resultado reafirma o compromisso social desta pesquisa em questão.

Segundo Gil (2010), originalidade de uma pesquisa é um dos critérios fundamentais para a sua relevância científica, pois contribui para o avanço do

conhecimento ao explorar áreas ainda não investigadas. Uma pesquisa inédita e exclusiva pode ter um impacto significativo na sociedade. Primeiramente, ela contribui para o avanço do conhecimento ao preencher lacunas existentes na literatura acadêmica.

Além disso, pode influenciar o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes, sendo, assim, uma ferramenta científica capaz de provocar conhecimento e causar a resolução de problemas concretos, promovendo a inovação e a melhoria das práticas sociais.

A pesquisa pode promover uma maior conscientização pública sobre a importância de uma educação inclusiva e equitativa. Freire (1996) destaca que a educação deve ser um instrumento capaz de promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural.

Ao realizar este estudo não só contribuímos para o avanço do conhecimento científico, mas também temos o potencial de influenciar positivamente a formulação de políticas educacionais. A ausência de produções acadêmicas anteriores sobre o tema reafirma a importância e a relevância dessa investigação, que pode servir como base para futuras pesquisas e intervenções na área da educação, retornando como políticas públicas, contribuindo para os processos formativos da comunidade interna e externa.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDÍGENA E OS MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

2.1 OS DOCUMENTOS NACIONAIS GERAIS

Esta seção será dedicada à análise dos documentos reguladores em torno da Educação para pessoa indígena, que garantem o direito a uma educação diferenciada. A colonização europeia das Américas impôs aos povos originários um período marcado pelo controle, dominação e utilização da escola como ferramenta de assimilação cultural.

A interculturalidade na educação representa não apenas a coexistência de diferentes perspectivas culturais, mas a possibilidade de um diálogo genuíno que desafia estruturas hierárquicas historicamente arraigadas. Mais do que um conceito, trata-se de um movimento que exige a valorização de epistemologias diversas e o reconhecimento de subjetividades que foram sistematicamente marginalizadas pelo paradigma moderno-colonial.

A partir das análises de Walsh (2009, p. 20):

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende 'incluir' os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos.

O processo de escolarização dos povos indígenas foi liderado principalmente por missionários jesuítas, muitos deles a serviço da Coroa Portuguesa. Através de instrumentos oficiais como Cartas Régias e Regimentos, introduziram uma educação eurocêntrica e exerceram controle absoluto sobre a educação indígena durante os séculos XVI e XVIII (Silva; Ferreira, 2009). A escola ignorava e marginalizava os elementos socioculturais como: os saberes, conhecimentos, ciência, tecnologia e o Bem-Viver indígena.

A análise de Walsh (2009) sobre a política multicultural atual revela uma crítica profunda às estratégias políticas que, sob o pretexto de reconhecer a diversidade, acabam por reforçar estruturas de poder existentes. Segundo Walsh (2009), a política multicultural não visa transformar as estruturas sociais racializadas, mas sim

administrar a diversidade de forma a evitar a radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos. Em outras palavras, a política multicultural busca controlar e gerenciar a diversidade de forma a manter a ordem social existente. Isso é problemático, pois não aborda as causas profundas da desigualdade e da discriminação racial.

No campo da educação, essa crítica à política multicultural tem implicações significativas, a inclusão de conteúdos multiculturais no currículo escolar, por exemplo, pode ser vista como uma forma de administrar a diversidade sem promover a inclusão.

A educação colonial foi projetada para minar a autonomia e a resistência das comunidades indígenas, impondo uma visão de mundo sobretudo cristã, que buscou de todas as formas apagar os conhecimentos e saberes ancestrais espiritualizado das populações indígenas, desvalorizando as culturas locais, exemplificados nas escolas de matrizes católicas.

2.2.1 Educação escolar para o indígena e a garantia de um currículo diferenciado

Conforme Troquez (2012), a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948 representou um marco inicial na garantia do acesso à educação de qualidade, independentemente da origem étnica ou cultural. Nos anos subsequentes, especialmente a partir da década de 1990, houve um avanço significativo na legislação educacional, tanto em nível internacional quanto nacional, no sentido de promover a inclusão da diversidade no ambiente escolar.

A biografia da população indígena possui, em sua narrativa, resistência e conflitos em que notáveis e significativos movimentos e lideranças expressam a força e a determinação dos povos indígenas em busca da preservação de suas culturas, espaços e garantia de direitos: o Movimento Terra Livre de Brasília, no qual indígenas de diversas etnias reúnem-se anualmente para reivindicar a demarcação de suas terras; as lutas do guarani Marçal Tupã'I, liderança Guarani e Kaiowá, lembrado por sua coragem e dedicação à causa indígena, mesmo após seu brutal assassinato em 1983; o Mário Juruna, primeiro deputado indígena do Brasil que fez história ao utilizar o gravador a fim de registrar promessas faladas e não cumpridas por autoridades; o Krenak na Constituinte de 1987 quando pintou seu rosto com jenipapo requerendo a inclusão da proteção dos povos originários na Constituição; a luta pela Terra Livre do

povo Pataxó da Bahia; a conquista da lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 e posteriormente mudada em 2008, passando a ser sancionada a lei 11.645/2008 pelo presidente Lula, e tudo que ela representa principalmente para a educação brasileira, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, resgatando as contribuições desses povos para a formação da sociedade nacional.

Nesse sentido, diversos documentos internacionais e nacionais reforçam o valor que as políticas e práticas educacionais que respeitam e promovem a diversidade cultural e linguística possuem. A Convenção sobre os Direitos das Crianças, por exemplo, destaca a necessidade de proteger os direitos das crianças indígenas à educação em sua própria cultura e língua, garantindo-lhes uma identidade cultural forte e saudável.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em 2007, reconhece explicitamente o direito desses povos a um sistema educacional que respeite e fortaleça suas identidades, idiomas, conhecimentos e valores tradicionais, o reconhecimento e o apoio à transmissão dos saberes ancestrais de geração em geração, ao mesmo tempo que tenha acesso à educação formal.

Ao considerar as reflexões freirianas, conforme expressas por Santos (2010, p. 13), “somos confrontados com a ideia de que o direito à igualdade deve prevalecer sempre que a diferença nos subjuga, e o direito à diferença quando a igualdade nos nivelar”. Nessa perspectiva, a dualidade de direitos se revela como uma ferramenta fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. É essencial, portanto, conceber um currículo que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade cultural, especialmente das comunidades historicamente marginalizadas, transformando a escola em um espaço de reflexão e de amplas possibilidades de aprendizado.

A intersecção entre igualdade e diferença nos convida a repensar as estruturas educacionais vigentes, a fim de assegurar que cada indivíduo seja respeitado em sua singularidade, sem que isso resulte em desigualdades injustas.

No entanto, apesar dos avanços legais e das recomendações internacionais, a implementação de maneira efetiva de uma educação diferenciada para o público da Educação Escolar Indígena (EEI) ainda enfrenta desafios significativos, questões como a falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos financeiros e a resistência de parte da sociedade continuam a ser obstáculos a serem superados e principalmente em seu discurso aborda a escola indígena, deixando uma lacuna ao

que se refere às escolas não indígenas.

A educação escolar de indígena é um direito fundamental dos povos originários e um elemento crucial para a preservação de suas culturas e identidades. Através de um currículo diferenciado e de ações pedagógicas que valorizem a diversidade, é possível garantir que as crianças e jovens indígenas tenham acesso a uma educação que respeite suas raízes e fortaleça sua autonomia.

Conforme evidenciado por Costa et al. (2000 apud Troquez, 2012, p. 46), “as tendências contemporâneas em princípios, políticas e práticas educacionais claramente convergem para a promoção da escola inclusiva”. Essa abordagem visa criar uma estrutura educativa que seja acolhedora para todos, independentemente de suas características físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas ou outras particularidades. Essa visão reconhece e valoriza as diferenças individuais, buscando oferecer suporte personalizado às aprendizagens, a fim de promover uma educação diferenciada que atenda às necessidades específicas de cada estudante, abandonando, assim, a segregação institucionalizada.

O cerne desse paradigma inclusivo repousa na convicção de que todas as crianças e jovens possuem o direito inalienável de acessar uma educação de excelência, que reconheça e aprecie suas identidades e trajetórias de vida. Isso requer não somente a remoção de obstáculos físicos e pedagógicos, mas também o enfrentamento de preconceitos e o fomento a uma cultura de respeito recíproco e inclusão.

Neste cenário, a educação diferenciada surge reconhecendo a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes, que devem ser atendidos de forma personalizada. Isso implica em fornecer apoios adicionais a estudantes com deficiências, ajustar métodos de ensino para aqueles com diferentes origens linguísticas e culturais, e criar oportunidades de aprendizagem que sejam significativas e pertinentes para todos.

Essa estratégia inclusiva ultrapassa a simples inserção em aulas convencionais; ela requer uma mudança radical em nossa concepção e prática da educação. É reconhecer a necessidade de combater as desigualdades sistêmicas que mantêm a exclusão e o ostracismo de determinados grupos de estudantes.

A implementação eficaz de políticas públicas demanda investimentos em formação docente, elaboração de currículos que contemplem a diversidade e estabelecimento de ambientes escolares acolhedores e acessíveis a todos. Além

disso, é imprescindível manter um compromisso contínuo com a defesa dos direitos humanos e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

A partir da Constituição Federal de 1988, há um conjunto de legislações que garantem a educação diferenciada para indígenas no Brasil e nos seus estados. Aqui, falamos do MS. Abaixo, relaciono, no quadro 02, os principais documentos.

Quadro 2 - Principais marcos regulatórios da Educação Escolar Indígena

Legislação	Ano	Descrição
Constituição Federal – Art. 210.	1988	Estabelece conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.
Constituição Federal – Art. 215.	1988	Garante o pleno exercício dos direitos culturais, incluindo a valorização das manifestações indígenas.
Constituição Federal – Art. 231.	1988	Reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.
Constituição Federal – Art. 232.	1988	Garante que os indígenas, suas comunidades e organizações têm legitimidade para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses.
Decreto Presidencial nº 26. Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena (SINERGI).	1991	Define a competência do Ministério da Educação para integrar a educação escolar indígena aos sistemas regulares de ensino.
Decreto nº 1.904. Programa Nacional de Direitos Humanos.	1996	Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, promovendo políticas de proteção e valorização dos povos indígenas.
Lei nº 9.394 – Art. 32. LDB	1996	Garante às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental.
Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172.	2001	Responsabiliza os Estados pela educação escolar indígena, com apoio financeiro e coordenação do Ministério da Educação.
Convenção 169/OIT – Decreto nº 5.051.	2004	Assinado e publicado em 2004 assegura o direito dos povos indígenas à educação em todos os níveis, em condições de igualdade com o restante da população.
Decreto Estadual nº 10.734/MS.	2002	Cria a categoria de Escola Indígena no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
Decreto nº 6.861. Sistema de Informações da Educação Escolar Indígena (SINEI).	2009	Define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, fortalecendo línguas maternas e culturas indígenas.
Lei nº 11.645. Altera a LDB 9.394	2008	Altera a LDB para incluir no currículo escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.
Portaria nº 1.061. Saberes Indígenas na Escola	2013	Ação Saberes Indígenas na Escola, promovendo a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas na educação.
Plano Nacional de Educação (PNE).	2014-2024	Define metas para a educação escolar indígena, incluindo valorização das culturas e formação de professores indígenas.
Resolução CNE/CP nº 01. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.	2015	Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, respeitando especificidades culturais e linguísticas.
Deliberação CEE/MS nº 10.647. Regulamentação e oferta da Educação Escolar Indígena MS.	2015	Regulamenta a oferta da Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
Resolução SED/MS nº 3.005. normas para a organização da Educação Escolar Indígena no estado MS.	2016	Define normas para a organização da Educação Escolar Indígena no estado de Mato Grosso do Sul.

Resolução SED/MS nº 4.245 Autoriza o funcionamento da Educação Escolar Indígena nas etapas da Educação Básica em MS.	2023	Autoriza o funcionamento da Educação Escolar Indígena nas etapas da Educação Básica em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
--	------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para garantir a coerência e relevância da pesquisa, a análise não abarcará todas as legislações apontadas no quadro regulatório, mas se concentrará naquelas que dialogam diretamente com o objetivo central do estudo: a presença de pessoas indígenas em escolas não indígenas. Dessa forma, serão priorizados dispositivos legais que abordam a inclusão, permanência e valorização das culturas indígenas nos espaços educacionais não indígenas. Esse recorte permitirá um aprofundamento na relação entre políticas públicas e os desafios enfrentados por estudantes indígenas no ensino comum, buscando compreender tanto os avanços institucionais quanto os obstáculos que ainda persistem na efetivação de uma educação intercultural.

Importante destacar que a educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue está garantida para os indígenas nas escolas indígenas organizadas nos seus territórios conforme a legislação. É importante observar que os/as estudantes indígenas são sujeitos de direitos (Arroyo, 2012) e como tal, devem ser contemplados em suas diferenças e/ou especificidades em qualquer ambiente escolar. Desta forma, defendemos neste trabalho que os pressupostos que dizem respeito à diferença observados para as escolas indígenas devem ser ampliados para as escolas não indígenas que atendem indígenas (Troquez, 2012; Troquez e Silva, 2021).

2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEI DE DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico para a educação brasileira. Ao garantir o direito à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, a Carta Magna impulsionou um processo de transformações no cenário educacional nacional, com o objetivo de adequar o sistema de ensino às novas diretrizes constitucionais. Essa mudança de paradigma reconheceu a educação como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E apresenta em seu texto que todos têm o direito à educação, conforme o art. 205:

O artigo 205 da Constituição Federal consagra um conceito amplo de direito à educação, enfatizando suas potencialidades no campo do desenvolvimento existencial do indivíduo, de um lado, e na seara econômica, de outro, dada a sua especial relevância para a concretização dos objetivos constitucionais associados à valorização do trabalho humano e à tutela da livre-iniciativa. A complexidade, a dinamicidade e a especialização que marcam o mercado de trabalho contemporâneo, fruto da sociedade do conhecimento, demandam que o processo de aprendizado do cidadão, enquanto pressuposto para o pleno desenvolvimento das suas capacidades individuais para o trabalho, seja contínuo. (BRASIL, 1988, art. 5º).

A participação das lideranças indígenas na Assembleia Constituinte, de 1987, dessa maneira, foi um marco firme e contundente para que aparecesse na Constituição de 1988 os artigos sobre os povos indígenas, em que se reconhece os direitos dos povos indígenas no Título VIII, Capítulo VIII, intitulado "Dos Índios".

Figura 1 – liderança indígena e ativista Ailton Krenak



Fonte: Conselho Indígena Missionário (2020).

Convém enfatizar que, após esse gesto cheio de significados, a Constituição Federal reconheceu em seu texto o direito indígena de existir como um povo, como será visto a seguir:

É reconhecida aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (Brasil, 1988, Art. 231).

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas após a promulgação da Constituição de 1988, o campo educacional brasileiro ainda enfrenta desafios consideráveis. A garantia do acesso universal à educação de qualidade, a melhoria do ensino e a redução das desigualdades educacionais

continuam sendo questões prioritárias.

A efetivação dos princípios constitucionais relacionados à educação demandou ações concretas por parte do Estado, além da edição de normas complementares que regulamentassem a implementação das políticas educacionais.

Com o objetivo de garantir que as línguas, culturas e conhecimentos dos povos originários sejam preservados e transmitidos às gerações futuras, diversos normativos estabelecidos para assegurar a presença de indígenas nos espaços escolares. Tais garantias podem ser observadas tanto na Constituição Federal, de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, representada pela Lei nº 9.394/96, conforme será explorado no subtítulo subsequente.

Após a Constituição de 1988, o Brasil avançou significativamente na normatização e na melhoria do exercício da educação, com a criação de uma série de leis e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos, valorizar os profissionais da área e melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Seguindo essa narrativa das lutas das lideranças acima citadas e de outras que deram seu sangue contra as elites coronelistas, a Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas uma educação diferenciada, em que são reconhecidas suas histórias, línguas e valores culturais. Em seu artigo 210, parágrafo 2º, prevê-se que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa e assegura às comunidades indígenas também a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, p. 83). No artigo 231, reconheceu-se “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

A CF de 1988 foi o marco inicial oficial para a implementação de outros documentos normativos no que diz respeito à educação escolar diferenciada para os indígenas, sendo o primeiro normativo que certifica aos povos indígenas uma educação diferenciada, em que é permitido a estes o uso da língua materna nas ações de aprendizagem e simultaneamente de escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/1996, que é conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao autor do projeto de lei, se destaca como um instrumento legal fundamental, estabelecendo as bases da educação brasileira e delineando as competências e responsabilidades dos entes federativos na oferta e gestão do ensino. Consolidou as diretrizes essenciais para o funcionamento do sistema educacional brasileiro, delineando princípios e diretrizes

para diversos níveis educacionais, abrangendo desde a educação básica até a superior, passando pela educação profissional e especial. Além disso, definiu de maneira clara as responsabilidades dos diferentes entes federativos na gestão e execução das políticas educacionais, fornecendo um arcabouço jurídico sólido para orientar o desenvolvimento da educação no país.

É relevante mencionar que para ser aprovada não foi um percurso simplista, voluntário; foi o resultado de lutas e diálogos em uma disputa de argumentações, embates e reflexões abarcando educadoras, movimentos sociais e políticos que obtinham propósito em comum que era a democratização da educação. Foi uma movimentação de confronto na qual a elite possuía interesses contrários à universalização e à qualidade da educação pública. Trazendo-a à atualidade, a educação pública tem sofrido ataques com o intuito de sucatear os fomentos destinados à pasta de educação, mudanças legislativas prejudiciais aos profissionais da educação e práticas de interesse em privatização e militarização. No entanto, a escola sempre se destacou por ser um espaço de luta e transformação social e por isso ela vem sendo atacada historicamente. Estamos atentos! Vigilantes! E seguiremos firmes contra qualquer movimento que ataque a educação ou as pessoas que dela fazem parte! (Me coloco nessa celeuma). Ainda há desafios a serem enfrentados, mas o progresso alcançado é inegável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reforça essa perspectiva, destacando a importância da colaboração entre diferentes instâncias e o Sistema de Ensino da União para:

- I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades indígenas e não indígenas (Brasil, 1996. Art. 78).

Aprovada em 1996, foi o resultado de um longo embate que se estendeu por cerca de oito anos (1988- 1996). Esse processo envolveu duas propostas distintas, cada uma representando diferentes visões sobre o papel do Estado na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Cidadã.

O texto aprovado em 1996, originado da XI ANPED, resultou desse embate. A primeira proposta, conhecida como Projeto Jorge Hage, surgiu após uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e foi apresentada na Câmara dos Deputados. Esse projeto refletia uma preocupação significativa com mecanismos de controle social do sistema de ensino.

Por outro lado, a segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa, em colaboração com o poder executivo através do Ministério da Educação (MEC). Essa abordagem previa uma estrutura de poder mais centralizada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final aproximou-se das ideias levantadas pelo segundo grupo. Para Ribeiro (1990),

Nesse discurso que se constrói, forma-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produz-se sujeitos dotados de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, etnia, nacionalidade). Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implicam, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade (Ribeiro, 1990, p. 82).

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ofereceu forte apoio nos últimos anos da tramitação, consolidando a visão de uma estrutura educacional com maior centralização estatal. Houve embates, pois outros grupos defendiam a ideia de descentralização dando maior autonomia aos Estados e escolas; no entanto, o que mais se consolidou foi o domínio da centralização.

A LDB de 1996 estabeleceu as bases para o sistema educacional brasileiro, delineando diretrizes, princípios e normas que orientam a educação em nosso país até os dias atuais:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Outro avanço significativo foi a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e posteriormente aprimorado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. O FUNDEB

foi concebido com o propósito de assegurar recursos mínimos destinados à manutenção e ao aprimoramento da educação básica, além de promover a valorização dos profissionais que atuam na área educacional, desempenhando um papel fundamental na busca pela excelência do ensino e contribuindo diretamente para elevar os padrões de qualidade da educação oferecida em todo o território nacional. O fundo auxilia na remuneração de professores indígenas, fortalecendo a formação específica e a permanência de docentes que compreendem as necessidades culturais e linguísticas das comunidades, a destinação e pode ser utilizado para desenvolver materiais pedagógicos específicos, que contemplem interculturalidade.

A ampliação do acesso à educação superior representou um marco significativo no cenário educacional pós-1988, com a criação de novas universidades federais, estaduais e municipais, aliada ao fortalecimento das instituições privadas e, dessa forma, o Brasil conseguiu expandir de maneira expressiva o número de vagas disponíveis no ensino superior. Programas como o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos) desempenharam um papel fundamental na democratização do acesso à universidade, promovendo a inclusão promovendo inclusão educacional. A criação de programas como o REUNI, em 2007, e o PROUNI, em 2004, impulsionou a democratização do ensino superior, promovendo a inclusão educacional (Brasil, 2004; Brasil, 2007).

A expansão do ensino superior por meio de programas como PROUNI e REUNI também impacta diretamente a educação escolar de indígenas, especialmente na garantia de acesso de estudantes indígenas às universidades. Essa relação pode ser analisada a partir dos seguintes aspectos. Dessa forma, a democratização do ensino superior não se limita apenas ao aumento de vagas, mas fortalece o direito à educação dos povos indígenas, garantindo maior representatividade e autonomia acadêmica.

Outro aspecto relevante das conquistas pós-1988 é a inclusão digital. Com a disseminação da internet e a integração de tecnologias digitais no processo educativo, a educação brasileira passou a usufruir dos recursos proporcionados pela era digital. Iniciativas como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e o Plano Nacional de Educação (PNE) incluíram estratégias voltadas para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, impulsionando

a modernização e a eficácia do ensino. Com a implementação de políticas como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), foi possível promover a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras (Brasil, 1997). A inclusão digital é um aspecto fundamental da educação escolar de indígenas, pois possibilita maior acesso ao conhecimento e fortalecimento da identidade cultural por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A implementação do ProInfo e do Plano Nacional de Educação (PNE) impacta diretamente a presença de estudantes indígenas em escolas não indígenas e em escolas específicas indígenas, a modernização do ensino, impulsionada pelas políticas de inclusão digital, pode contribuir significativamente para a autonomia dos povos indígenas na educação.

A promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um marco importante nesse processo, reforçando o direito à educação inclusiva, reconhecendo a importância fundamental de garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. A Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça o direito à educação inclusiva, garantindo que barreiras sejam eliminadas para promover a acessibilidade (Brasil, 2015). A inclusão de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares marcou um avanço significativo na Educação Especial. A partir da implementação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma série de ações foi promovida para assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação no sistema educacional, incluindo a adaptação de infraestruturas escolares para torná-las acessíveis às necessidades específicas desses estudantes.

Além disso, foram desenvolvidos recursos pedagógicos e estratégias de ensino inclusivas, visando garantir que todos possam alcançar seu pleno potencial de aprendizado. Assim como ocorre na Educação Especial, a educação de indígenas demanda adaptações estruturais e pedagógicas que permitam uma experiência escolar significativa, respeitando as necessidades dos estudantes. No caso da inclusão de pessoas com deficiência, são adotadas estratégias como materiais acessíveis, infraestrutura adaptada e metodologias diferenciadas. Da mesma forma, a educação indígena precisa contemplar currículos contextualizados, uso das línguas maternas e formação de professores indígenas para que o processo educacional não apenas inclua, mas também valorize os saberes e epistemologias tradicionais.

Ao oferecer oportunidades iguais de aprendizado para todos,

independentemente de suas diferenças, as escolas regulares se tornam espaços mais democráticos e inclusivos, preparando-os para viver em uma sociedade cada vez mais diversificada e plural.

A Lei nº 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu o papel e as responsabilidades do Inep, que passou a ser um órgão fundamental para a pesquisa e avaliação do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

Com a criação desses sistemas de ensino diferenciados, a educação no Brasil passa a pensar de maneira atender as necessidades das e tem como objetivo principal oferecer uma educação de qualidade que respeite e valorize a cultura, os saberes e as práticas dessas comunidades, promovendo um ensino contextualizado e integrador. Ao adotar uma abordagem pedagógica que alia teoria e prática, o sistema busca formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capacitando-os para atuar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Dessa forma, o representa um avanço significativo na democratização do acesso à educação e na valorização das diversidades socioeconômicas e culturais do país (Brasil, 2008).

Propondo a implementação de currículos interculturais e bilíngues, formação continuada de educadoras indígenas, e a construção de políticas educacionais que garantam a participação ativa das comunidades indígenas no planejamento e na gestão da educação. Assim, representa um avanço significativo no reconhecimento e na valorização da diversidade étnica e cultural do país, contribuindo para a construção de uma sociedade que respeite a diferença. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/1996, que é conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao autor do projeto de lei, se destaca como um instrumento legal fundamental, estabelecendo as bases da educação brasileira e delineando as competências e responsabilidades dos entes federativos na oferta e gestão do ensino.

Em seu Art. 206 (Brasil, 1996), apresenta;

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; *Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para

os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. *Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidou as diretrizes essenciais para o funcionamento do sistema educacional brasileiro, delineando princípios e diretrizes para diversos níveis educacionais, abrangendo desde a educação básica até a superior, passando pela educação profissional e especial. Além disso, definiu de maneira clara as responsabilidades dos diferentes entes federativos na gestão e execução das políticas educacionais, fornecendo um arcabouço jurídico sólido para orientar o desenvolvimento da educação no país.

É relevante mencionar que para a LDB ser aprovada não foi um percurso simplista, voluntário; foi o resultado de lutas e diálogos em uma disputa de argumentações, embates e reflexões abarcando educadoras, movimentos sociais e políticos que obtinham propósito em comum que era a democratização da educação. Foi uma movimentação de confronto na qual a elite possuía interesses contrários à universalização e à qualidade da educação pública. Trazendo-a à atualidade, a educação pública tem sofrido ataques com o intuito de sucatear os fomentos destinados à pasta de educação, mudanças legislativas prejudiciais aos profissionais da educação e práticas de interesse em privatização e militarização. No entanto, a escola sempre se destacou por ser um espaço de luta e transformação social e por isso ela vem sendo atacada historicamente. Estamos atentos! Vigilantes! E seguiremos firmes contra qualquer movimento que ataque a educação ou as pessoas que dela fazem parte! (Me coloco nessa celeuma). Ainda há desafios a serem enfrentados, mas o progresso alcançado é inegável

No sentido da garantia de direitos para que as línguas, culturas e epistemologias dos povos originários prevaleçam na educação de gerações futuras, alguns normativos asseguram a permanência de estudantes indígenas em espaços escolares, como pode ser observado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), Lei nº 9.394/96, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998), na CNE/CEB nº 14/1999 e na Resolução nº 03/1999.

Para tanto, além das leis implementadas, cabe mencionar que, quando se versa acerca do termo “educação”, abrange-se um contexto muito extenso, o qual abarca tanto o ato de ensinar quanto o de aprender, sendo ainda algo menos palpável e mais profundo, pois enreda a edificação do conhecimento e da sabedoria, fatores que perpassam gerações.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu texto, precisamente no artigo 32, expõe “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, deixando a cargo da União a “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (artigos 78 e 79). Com estas determinações, a LDB consente de forma objetiva e clara que a Educação Escolar Indígena (EEI) precisará possuir um tratamento distinto/diferenciado das demais modalidades da educação pertencentes ao sistema de ensino brasileiro, enfatizando a prática do bilinguismo e da interculturalidade.

A promulgação da LDBEN em 1996 marcou um ponto de inflexão na educação brasileira, especialmente no que diz respeito à educação escolar indígena. A lei identificou a necessidade premente de uma educação que valorize e respeite as tradições, línguas e processos educacionais dessas comunidades, garantindo que a educação escolar indígena seja realizada de acordo com seu próprio aspecto cultural e educacional (Brasil, 1996).

A LDBEN, notadamente em seu artigo 26, destacou a importância crucial da educação escolar indígena e as diretrizes essenciais para garantir um ensino que respeite a diversidade cultural e os direitos das populações indígenas. Um dos aspectos mais significativos da LDBEN foi o reconhecimento explícito da diversidade cultural e linguística das populações indígenas. Além disso, a LDBEN reafirmou os direitos constitucionais das populações indígenas, incluindo o direito à terra, à cultura e à educação. Estabeleceu ainda que a educação escolar indígena deve ser planejada e realizada com a participação ativa das comunidades indígenas, promovendo a autodeterminação e a valorização de suas identidades culturais (Brasil, 1996).

Esse documento também orientou a criação de políticas educacionais específicas para atender às necessidades das populações indígenas. Isso incluiu a formação de professoras e professores indígenas, capacitados para atuar de maneira sensível e eficaz dentro das comunidades, bem como a produção de materiais didáticos adaptados às suas culturas e línguas, visando garantir uma educação inclusiva e relevante (Brasil, 1996).

A LDBEN ressaltou a importância da participação ativa das comunidades indígenas na gestão e no planejamento da educação escolar indígena. Isso se traduziu em medidas que promovem a autonomia e o controle das comunidades sobre seus próprios processos educativos, fortalecendo assim o vínculo entre a escola e a comunidade e garantindo uma educação mais contextualizada e relevante para os povos indígenas (Brasil, 1996). Como observado acima, temos avanços importantes para a educação escolar indígena, reconhecendo a necessidade de políticas específicas que atendessem às particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

O Brasil assumiu o compromisso de garantir uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística das populações indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A implementação de políticas específicas para a educação escolar indígena, como previsto na LDBEN, exigiu a colaboração entre o governo, as comunidades indígenas e a sociedade civil, para que as diretrizes fossem efetivamente aplicadas. Isso contribuiu para a conscientização da sociedade sobre a importância da educação indígena, destacando a necessidade de políticas públicas que valorizem e preservem a diversidade cultural do país. A formação continuada de professores e profissionais da educação indígena foi outra das contribuições da mesma, visando à qualificação e à atualização dos educadoras para o atendimento das demandas específicas da educação escolar indígena.

Portanto, não apenas reconheceu a importância da educação escolar indígena, mas também estabeleceu diretrizes claras para sua implementação, contribuindo para a valorização e a promoção dos direitos das populações indígenas no Brasil.

É importante destacar que a lei citada, foi um passo fundamental na direção da democratização do acesso à educação para todos os segmentos da sociedade brasileira, incluindo os povos indígenas, cujos saberes foram finalmente reconhecidos e valorizados nacionalmente. Em síntese, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 desempenhou um papel fundamental na promoção da educação escolar indígena no Brasil. Ao reconhecer e garantir os direitos das populações indígenas, estabelecer diretrizes claras para uma educação inclusiva e respeitosa à diversidade cultural e linguística, e promover a participação ativa das comunidades indígenas, e contribuiu significativamente para a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e relevante para todos os brasileiros.

A reflexão proposta por Aquino (2012) sobre a educação escolar indígena nos convida a repensar profundamente os modos de produção e transmissão de conhecimentos tanto indígenas quanto não indígenas dentro do ambiente escolar. A escola surge como um espaço singular, uma instituição que se estabeleceu historicamente através da colonização, perpetuando práticas que, em muitos casos, foram empregadas para dominar uma cultura em detrimento de outra. Essa organização escolar, muitas vezes padronizado e excludente, levanta questões cruciais sobre a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas comunidades indígenas e não-indígenas.

A escola, enquanto instituição com raízes na colonização, frequentemente reproduz dinâmicas de opressão e marginalização que impactam diretamente as comunidades indígenas, desvalorizando seus saberes e práticas tradicionais. Nesse sentido, é crucial repensar o papel da escola e como ela valoriza a diversidade cultural em todas as suas manifestações.

A necessidade de repensar os processos de produção e transmissão de conhecimento na educação escolar indígena vai além de uma simples revisão curricular; requer uma mudança estrutural e conceitual profunda na forma como entendemos e praticamos a educação. É fundamental reconhecer que as práticas educacionais tradicionais, muitas vezes baseadas no eurocêntrico e colonial, não atendem às necessidades e realidades das comunidades indígenas, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e injustiças históricas.

A educação escolar indígena deve ser entendida como um espaço de diálogo intercultural e de construção coletiva de saberes, onde os conhecimentos e as experiências das comunidades indígenas sejam respeitados, valorizados e integrados de forma significativa ao currículo escolar. Isso implica reconhecer a diversidade de formas de conhecimento presentes nas diferentes culturas indígenas e não-indígenas.

A inserção de crianças indígenas em escolas urbanas não indígenas, que não são específicas para este público, demanda uma atenção especial no âmbito educacional, sobretudo no que concerne ao respeito às suas particularidades socioculturais e linguísticas. Conforme apontado por Arroyo (2012), tais crianças devem ser compreendidas como "sujeitos de direitos", o que evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem suas singularidades no processo educacional.

A abordagem inter/multicultural conforme proposta por Troquez (2015),

apresenta-se como uma alternativa indispensável. Essa perspectiva busca integrar a diversidade cultural ao ambiente escolar, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e superando práticas pedagógicas homogêneas, que frequentemente marginalizam epistemologias indígenas. De acordo com a autora, essa abordagem é essencial para a consolidação educacional que não apenas reconheça, mas também celebre e valorize as identidades indígenas em sua complexidade e riqueza.

É preciso pensar na implementação de políticas públicas que articulem tanto a reformulação curricular quanto a formação continuada dos docentes. A inclusão ativa das comunidades indígenas na construção de práticas pedagógicas é um elemento igualmente essencial para garantir a legitimidade e a eficácia das ações educacionais. O êxito nesse processo depende de uma compreensão sensível às demandas culturais e linguísticas das crianças indígenas, buscando, assim, transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo e respeitoso à diversidade. Há urgência de uma educação que seja fundamentada em valores decoloniais, interculturais e críticos, garantindo o reconhecimento e a valorização das identidades indígenas em territórios não indígenas. Tal, requer uma reestruturação das práticas escolares, a implementação de políticas abrangentes e contínuas e a participação ativa das comunidades indígenas na formulação dos currículos e diretrizes educacionais.

As legislações nacionais pontuam e garantem a EEI nas escolas indígenas, no entanto, os documentos não discutem a especificidade dos estudantes indígenas desaldeiados, ou seja, aqueles que vivem fora das aldeias, especialmente em contextos urbanos ou em escolas não indígenas. Sendo assim a falta de políticas educacionais específicas resultam na perda de elementos importantes de suas identidades culturais; dessa forma, as políticas educacionais necessitam ser expandidas a fim de garantir acesso à educação para esta população independentemente de sua localização geográfica.

Historicamente, os marcos normativos citados no quadro acima contribuíram para fortalecer os direitos educacionais dos povos indígenas, mas com foco nas escolas indígenas situadas nos territórios tradicionais. A ausência de políticas voltadas para indígenas desaldeiados acarreta desafios como a perda da identidade cultural, dificuldades de adaptação escolar, preconceito e invisibilidade institucional.

2.3 AVANÇOS APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988: AS CONQUISTAS LEGISLATIVAS

A partir dos referenciais da Constituição Federal, de 1988, que reconhece e valoriza a diversidade cultural e étnica do Brasil, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que orienta a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, como objetivo central fornecer orientações e subsídios para a construção de currículos diferenciados e adequados às especificidades de cada escola indígena no território nacional, sendo este um meio fundamental para compreender a evolução das políticas públicas voltadas para a educação dos povos indígenas, buscando harmonizar os princípios da educação indígena com os objetivos da educação básica.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 foi outro passo importante, pois definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essa resolução buscou harmonizar os princípios da educação indígena com os objetivos da educação básica, garantindo que os currículos fossem construídos de forma a respeitar e valorizar a identidade cultural dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que os preparava para a cidadania e a participação na sociedade contemporânea. Para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tal resolução configura-se como um marco na promoção de uma educação intercultural e bilíngue que valorize os saberes indígenas.

A educação escolar de indígena no Brasil possui garantias legais que asseguram o respeito às suas especificidades, porém, essas garantias não lhes assegura uma educação de qualidade principalmente em escolas não indígenas a interculturalidade não é contemplada, tornando evidente que estas escolas não estão preparadas para atender esses estudantes repetindo uma ótica colonizadora, impondo contextos educativos homogêneos que desconsiderem as diversidades culturais. Para além, é indispensável que haja compromisso com os direitos educacionais de indígenas independentemente de onde estes espaços escolares esteja localizado isso transcende o território indígena ou não indígena essa garantia preceptiva de existir em qualquer instituição de ensino.

Essa normativa, focada na especificidade dos povos indígenas, complementa e avança nas disposições da Lei nº 10.639/2003, que ampliou os horizontes do currículo escolar ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-

brasileira e indígena. Enquanto a lei de 2003 promove a inclusão de grupos historicamente marginalizados, a Resolução de 2012 aprofunda essas diretrizes ao enfatizar as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, reconhecendo seu papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e que dialoga com a diversidade sociocultural. Tais avanços demonstram um esforço contínuo de adaptação do sistema educacional brasileiro às demandas de uma sociedade plural, comprometida com o respeito às diferenças e à valorização das identidades indígenas.

A Lei nº 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, representa um marco na legislação brasileira relacionada à educação. Esta lei, também conhecida como a "Lei de Inclusão da Temática Indígena nos Currículos Escolares", teve como objetivo principal inserir o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica, visando a valorização da diversidade cultural e étnica do Brasil.

O texto da Lei nº 10.639/2003 sofreu alteração para a Lei nº 11.645/2008, promulgada em 10 de março de 2008. Em seu texto, fica estabelecido que os sistemas de ensino, em suas diferentes esferas de atuação (federal, estadual, municipal e distrital), devem incluir no currículo escolar a temática afro-brasileira e indígena, de forma a contribuir para a formação de uma cidadania consciente e para o combate ao preconceito e à discriminação. A implementação desta lei é entendida como uma estratégia para a promoção da igualdade racial e para o fortalecimento da identidade cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas. Essa reformulação de 2008 foi o anseio de pesquisadores, de estudiosos e de movimentos que discutem identidade, diversidade, questões étnicas e direitos dos povos originários. Por meio de debates, consultas públicas, comissões, participação das secretarias de educação no âmbito estadual e municipal, a comunidade escolar, comunidade indígena e a sociedade como um todo participaram na elaboração coletiva da Lei nº 11.645/2008.

No que diz respeito às populações indígenas, as contribuições da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, podem ser resumidas da seguinte forma:

I. Reconhecimento e Valorização Cultural: a lei reconhece a importância da história e cultura indígenas como parte do patrimônio cultural brasileiro e incentiva sua valorização e estudo no âmbito escolar. Isso contribui para a promoção da diversidade

cultural e para o combate ao preconceito e à discriminação.

II. Inclusão Curricular: ao determinar a inclusão da temática indígena no currículo escolar, a lei estimula a criação de conteúdos educacionais que reflitam a realidade e a história dos povos indígenas, favorecendo a compreensão e o respeito à diversidade étnica e cultural.

III. Conscientização e Cidadania: a educação sobre a cultura indígena ajuda a formar estudantes conscientes das questões socioculturais e ambientais, promovendo uma cidadania mais responsável e inclusiva.

IV. Integração Intercultural: a lei contribui para a integração intercultural ao incentivar o diálogo entre diferentes culturas e o respeito mútuo, o que é fundamental para a construção de uma sociedade plural e democrática.

V. Preservação das Culturas Indígenas: ao trazer a cultura indígena para o espaço escolar, a lei colabora para a preservação dos conhecimentos e práticas culturais dos povos indígenas, que são transmitidos às novas gerações.

A inclusão desses conteúdos nos currículos escolares representa um avanço significativo na promoção de uma educação intercultural que reconhece e respeita as diferentes identidades e experiências dos estudantes. Além disso, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais e históricas que afetam esses grupos populacionais. É essencial garantir que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena seja integrado de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica, e não se restrinja apenas a datas comemorativas ou eventos específicos. Isso requer um esforço conjunto por parte das instituições de ensino, dos órgãos governamentais e da sociedade civil para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

No entanto, apesar dos avanços trazidos pela Lei 11.645/2008, ainda há desafios a serem enfrentados para sua efetiva implementação. Um dos principais obstáculos é a formação das professoras, que muitas vezes não estão preparados para abordar de forma adequada temas relacionados à história e às culturas afro-brasileira e indígena em sala de aula. Conforme salienta Sobrinho (2010, p. 19), esse processo “Demanda uma formação específica para os professores envolvidos, sendo essencial um preparo adequado para lidar com as particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas”.

É fundamental investir no docente e no desenvolvimento de materiais didáticos que abordem essas temáticas de maneira sensível e respeitosa. Muitos docentes

encontram-se resistentes por falta de conhecimento aprofundado e há ausência de preparo para tratar de questões relacionadas à diversidade cultural e étnica no ambiente escolar permitindo que docentes e discentes construam um espaço de aprendizagem enriquecido pela valorização das diferenças e pela promoção do respeito mútuo, consolidando assim uma educação inclusiva e socialmente transformadora, assim como assegurado na Lei nº 11.645/2008.

Spivak (2021, *online*), escreve:

O problema dos subalternos não é apenas que eles são 'representados' e, portanto, silenciados, mas que eles themselves [os próprios subalternos] não estão representados. Eles são o diferencial, o outro lado da representação, o não-representado que é constituído por essa representação. O subalterno é o nome do ideológico, o nome do sujeito que nunca pode ser representado propriamente porque os meios de representação são pré-apropriados. O subalterno é, assim, o nome do impossível 'outro' do colonialismo, o nome que não pode ser articulado no discurso colonial. O subalterno é, portanto, o nome do que é sistematicamente excluído do processo de representação.

Nessa passagem, Spivak (2021) argumenta que os subalternos são aqueles que são sistematicamente excluídos dos processos de representação política e cultural. Eles são o "outro" do colonialismo, cujas vozes e experiências são frequentemente silenciadas ou distorcidas pelas estruturas de poder dominantes. Spivak sugere que, para que os subalternos sejam verdadeiramente representados, é necessário desconstruir e desafiar essas estruturas, permitindo que novas narrativas sejam ouvidas e reconhecidas.

Ao introduzir o conceito de "subalterno" (Spivak, 2021) como uma categoria analítica derivada dos estudos pós-coloniais, ela se refere a estruturas de poder dominantes. Spivak pontua a dificuldade de potencializar a os subalternos, uma vez que as narrativas que emergem desses grupos são frequentemente mediadas e interpretadas por aqueles que detêm o poder, resultando em uma representação que pode não refletir fielmente suas experiências e perspectivas.

A autora critica a tendência dos intelectuais ocidentais de assumirem a posição de representantes dos subalternos, um ato que ela considera problemático, pois pode perpetuar relações de poder desiguais e impedir a articulação autônoma das subalternas. Spivak também examina o papel da elite nativa em sociedades pós-coloniais, que, embora possa compartilhar uma identidade cultural com os subalternos, frequentemente se alinha com as estruturas de poder coloniais, dificultando ainda mais a expressão das vozes subalternas. Ela questiona a

possibilidade de uma verdadeira representação política dos subalternos, dado que os mecanismos de representação existentes tendem a cooptar ou distorcer suas demandas.

Para Spivak, a resistência subalterna é uma forma de agência política, mesmo que essa resistência não seja sempre visível ou legível dentro dos quadros dominantes de compreensão. Ela questiona a eficácia das teorias ocidentais de emancipação quando aplicadas aos subalternos, sugerindo que essas teorias podem não capturar as especificidades das lutas pós-coloniais, silenciando e levando à opressão e à exclusão dessas pessoas.

2.4 O REFERENCIAL CURRICULAR DE MATO GROSSO DO SUL

Uma contribuição importante e que merece destaque é que, desde a década de 1980, a sociedade civil contribui para a organização da educação brasileira, participando ativamente de Conferências Nacionais, como o CBE, Coned, Conebe, de 2008, Conae, de 2010, e Conae, de 2014, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28),

O currículo não deve ser percebido como um produto estático, mas sim como um processo contínuo de criação e renovação, no qual os materiais existentes são constantemente reinterpretados e utilizados como base para novas produções culturais.

Essa abordagem ganha destaque ao discutir a educação escolar de indígenas, que demanda currículos que não apenas reflitam, mas também valorizem as culturas, línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, conforme ressaltado pelos autores. Portanto, ao considerar a complexidade da diversidade cultural e a necessidade de currículos inclusivos e contextualizados, torna-se essencial promover uma abordagem flexível e dinâmica na formulação e implementação de políticas educacionais, garantindo que os currículos reflitam verdadeiramente a pluralidade cultural do país e atendam às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

É imprescindível reconhecer o currículo como um espaço de produção cultural, no qual os saberes indígenas possam ser valorizados e integrados de forma

significativa ao processo de ensino e aprendizagem, como ressaltado por Moreira e Silva (1997, p. 35). Em maio de 2014, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) recebeu da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) um documento de Diretrizes para a Educação Escolar de Indígena na Educação Básica dos Territórios Etna educacionais Povos do Pantanal e Cone Sul. Esse documento, resultado de um amplo processo participativo, foi elaborado com o envolvimento de representantes das diversas etnias do estado. Esse envolvimento se deu durante as quatro etapas do Encontro Estadual para Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar de Indígena de Mato Grosso do Sul, realizado em 2013 pela Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação, da SED/MS, com apoio da SECADI/MEC. Durante esse processo, foram recebidas contribuições valiosas de pessoas e instituições, enriquecendo o conteúdo das diretrizes.

Após um intenso processo de estudos e debates, o Conselho realizou uma Audiência Pública em abril de 2015. Nessa ocasião, foram discutidos os dispositivos da proposta da Deliberação com representantes das etnias, da SED/MS, da Assembleia Legislativa, de Conselhos Municipais de Educação, de Secretarias Municipais de Educação, da FETEMS, de instituições de educação superior, instituições governamentais e não governamentais ligadas aos povos indígenas. A maioria dos participantes expressou apoio à proposta, apresentando sugestões valiosas.

Diante do amplo respaldo recebido durante a audiência pública e das contribuições oferecidas, a Comissão considerou que a matéria estava legitimada e propôs sua aprovação. Essa jornada representou um marco importante na busca pela construção de uma educação escolar de indígena mais inclusiva, respeitando a diversidade cultural e os direitos dos povos originários de Mato Grosso do Sul.

O Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (RCMS) é um norteador da política educacional do Estado, que busca estabelecer diretrizes para a coordenação dos currículos escolares de forma a atender às necessidades e especificidades locais. No que concerne à educação escolar de indígena, o RCMS propõe ações que respeitem e valorizem a diversidade cultural e os saberes tradicionais dos povos indígenas em escolas indígenas e não indígenas. O documento citado em seu texto usa várias vezes a palavra Bem Viver Indígena, ideia essa alinhada ao compromisso com as tradições, com as práticas da vida em comunidade, e que prioriza o

reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Isso se reflete na elaboração de currículos escolares que incorporem componentes curriculares sobre a história, cultura e cosmovisão dessas comunidades, garantindo, assim, uma educação intercultural e contextualizada. Enfatiza a participação das comunidades indígenas no processo educativo, o que significa consultar e envolver os líderes e membros das comunidades na elaboração e implementação das políticas educacionais, garantindo que suas necessidades e interesses sejam devidamente considerados.

O RCMS, em conformidade com a legislação federal, reconhece a educação escolar de indígena como um direito constitucional e como um meio de garantir a manutenção e o fortalecimento das identidades culturais dos povos indígenas. O documento enfatiza a necessidade de uma educação intercultural, tanto na escola urbana quanto nas escolas indígenas, que dialogue com os saberes indígenas e promova a inclusão social, sem, contudo, homogeneizar as práticas educativas (Mato Grosso do Sul, 2018) até porque é um direito dos indígenas independente do território.

A EEI, segundo o RCMS, deve ser construída em parceria com as comunidades indígenas, garantindo-lhes a participação efetiva na definição dos conteúdos curriculares. Isso implica no reconhecimento das línguas indígenas como línguas de ensino e na formação de professoras que tenham competências interculturais e conheçam as realidades e necessidades das comunidades indígenas (Mato Grosso do Sul, 2018).

As Diretrizes Estaduais de Mato Grosso do Sul em torno da educação escolar de indígenas refletem o compromisso do estado em garantir uma educação de qualidade que respeite e valorize as culturas e tradições dos povos indígenas que habitam a região. Essas diretrizes são fundamentais para orientar as políticas e práticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas do Estado, garantindo o acesso à educação e promovendo o respeito à diferença. Estas diretrizes precisam ser aplicadas tanto no que se refere às escolas indígenas que fazem parte de territórios indígenas quanto às escolas urbanas não indígenas que atendem indígenas. Para isto, é necessária uma atenção especial de agentes educacionais na elaboração de políticas e na sua implementação.

O RCMS também destaca a importância de articular os saberes tradicionais com os conteúdos curriculares, de modo a promover a continuidade cultural e a

valorização dos conhecimentos ancestrais. Nesse sentido, o referencial curricular sugere a integração de temas relacionados à história, à cultura e aos direitos dos povos indígenas nos diferentes componentes curriculares (Mato Grosso do Sul, 2018).

As diretrizes estaduais de Mato Grosso do Sul em torno da educação escolar de indígenas são fundamentais para garantir o respeito aos direitos e a valorização das culturas dos povos indígenas do Estado. Ao promover uma educação intercultural, essas diretrizes contribuem para o fortalecimento das identidades indígenas e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. A abordagem do RCMS encontra eco na literatura especializada sobre educação escolar de indígena.

A rede estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, construiu um referencial curricular para assim assegurar os direitos de todos os estudantes, alinhando nesse documento as principais metas e competências estabelecidas por políticas educacionais, incluindo novos conteúdos a respeito da história e da cultura de povos subalternizados historicamente do Brasil. Porém o referencial curricular elaborado, embora se proponha a garantir os direitos educacionais de todos os estudantes, não contempla a interculturalidade. No entanto, essa abordagem se revela superficial e insuficiente, pois não há uma valorização concreta dos saberes indígenas nem uma estrutura pedagógica que dialogue verdadeiramente com a diversidade cultural presente no estado.

A ausência de perspectivas interculturais significa que os estudantes indígenas, especialmente aqueles inseridos em escolas não indígenas, permanecem invisibilizados no currículo. Sem diretrizes que respeitem suas identidades e epistemologias próprias, o ensino se mantém colonizador, reproduzindo uma narrativa que desconsidera e anula os estudantes indígenas.

Autores como Ailton Krenak (2019) e Daniel Munduruku (2020) defendem a necessidade de uma educação que dialogue com os saberes indígenas e que reconheça a pluralidade de conhecimentos e cosmologias. Krenak (2019) argumenta que a educação deve ser um processo de aprendizagem mútua, em que o conhecimento ocidental e o conhecimento indígena se encontram e se enriquecem reciprocamente. A implementação dessas diretrizes é fundamental para a construção de uma educação que seja realmente significativa e transformadora para os povos indígenas. Munduruku (2020), por sua vez, destaca a importância de uma educação que prepare os jovens indígenas para viverem em dois mundos: o mundo indígena e o mundo ocidental. Para isso, é essencial que os currículos escolares reflitam a

diversidade cultural e que os métodos de ensino sejam flexíveis e adaptados às realidades indígenas.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks³ (2017) argumenta que a educação é um ato político com o potencial de subverter as estruturas opressivas da sociedade. A autora critica a educação tradicional por ser frequentemente um espaço de reprodução das desigualdades sociais, onde os estudantes são ensinados a aceitar passivamente as normas dominantes, em vez de questioná-las. Ela defende a ideia de que a educação deve ser um processo de libertação, um espaço onde as hierarquias de poder são questionadas e onde todos os estudantes, independentemente de sua raça, gênero, classe ou orientação sexual, possam se desenvolver plenamente.

hooks destaca a importância de uma educação crítica e transformadora, que não apenas transmita conhecimento, mas também empodere os estudantes a pensar criticamente sobre sua própria realidade e a lutar por mudanças sociais. Para ela, o ato de ensinar deve ser uma prática de liberdade, no qual o educador atua como um facilitador do pensamento crítico e da autonomia. Este tipo de educação, segundo hooks, é essencial para desafiar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade.

Além disso, hooks enfatiza a necessidade de uma pedagogia engajada, que reconheça e valorize a diversidade das experiências dos estudantes. Ela argumenta que uma educação verdadeiramente inclusiva deve ser sensível às diferenças e deve buscar criar um ambiente de aprendizado onde todos se sintam vistos e respeitados. Nas palavras de hooks, “[...] celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 23-24).

hooks defende que a educação pode se tornar uma ferramenta poderosa para a mudança social e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em uma pedagogia do amor, onde o professor assume o papel de facilitador do aprendizado, criando um ambiente de respeito e cuidado que encoraja a participação ativa dos estudantes. Aproveito o pensamento de bell hooks para introduzir o assunto

³ O pseudônimo “bell hooks”, escrito em letras minúsculas, foi adotado por Gloria Jean Watkins em uma homenagem à sua avó. A escolha deste nome, em minúsculas, reflete um posicionamento político de rejeição ao egocentrismo intelectual. hooks enfatizou o desejo de direcionar a atenção para suas obras e palavras, e não para sua persona.

do próximo capítulo, em que iremos refletir sobre as *práxis* pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na rede municipal. hooks desafia as educadoras a repensarem suas práticas e a criarem espaços de aprendizado que sejam inclusivos, críticos e empoderados.

Parafraseando (Kambeba, 2020, p. 27) no poema “Índio eu não sou”:

Índio eu não sou
 Não me chame de “índio” porque
 Esse nome nunca me pertenceu.
 Nem como apelido quero levar
 Um erro que Colombo cometeu.
 Por um erro de rota
 Colombo em meu solo desembarcou
 E no desejo de às Índias chegar
 Com o nome de “índio” me apelidou.
 Esse nome me traz muita dor
 Uma bala em meu peito transpassou
 Meu grito na Mata ecoou
 Meu sangue na terra jorrou.
 Chegou tarde, eu já estava aqui
 Caravela aportou bem ali
 Eu vi “homem branco” subir
 Na minha Uka me escondi.
 Ele veio sem permissão
 Com a cruz e a espada na mão
 Nos seus olhos, uma missão Dizimar para a civilização.
 “Índio” eu não sou.
 Sou Kambeba, sou Tembê,
 Sou Kokama, sou Sateré,
 Sou Pataxó, sou Baré,
 Sou Guarani, sou Araweté,
 Sou Tikuna, sou Suruí,
 Sou Tupinambá, sou Pataxó,
 Sou Terena, sou Tukano.
 Resisto com a raça e na fé.

O poema “Índio eu não sou” é uma poderosa declaração de identidade e resistência. A autora começa rejeitando a designação de “índio”, um termo que lhe foi imposto por um erro histórico, quando Cristóvão Colombo, ao desembarcar em suas terras, acreditava ter chegado às Índias e, portanto, chamou seus habitantes de “índios”. Ele carrega uma história de dor e violência, simbolizada pela bala que transpassa seu peito e pelo sangue que jorra na terra. É um nome que não lhe pertence, que não reflete sua verdadeira identidade, pois revela a chegada dos colonizadores, com suas caravelas, cruzes e espadas, trazendo consigo uma missão de conquista e assimilação. Kambeba descreve como se escondeu em sua Uka

(casa), testemunhando a invasão de seu espaço e a ameaça à sua existência.

No poema, a eu-lírico veem afirmar sua verdadeira identidade, enumerando uma série de etnônimos que representam sua herança cultural e ancestral: Kambeba, Tembê, Kokama, Sateré, Pataxó, Baré, Guarani, Araweté, Tikuna, Suruí, Tupinambá, Terena, Tukano. Cada nome é uma afirmação de orgulho e resistência, uma negação da homogeneização forçada pelo termo "índio". Conclui com uma declaração de resistência, em que Kambeba afirma que resiste com sua raça e que carrega no ventre a ancestralidade.

É uma mensagem de perseverança e de determinação, uma celebração da diversidade cultural e uma reivindicação dos direitos e da dignidade dos povos indígenas. "Índio eu não sou" é mais do que um poema: é um manifesto que desafia as narrativas coloniais e reivindica o reconhecimento e o respeito pela identidade e pela história dos povos indígenas. Kambeba, através de suas palavras, convida o leitor a repensar as categorias impostas pelo passado e a abraçar a rica pluralidade de identidades que compõe a realidade indígena.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA

Esta seção é destinada a retratar as particularidades das escolas onde foi desenvolvida a pesquisa. Inicialmente foi realizada uma análise com os dados envolvendo o censo escolar de 2023, o Plano Municipal de Educação de Nova Andradina – MS (PME-NA) (2014-2024), estendendo-se com a pesquisa de campo e a entrevista com a comunidade escolar e o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares pesquisadas.

A colonialidade do poder, conforme apontada por Mignolo (2005), permeia as relações sociais e políticas em nossas sociedades, perpetuando desigualdades e injustiças que remontam aos tempos de colonização. A resistência a essas estruturas opressivas passa necessariamente pela descolonização do poder, que busca subverter as lógicas dominantes e poder às comunidades historicamente subalternizadas, mais do que resistir, as populações indígenas são protagonistas das suas história e da história do Brasil, que não teria surgido, em hipótese alguma, sem a colaboração, participação e protagonismo das populações indígenas que deram suas vidas e suas mortas em prol da construção desse tipo de sociedade aqui nas terras de Pindorama.

Apesar de existirem leis federais e estaduais citadas anteriormente ao longo do texto que asseguram o direito à educação diferenciada, ocorre simultaneamente a carência de um projeto educacional diferenciado para os povos indígenas no município de Nova Andradina. Uma prova disso é a ausência de um normativo específico que aborde a educação escolar de indígenas nesse município.

Há somente no Plano Municipal de Educação, mas com uma abordagem genérica.

A educação escolar indígena enfrenta desafios únicos que não se limitam à elaboração de políticas públicas específicas. É crucial a implementação eficaz dessas políticas locais, respeitando as particularidades culturais e sociais das comunidades indígenas. As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para garantir que os saberes tradicionais sejam valorizados e integrados ao currículo escolar, promovendo uma educação intercultural e bilingue que atenda às necessidades dos povos indígenas (Lima; Santos, 2023, p. 45-46)

A decolonialidade da história e do poder não se limita a uma simples revisão dos currículos escolares; há a necessidade de que se desafie as bases sobre as quais foram construídos nas formas hegemônicas de poder, identidade e conhecimento com

narrativas dominantes que marginalizam e apagam os saberes indígenas sem respeito às singularidades culturais.

Volto a citar a pesquisa de campo sendo escolhida por possuir uma abordagem que envolve a produção de dados no ambiente real em que ela ocorre, vindo a complementar outras formas de pesquisa, como a bibliográfica e a documental, permitindo uma melhor compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos pares.

3.1 A PRESENÇA DE ESTUDANTES INDÍGENAS, A PARTIR DO CENSO 2023 EM TRÊS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA

Ao combinar análise documental com pesquisa de campo, obtemos uma visão mais completa e contextualizada do fenômeno estudado. Em resumo, a pesquisa de campo com análise documental oportuniza a complementaridade, configurando-se em um processo metodológico de técnicas específicas, com apreço e cautela aos diversos documentos a serem interpretados e selecionados.

Em visita à Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Andradina/MS, tive contato com as coordenadoras pedagógicas. Elas foram receptivas e entenderam a importância do desenvolvimento da pesquisa para a rede municipal de educação, apresentando e colocando à minha disposição o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 2015 – 2025. Ressalto que o PME de Nova Andradina está em processo de reformulação e vem sendo construído pela comunidade, sendo também reavaliado e traçado metas a partir das considerações de todos que entendem a educação como um processo de construção coletiva, democrática e dialógica.

No primeiro momento, ao conversar com a assessora governamental, que é a responsável por coordenar o censo escolar, ela apresentou os dados a seguir.

Quadro 3 - Censo escolar da educação Básica de Nova Andradina – MS.

Voltar ao Sumário																	
MATRÍCULAS																	
Educação Básica																	
1.3 – Número de Matrículas da Educação Básica, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023																	
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Matrículas da Educação Básica													
				Total ^{1/3}	Sexo e Cor/Raça												
					Feminino						Masculino						
					Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Nova Andradina	5006200	12.531	6.155	988	2.542	93	2.513	16	3	6.376	1.087	2.532	106	2.623	23

Fonte: Nova Andradina. Secretaria Municipal de Educação - SEMEC. Censo escolar 2023.

Conforme vimos no quadro acima, a rede atende atualmente oito (8) estudantes indígenas matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Estes estão inseridos em escolas não indígenas, e recebem em termos formais o mesmo tratamento pedagógico destinado aos demais estudantes. Estão distribuídos em três (3) instituições da rede municipal de ensino, escolas da rede às quais chamarei de Escola A, Escola B e Escola C.

Apesar da aparente igualdade de atendimento, é necessário problematizar a ausência de práticas pedagógicas interculturais que reconheçam e valorizem as especificidades culturais, linguísticas e históricas desses sujeitos. A presença desses estudantes indígenas em escolas urbanas não indígenas demanda não apenas inclusão física, mas também o compromisso ético e político com uma educação que dialogue com seus repertórios identitários, evitando a invisibilização de suas trajetórias e saberes no cotidiano escolar. Faz-se necessário que estes espaços, que propõe uma educação equitativa, reconheçam as desigualdades de ponto de partida (econômicas, culturais, étnico-raciais, linguísticas, de gênero, entre outras) e promovam ações específicas e diferenciadas para garantir a as estudantes oportunidades reais de aprendizagem valorizando a diversidade como princípio pedagógico e político.

A construção da educação escolar diferenciada para indígenas transcende a simples transmissão de conhecimentos; ela demanda uma preparação especializada

por parte das professoras. No entanto, há desafios tangíveis que obstaculizam esse processo. Desde a falta de educadoras preparados até a escassez de materiais didáticos adequados, muitas unidades escolares encontram-se desprovidas dos recursos necessários para uma educação de qualidade.

Como consta na meta 5.16 do Plano Municipal de Educação de Nova Andradina – MS (PME-NA) (2014-2024).

fazer o levantamento, quando necessário, das demandas das diferentes comunidades por alfabetização das crianças, criar mecanismos de acompanhamento que assegurem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural dessas comunidades; na vigência desse PME-NA (Nova Andradina, 2014, p.16)

Esse cenário reflete-se também no processo de alfabetização em língua portuguesa, que muitas vezes se mostra deficiente devido à ausência de suportes apropriados. Portanto, repensar a educação escolar de indígena significa considerar não apenas os saberes ocidentais, mas também os processos próprios de aprendizagem desses povos. É necessário criar espaços de inter-relação de conhecimentos, onde as práticas tradicionais e os conhecimentos indígenas sejam valorizados e respeitados.

A integração das comunidades indígenas no sistema educacional nacional deve ser acompanhada de uma abordagem que respeite e valorize as tradições e conhecimentos ancestrais. As políticas educacionais precisam ser adaptadas para garantir que a educação oferecida às populações indígenas seja de qualidade, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas, promovendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva e plural (Lima; Santos, 2023, p. 78-79)

Respeitar as diferenças implica reconhecer a riqueza da diversidade cultural, valorizar os saberes não hegemônicos e direcionar atenção às diferenças na educação. Onde as culturas indígenas coexistem com outras culturas, a interculturalidade crítica se torna ainda mais necessária e, conforme a UNESCO (2010), a situação violenta vividas pelas línguas indígenas ocorre velozmente a nível de esquecimento, ou seja, um apagão nas tradições orais desses povos. De acordo com a organização, em relação às línguas indígenas, grande parte delas “correm algum risco de extinção, sendo 97 línguas vulneráveis; 17 línguas em perigo; 19 línguas seriamente em perigo; 45 em situação crítica e 12 extintas desde os anos 1950” (UNESCO, 2010).

Ações que propaguem e promovam a educação bilíngue e intercultural se torna um desafio contemporâneo e atemporal, pois cada língua extinta leva consigo parte do patrimônio cultural da humanidade. A fim de salvaguardar essas culturas, os países vizinhos e fronteiriços com o Mato Grosso do Sul (Bolívia e Paraguai) possuem Constituições bilingues em línguas espanhol e indígena e no estado do Amazonas existe uma versão da Constituição em linha geral indígena Nhangatu.

Assim sendo, apostamos no conceito sistematizado por Walsh (2001, p. 10-11) e citado por Candau (2005, p. 52): a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. A reflexão nos convida a questionar como podemos construir uma educação que seja inclusiva, sensível à diversidade cultural, reconhecendo e fortalecendo os modos de produção e de transmissão de conhecimentos tanto indígenas quanto não indígenas dentro do ambiente escolar. A valorização da diversidade cultural no ambiente escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, como argumenta Munduruku (2013) ao destacar que o diálogo intercultural é uma ferramenta poderosa para conectar saberes indígenas e não indígenas.

Nesse sentido, a falta de um projeto educacional inclusivo pautado pela interculturalidade para os povos indígenas é um reflexo direto da persistência de lógicas coloniais, que continuam a operar de forma sutil e muitas vezes imperceptível em nossas instituições de ensino. Essa colonialidade não se restringe apenas às esferas políticas e sociais, mas também se manifesta de maneira contundente no campo educacional, onde as estruturas e práticas educativas muitas vezes reproduzem relações de dominação e exclusão.

Segundo Walsh (2009), a política multicultural atual vai além do mero reconhecimento da diversidade. Ela se torna uma estratégia funcional dentro do sistema moderno e ainda colonial, visando “incluir” aqueles que antes foram excluídos em uma sociedade globalizada. No entanto, essa inclusão não busca transformar as estruturas sociais racializadas; em vez disso, seu objetivo é administrar a diversidade, evitando o que é percebido como perigo na radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos.

Este não é um processo fácil ou linear, mas sim um caminho complexo e desafiador que requer uma profunda reflexão sobre as estruturas de poder e as relações sociais que moldam nossas vidas. É fundamental reconhecer e valorizar a

diversidade de perspectivas e experiências presentes em nossas sociedades, criando espaços de diálogo e colaboração que promovam a inclusão e o respeito mútuo entre todas as pessoas.

A colonialidade se manifesta de maneira sutil e insidiosa em nossas instituições e práticas cotidianas, perpetuando desigualdades e injustiças que afetam especialmente os povos indígenas e outras comunidades historicamente marginalizadas, e romper com essas estruturas opressivas exige um compromisso.

Esta visão implica um esforço de decolonialidade, desafiando e desmantelando as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. Segundo Walsh (2009), é proposta uma abordagem que visa estabelecer relações profundamente diferentes nos domínios do conhecimento, identidade, poder e na própria existência. Para a autora, conceber a interculturalidade como um processo e um projeto voltado para a criação de formas alternativas de poder, conhecimento, identidade e vivência possibilita transcender as abordagens convencionais da educação intercultural bilíngue e da filosofia intercultural.

A discussão sobre práticas educativas deve considerar não apenas a diversidade, mas também as raízes crítico-políticas e as experiências de orientação decolonial. Nesse sentido, é fundamental questionar como as políticas educacionais abordam a diversidade e se realmente promovem mudanças estruturais. Questionar as relações de poder e as hierarquias sociais em nossas sociedades é reconhecer e desafiar as estruturas de dominação.

Destaco a inexistência de práticas educativas voltadas à interculturalidade ou à educação do estudante indígena dentro do sistema escolar municipal. O modelo atual é eurocêntrico e monocultural, onde os saberes indígenas permanecem marginalizados, sem políticas concretas que promovam sua valorização e inclusão sistemática. A ausência de iniciativas demonstra continuar silenciando-os nos espaços escolares e simultaneamente na sociedade, sendo notório que as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas das professoras carecem de uma reformulação profunda.

3.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA E O LUGAR DADO À TEMÁTICA INDÍGENA (LÍNGUAS, HISTÓRIAS, CULTURAS, EPISTEMOLOGIAS/SABERES)

O PME é um instrumento fundamental para a organização e a gestão da educação em nível local. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade educacional, assegurando que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Neste texto, exploraremos a importância do PME, seu papel na construção de um sistema educacional eficaz e os princípios teóricos que embasam sua elaboração e implementação.

Este normativo é decisivo para a definição de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas da comunidade local. O PME permite que o município identifique suas demandas educacionais, planeje ações concretas para atender a essas demandas e acompanhe o progresso dessas ações ao longo do tempo. Além disso, o PME promove a participação democrática na gestão educacional. Sua elaboração geralmente envolve a consulta e a participação de diversos atores, incluindo gestoras, professoras, estudantes, pais e representantes da sociedade civil.

Essa abordagem participativa assegura que o plano reflita as reais necessidades e expectativas da comunidade, agenciando um senso de pertencimento e compromisso com as metas estabelecidas. O PME também requer a integração das políticas educacionais com outras políticas públicas, como saúde, assistência social e cultura. Essa integração é fundamental para abordar de maneira abrangente os fatores que influenciam o desempenho educacional, como a nutrição, a saúde mental e o acesso a atividades culturais e esportivas.

No que se refere à gestão educacional, o plano desempenha um papel central na organização do sistema educacional local. Ele estabelece metas de curto, médio e longo prazo, que orientam as ações das escolas e das secretarias de educação. Um exemplo importante é a meta de alfabetização na idade certa, que visa garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Essa meta assegura que os estudantes adquiram as habilidades básicas de leitura e escrita, essenciais para seu sucesso acadêmico e para sua participação plena na sociedade.

O desenvolvimento e a implementação do PME são fundamentados em princípios teóricos de gestão educacional e pedagogia. Um dos principais referenciais é a teoria da gestão democrática, que enfatiza a participação da comunidade na tomada de decisões e a transparência na administração escolar.

Outro embasamento teórico relevante é a pedagogia crítica, proposta por Paulo Freire. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um processo emancipatório, que promova a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade e os capacite a transformá-la. Nesse sentido, o PME deve promover a prática docente que incentive a participação ativa dos estudantes, o pensamento crítico e a valorização das experiências culturais e sociais de cada um.

O Plano Municipal de Educação é o único documento normativo que aborda, ainda que superficialmente, a preocupação com a educação de indígenas. Esta menção é feita no item que se refere à alfabetização em uma de suas metas, em que faz uma breve menção. Devido a isso, este será o único documento oficial do município a ser abordado no texto. É importante ressaltar que a ausência de informações específicas sobre a educação escolar de indígenas também constitui um dado significativo, refletindo a necessidade de maior atenção e detalhamento nesse aspecto do planejamento educacional municipal.

Além disso, a lacuna nas diretrizes educacionais aponta para a necessidade de uma abordagem mais holística e participativa na elaboração de políticas públicas, envolvendo diretamente os indígenas no processo de construção dessas políticas. Apenas através de um diálogo contínuo e colaborativo é possível garantir que as políticas educacionais reflitam as reais necessidades e aspirações dessas comunidades.

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação básica e desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. A Meta 5, que propõe alfabetizar todas as crianças com aprendizagem adequada até o final do terceiro ano do ensino fundamental, é uma diretriz central para a promoção de uma educação de qualidade.

A alfabetização na idade certa é vital para garantir que as crianças adquiram as habilidades básicas de leitura e escrita, essenciais para seu sucesso acadêmico e para sua participação ativa na sociedade. Além disso, a alfabetização precoce está associada a melhores resultados educacionais e profissionais ao longo da vida (Snow; Burns; Griffin, 1998).

A implementação desta meta enfrenta diversos desafios, que incluem desde questões estruturais até aspectos pedagógicos. Segundo Gatti (2010), a qualidade da formação docente é um fator determinante para o sucesso da alfabetização. Educadoras bem formadas e continuamente atualizadas são capazes de utilizar

metodologias eficazes, adaptando-se às necessidades individuais dos estudantes e promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante. Outro desafio significativo é a disparidade de recursos e infraestruturas entre as escolas urbanas e rurais não indígenas. Instituições de ensino localizadas em áreas rurais frequentemente enfrentam dificuldades adicionais, como falta de acesso a materiais didáticos de qualidade e carência de profissionais especializados. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso à educação de qualidade.

A Meta 5 está ancorada em teorias educacionais que enfatizam a importância da alfabetização como base para o desenvolvimento integral da criança.

Para alcançar a Meta 5, é crucial a implementação de estratégias pedagógicas eficazes que incluam:

- 1) Formação Continuada de Professoras e Professores: investir nos docentes, oferecendo cursos de formação continuada que abordem as melhores práticas de alfabetização, o uso de tecnologias educacionais e a inclusão de metodologias diversificadas.
- 2) Materiais Didáticos de Qualidade: desenvolver e distribuir materiais didáticos apropriados para diferentes grupos culturais e sociais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a recursos que facilitem o processo de alfabetização.
- 3) Avaliação Diagnóstica: implementar sistemas de avaliação diagnóstica contínua que identifiquem precocemente dificuldades de aprendizagem e permitam intervenções pedagógicas rápidas e eficazes.
- 4) Ambiente de Aprendizagem Estimulante: criar um ambiente escolar que promova a curiosidade e o prazer pela leitura e escrita, incluindo bibliotecas escolares bem equipadas e projetos de incentivo à leitura.

A Meta 5, tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes, os desafios para sua implementação são significativos, mas podem ser superados com investimentos em formação docente, recursos didáticos adequados, avaliações diagnósticas eficazes e a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes.

Conforme consta no PME de Nova Andradina em sua meta 5.14.

Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Nova Andradina, 2014, p. 13).

A meta citada do Plano Municipal de Educação de Nova Andradina propõe garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

Implementar a meta 5.14 apresenta desafios significativos. A produção de materiais didáticos específicos requer investimentos em pesquisa e desenvolvimento, bem como a colaboração com as próprias comunidades para garantir que os materiais sejam culturalmente apropriados. Constitui-se como um passo importante rumo à construção de uma educação intercultural, ao se construir materiais didáticos sob uma perspectiva intercultural, que incorpore os saberes e práticas educativas tradicionais das comunidades indígenas, propagando momentos de debates e troca de conhecimentos entre indígenas e não indígenas, devendo sempre refletir para não reproduzir e difundir estereótipos e preconceitos.

Ao garantir a alfabetização de crianças, com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento culturalmente sensíveis, o plano promove uma educação que valoriza a diversidade e contribui para a construção de uma sociedade que combata as formas de racismo indígena. A produção de materiais didáticos específicos é uma medida essencial para assegurar que o conteúdo educacional seja relevante e significativo para os estudantes, respeitando suas culturas e tradições.

A implementação dessa meta exige esforços contínuos e a colaboração coletiva, e uma abordagem educacional intercultural, destacando a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa. Ao garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, o plano reconhece a necessidade de adaptar o ensino às realidades culturais e linguísticas desses grupos.

O uso da língua materna também está assegurado no discurso oficial da meta 5.14. como instrumento de ensino particularmente importante para as comunidades indígenas. Estudos, como os de Cummins (2000), demonstram que a alfabetização na língua materna facilita a aprendizagem de uma segunda língua e melhora o desempenho acadêmico geral. Com o objetivo de fortalecer esse apontamento, para abriremos caminhos futuros, trago um exemplo do Paraguai, que faz fronteira com o nosso estado de Mato Grosso do Sul, onde se institucionalizou o bilinguismo nacionalmente, sendo o Guaraní a segunda língua nacional ao lado do espanhol. Esse

movimento envolve indígenas e não indígenas reconhecendo o protagonismo do povo Guarani na identidade nacional.

Para as comunidades, a valorização da identidade cultural no contexto escolar contribui para o fortalecimento do senso de pertencimento e autoestima dos estudantes, aspectos fundamentais para um desenvolvimento educacional.

A meta 5.15. traz a incorporação de buscas por parcerias com as Instituições de Ensino Superior, incentivando a formação específica para os profissionais que irão atuar com crianças do campo, indígenas, quilombolas e populações itinerantes.

A formação do professor é um elemento determinante. Fornece às educadoras formação de qualidade será a base para que elas entendam as particularidades da educação destinada a indígenas, o que as sensibilizará para as nuances culturais presentes. Contudo, a oferta por parte da rede de ensino ainda é limitada, deixando muitos profissionais sem acesso às ferramentas que os auxiliariam em sua prática pedagógica, conforme relatos dos pares.

O desafio da formação docente reside na necessidade de romper com paradigmas eurocêntricos e coloniais que silenciam os saberes indígenas. Mignolo (2005) destaca a importância do conhecimento e da história como parte integrante desse processo, que exige uma reconfiguração profunda das ações do docente.

O processo formativo docente deve ser orientado para a promoção de uma educação intercultural que respeite e celebre a diversidade, indo além do simples ato de incluir conteúdos sobre as culturas indígenas nos currículos; requer a sensibilização das professoras para a realidade e as necessidades específicas das comunidades indígenas.

No que se refere à formação docente, seja ela inicial ou continuada, faz-se necessário alinhar e articular parcerias com instituições formadoras, como os Conselhos de Educação e Associações de Ensino e Pesquisa. A Universidade pode se tornar uma rica parceira, em colaboração nos projetos de pesquisa e extensão que deem aporte à formação continuada e a redes de saberes indígena. Como por exemplo, o curso de História da UFMS, no campus de Nova Andradina, tendo no docente doutor Eduardo Martins, ampla bagagem de conhecimentos e estudos junto ao povo indígena Ofaié, e letramentos indígenas, além de ministrar aulas na especialização de “História indígena”, além de livro publicado sobre a temática. A promoção de diálogos envolvendo instituições formadoras, escolas e universidades deve refletir na prática docente.

Quanto à meta 5.16. relacionada ao levantamento, quando necessário, das demandas das diferentes comunidades por alfabetização das crianças, além de criar mecanismos de acompanhamento que assegurem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural dessas comunidades. Conforme estabelecido pela meta, o processo de alfabetização em língua portuguesa emerge como uma das questões mais urgentes e complexas. A transição de idiomas pode representar um desafio significativo para os indígenas, que muitas vezes têm sua língua materna como principal forma de comunicação, contudo, é a partir do diálogo aberto com as comunidades indígenas que haverá fortalecimento das instituições escolares e o compartilhamento de saberes.

O processo de alfabetização exige do corpo docente assim como corpo discente, ao mesmo tempo, aceitação, adaptabilidade, empatia e compromisso.

Durante a alfabetização em língua portuguesa para indígenas, exige-se uma abordagem pensada no respeito à diferença, que integre o currículo com necessidades específicas, considerando suas línguas maternas como um ponto de partida valioso para a construção do conhecimento. As práticas pedagógicas que valorizem a identidade dos estudantes indígenas, seu Bem Viver Indígena, que respeitem o seu tempo, implementando nas suas aulas a língua materna, além de objetos do cotidiano, incluindo nas ações a história das tradições indígenas, garantindo sempre o saber local e, primordialmente, incentivando o protagonismo deste estudante dentro da sala de aula.

A educação escolar de indígenas apresenta desafios notáveis à formação das professoras, à disponibilidade de materiais didáticos adequados e ao processo de alfabetização em língua portuguesa e tudo isso requer um compromisso efetivo com a cultura indígena, sobretudo com a interculturalidade. Freire (1970, p.45) destaca a importância de uma abordagem pedagógica crítica e intercultural, que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistêmica presente nas comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que promova uma educação inclusiva e emancipatória. A falta de recursos adequados compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também a motivação e o engajamento dos estudantes: não ter materiais que reflitam suas realidades faz com que os estudantes se sintam desconectados e desinteressados, dificultando assim a efetividade na qualidade e aprendizagem. Toda a diversidade de experiências presente nas comunidades indígenas deve ser refletida nos recursos didáticos. A decolonialidade do conhecimento e da história é parte

integrante desse processo, que visa desafiar as narrativas dominantes e promover uma educação intercultural.

A educação diferenciada de indígenas é fundamental para a preservação e valorização de suas culturas e identidades. Conforme apontado por Oliveira (2004), a educação escolar de indígena deve ser um processo que respeite e valorize a cultura, a língua e os conhecimentos tradicionais dessas comunidades. A escolarização dos povos indígenas não deve ser vista apenas como um meio de inserção na sociedade, mas como uma ferramenta para fortalecer suas identidades e assegurar sua autonomia, esteja este estudante em escola indígena ou não indígena.

A sociedade contemporânea é caracterizada por rápidas mudanças nos âmbitos político, econômico e cultural. Essas transformações criam novas exigências para a educação, que deve ser capaz de preparar os estudantes para enfrentar e se adaptar a essas mudanças. Segundo Hall (1997), a identidade cultural é um processo dinâmico, que se transforma e se redefine em resposta às mudanças sociais. Para os indígenas, isso significa uma educação que os prepare para preservar e fortalecer suas tradições e sua filosofia de Bem Viver Indígena, ou seja, o seu modo de vida em qualquer espaço territorial.

Por mais que no Plano Municipal de Educação de Nova Andradina/MS sejam abordadas algumas metas para estudantes indígenas, não há algo específico nesta rede municipal que adote em seu texto exclusivamente o público-alvo da educação escolar de indígena.

A educação de indígenas desaldeiados é um tema que requer uma abordagem sensível e diferenciada, dada a especificidade de suas demandas culturais, linguísticas e sociais. Em uma sociedade que passa por constantes transformações nos processos políticos, econômicos e culturais, a educação enfrenta novas exigências, especialmente quando se trata de comunidades indígenas.

Embora o normativo mencione algumas metas para esses estudantes indígenas, a ausência de direcionamento específico para este público reflete a inoperância das políticas públicas educacionais direcionada aos estudantes indígenas matriculados em escolas não indígenas. No texto, o Plano Municipal de Educação não reconhece que os mesmos tenham direito a uma educação.

Em constantes transformações políticas, econômicas e culturais, as demandas educacionais se tornam ainda mais complexas e desafiadoras. As comunidades indígenas, em particular, enfrentam desafios únicos que não podem ser

adequadamente atendidos por um sistema educacional que não contempla suas especificidades. Dessa forma, é imprescindível que as políticas educacionais sejam adaptadas para incluir estratégias específicas que garantam uma educação de qualidade e relevante para os indígenas que frequentam escolas urbanas não indígenas fora de aldeias.

Ademais, a inclusão plena de indígenas em situação urbana na educação requer a participação ativa na formulação e implementação das políticas educacionais. Somente através de um diálogo contínuo e colaborativo é possível desenvolver estratégias que realmente atendam às necessidades e aspirações dessas comunidades. Portanto, a lacuna identificada no Plano Municipal de Educação de Nova Andradina/MS não apenas evidencia uma falha na abordagem educacional no que se refere à formação de professoras(es) e recursos didáticos como literatura sobre a cultura indígena para os estudantes não indígenas, recursos pedagógicos como materiais didáticos que contemplem a cultura indígena e suas diferenças. Acima de tudo carece revisitar e reformular as políticas para promover a educação intercultural, pois o PME de Nova Andradina é elaborado e pensado para a educação de indígenas de uma forma genérica e superficial, pois há apenas uma menção relacionada ao processo de alfabetização.

Um procedimento a ser adotado é o letramento indígena no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de indígenas, considerando a valorização dos saberes, tradições e práticas sociais dos povos indígenas. Quando falamos de letramento indígena, não estamos falando do processo de alfabetização e letramento simplesmente, pois este vai além do conceito de apropriação de práticas sociais de leitura e escrita. Refere-se ao respeito às línguas, saberes tradicionais e modos próprios de aprender e ensinar indígenas; considera suas oralidades e as experiências ancestrais como formas legítimas de conhecimento; contempla a diversidade e o fortalecimento dos direitos dos indígenas, autores como Ailton Krenak (2019) e Daniel Munduruku (2020) veem fortalecer essa discussão, contribuindo com suas obras desempenham um papel fundamental no fortalecimento das reflexões profundas sobre identidade e resistência dos povos indígenas.

Precisamos entender que o letramento indígena está ligado à luta por direitos a preservação de línguas originárias e a construção das políticas educacionais que venha abranger diversidade étnico-linguística do Brasil. Essa implementação do letramento indígena, diz respeito ao uso de materiais didáticos bilíngues, aos debates

sobre os desafios e violências enfrentados pelos povos originários, à formação docente reconhecidos e à valorização dos espaços de memória e cultura indígena.

A passividade social contribui para a exclusão e para o racismo contra os povos indígenas. O problema persiste à medida que o estado não implementa políticas públicas e cobra as suas ações de maneira eficaz e concreta: o que fica explícito que vem ocorrendo é uma política adotada como a do "eufemismo", que tende sempre a suavizar questões graves em vez de enfrentá-las, com o tratamento necessário.

Infere-se que medidas urgentes devem ser tomadas para promover o letramento indígena, utilizando espaços presentes em nosso município, como a ala Alfaia no museu Municipal, o monumento indigenista na praça Brasil (arco e flecha Ofaié), placa presente no monumento; conhecer, vivenciar momentos nesses espaços é uma maneira de gerar profundos significados no processo de reconhecimento histórico e no fortalecimento da identidade coletiva dos povos indígenas. Urge ainda destacar que é fundamental considerar as pesquisas em andamento bem como fomentar diálogos e reflexões com grupos de estudos e universidades.

Em Nova Andradina há espaços que destacam a importância das culturas dos povos indígenas e bem como a importância dessa cultura para a formação deste município. Territórios indígenas estão além de espaços. Territórios geográficos são espaços de cultura e memória coletiva.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para a organização e a orientação das práticas educacionais em uma instituição de ensino. Ele serve como uma bússola que guia a comunidade escolar na construção de um ambiente educacional coerente com seus objetivos e valores.

O PPP é essencial porque estabelece a identidade da escola, definindo suas diretrizes, metas e estratégias pedagógicas. Segundo Veiga (2003), é um instrumento de planejamento participativo que busca a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar, promovendo a integração e a coesão. Ele é um documento dinâmico, que deve ser constantemente revisitado e atualizado para refletir as mudanças e necessidades da comunidade escolar.

Sua elaboração envolve a participação de todos os atores da escola gestoras,

professoras, estudantes, pais e funcionários – o que promove um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Essa abordagem participativa contribui para a construção de um ambiente escolar democrático, onde todos podem contribuir para a definição dos rumos da educação.

O PPP desempenha várias funções cruciais na gestão escolar:

- a) Orientação Pedagógica.
- b) Planejamento e Organização.
- c) Avaliação e Melhoria Contínua.
- d) Inclusão.

Sendo assim, o PPP é fundamentado em diversos princípios teóricos que orientam sua elaboração e implementação. Um dos principais referenciais é a teoria da gestão democrática, que enfatiza a importância da participação coletiva na tomada de decisões.

A proposta de Freire (1996), elucidada anteriormente, defende que a educação deve ser um processo emancipatório, que promova a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade e os capacite a transformá-la. Nesse sentido, o PPP deve promover práticas educativas que incentivem a participação ativa dos estudantes, o pensamento crítico e a valorização das experiências culturais e sociais de cada um.

Sua implementação eficaz enfrenta diversos desafios, como a resistência a mudanças, a falta de recursos e a necessidade de formação continuada para as educadoras. No entanto, esses desafios podem ser superados com uma abordagem colaborativa e um compromisso firme com os princípios de gestão democrática.

Dessa maneira, a disposição dos PPPs consta com a localização da escola, infraestrutura, quantidade de turmas e estudantes atendidos, quantitativos de profissionais, histórico da instituição, comunidade local, meta, missão, valores, processo avaliativo.

Foi constatado que os PPPs analisados possuem um mesmo formato de estrutura, sendo semelhantes em suas organizações e texto, possuindo uma mesma aparência nos documentos entre a Escola A, a Escola B e a Escola C. O Plano Político Pedagógico da Escola A é igual ao da Escola B e C, através de uma análise comparativa, abordando os aspectos curriculares, metodológicos e de infraestrutura.

Existe uma padronização dos serviços oferecidos por estas unidades de ensino que não contribuem para o desenvolvimento das(os) estudantes. O PPP é um instrumento estratégico utilizado por instituições de ensino para garantir que os

padrões educacionais sejam mantidos e aprimorados.

O PPP da Escola A é idêntico ao da Escola B, apesar de serem entidades distintas e de atenderem a públicos diferentes, haja visto que uma está localizada em um bairro central e outra em um bairro periférico. Em relação à Escola C, há alguns dados distintos, mas que em grande parte se apresentam iguais aos da escola A e B, mesmo a escola C sendo localizada na área rural.

As escolas (A, B e C) baseiam suas metas claras e mensuráveis, alinhadas aos padrões nacionais e internacionais de educação. Esses objetivos são centrados no desenvolvimento de competências como pensamento crítico, comunicação efetiva, resolução de problemas e aprendizagem autônoma. O formato do PPP nas escolas segue uma mesma composição, que inclui a definição de metas educacionais, estratégias de implementação, métodos de avaliação e mecanismos de acompanhamento e *feedback*.

Esses formatos são projetados para serem flexíveis o suficiente para acomodar as necessidades específicas de cada escola, ao mesmo tempo em que mantêm a coerência com o padrão objetivo, conforme apresentados a seguir. Nas escolas A e C, no espaço destinado a objetivos da escola, o texto traz que o intuito é: “Oportunizar condições para que o aluno tenha um desenvolvimento integral na sua formação enquanto cidadão ciente de seus direitos e deveres”.

E no que se destina a objetivos específicos sua finalidade é oferecer apoio pedagógico, em turno oposto conforme as necessidades percebidas pelo professor nas turmas, estabelecer laços de solidariedade humana, visando maior integração com o meio, realizar conversações relacionadas aos anseios dos pais e professoras, buscando um novo olhar e comprometimento com a aprendizagem dos educandos, resgatando valores e o respeito aos princípios de convivência, continuar motivando os pais a participarem de forma comprometida no processo de ensino-aprendizagem, visando a formação integral de seus filhos.

As escolas B e C apresentam como missão: desenvolver processos de mobilização na comunidade em torno da educação, e a busca pelo resgate ao valor dado a professora e a escola. Os objetivos específicos: propiciar momentos cívicos, a fim de proporcionar ao educando um ambiente acolhedor, buscando a construção do conhecimento.

O currículo e as metodologias de ensino nas escolas são desenvolvidos para atender aos mesmos padrões educacionais. Isso significa que os conteúdos

programáticos, as sequências de aprendizagem e as abordagens pedagógicas são essencialmente iguais, garantindo que os estudantes de ambas as escolas recebam uma educação de qualidade equivalente.

Conforme consta no PPP, os sistemas de avaliação e *feedback* nas escolas A e B são constituídos sobre os princípios de justiça, transparência e objetividade. Isso inclui a utilização de critérios de avaliação contínuos. Já a escola C faz uso dos critérios avaliativos seguintes (critério de participação, assiduidade e desenvolvimento de atividades de casa).

A infraestrutura e os recursos disponíveis nas três escolas são adequados para suportar o PPP e garantir que os estudantes tenham acesso a ambientes de aprendizagem estimulantes e equipados com tecnologia atualizada. Isso inclui salas de aula bem equipadas, laboratórios, bibliotecas e espaços de estudo.

Após uma análise detalhada dos aspectos curriculares, metodológicos, de avaliação, infraestruturas e de recursos, conclui-se que o PPP da Escola A e B é, de fato, igual ao da Escola C.

Ao avaliar o lugar dado à temática indígena (línguas, histórias, culturas, epistemologias/saberes) nos documentos curriculares e orientadores municipais de práticas educativas, observei que, é evidente a ausência de qualquer referência à presença de estudantes indígenas nos ambientes escolares pesquisados. Esse vazio não é meramente uma omissão, mas o reflexo de uma invisibilização histórica que permeia as práticas educativas que não respeitam a diferença, configurando como um espaço de obstáculo à afirmação identitária, à participação cidadã, ao acesso a direitos e ao reconhecimento das múltiplas formas de ser e existir.

A ausência de menções às especificidades culturais, linguísticas e sociais desses estudantes revela uma negligência que os posiciona à margem do sistema educacional que perpetua uma educação tradicional e, por diversas vezes, opressor que desvaloriza a pluralidade e ignora a riqueza da diversidade cultural, reproduzindo um espaço de desumanização que nega o reconhecimento pleno as pessoas que não se encaixam em convenções já estabelecidas pela sociedade.

Os PPPs analisados carecem de configurações estratégicas concretas para a valorização da identidade indígena nas ações e nas práticas pedagógicas, configurando-se um cenário de apagamento simbólico e real, onde se ignora essa população e a trata de maneira violenta e agressiva; em contraponto a essa problemática, a inclusão dos estudantes indígenas deve ser encarada como uma

prioridade. Dessa forma, reconhecer suas culturas e valores no ambiente escolar deixa de ser um favor, mas uma obrigação ética, política e histórica necessária na que todos possam coexistir e ser igualmente valorizados.

Ao analisar os documentos curriculares e orientadores municipais, revelou-se lacunas significativas no tratamento da temática indígena e de seus subtemas, como línguas, histórias, culturas e epistemologias. Em muitos casos, a presença indígena é mencionada de forma superficial ou limitada a datas comemorativas, como o Dia do Índio, sem uma integração efetiva e transversal no currículo escolar. Essa abordagem fragmentada não atende às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008 que exige a inclusão da história e cultura indígena de forma obrigatória e contínua no ensino básico, no entanto, uma crítica recorrente a essa legislação é que sua abordagem frequentemente se limita à inserção de conteúdos específicos.

Além disso, os subtemas, como as línguas indígenas e as epistemologias próprias desses povos, raramente são contemplados de forma significativa. Os documentos curriculares e o PPP devem ser revisados para incluir de forma efetiva a temática indígena e seus subtemas, garantindo que as escolas se tornem espaços de valorização da diversidade e de promoção da equidade. Essa inclusão deve ser acompanhada de políticas públicas que incentivem a formação continuada de professoras e a produção de materiais didáticos que reflitam as realidades e saberes indígenas.

O corpo docente de todas as escolas obtém as mesmas qualificações necessárias para as(os) professoras(es), incluindo formação acadêmica, experiência e desenvolvimento profissional contínuo. As escolas também possuem equipe de apoio, como assistentes educacionais, funcionários administrativos e técnicos de laboratório. As políticas que regem a contratação, avaliação e desenvolvimento profissional dos funcionários são iguais, através de processo seletivo ou concurso público. Cerca de 60% a 70% das(os) funcionárias(os) são efetivos/concursados, seguindo a meta do Plano Municipal de Educação.

Os planos também orientam uma meta ideal para a relação professor-aluno, visando à personalização da aprendizagem e ao acompanhamento individualizado dos estudantes. Os ambientes físicos, tanto os espaços de aprendizagem presenciais (salas) quanto os digitais (salas de tecnologia), incluem plataformas online e recursos tecnológicos disponíveis para todos os estudantes da rede de forma idêntica.

Durante a pesquisa de campo, ficou explícito que o PPP de uma escola é um

documento estratégico que deve abranger todos os aspectos relevantes para a manutenção e aprimoramento da qualidade do ensino oferecido. A elaboração e implementação eficaz do PPP exige a participação ativa de toda a comunidade escolar interna e externa, promovendo um ambiente de reflexão e diálogo constante.

Observa-se que existem pontos positivos e negativos, a regularidade como alguns pontos são tratados resulta em um formato que torna as escolas, apesar de estarem em espaços distintos, equivalentes. No entanto, sabemos que na educação não existe uma equivalência única. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ferramenta essencial para a organização e orientação das práticas educacionais em uma instituição de ensino e ele é autônomo e único.

Outro quesito extremamente importante ressaltado no documento é que o plano é flexível para se adaptar a possíveis mudanças, como novas tecnologias, mudanças demográficas ou desafios como a pandemia de COVID-19.

A educação diferenciada para estudantes indígenas que se encontram fora de aldeias em território urbano é uma necessidade imprescindível em uma sociedade em constante transformação e este deve conter ações no PPP. Haja visto que a interculturalidade não é apenas uma questão de adicionar componentes culturais ao currículo, mas de repensar nas práticas de maneira a incluir as visões de mundo, os saberes e as línguas dos povos indígenas. Isso implica um refinamento profundo das práticas educativas, que devem ser construídas e reconstruídas sendo um processo dinâmico não apenas técnico, mas ético e cultural.

3.4 A PESQUISA DE CAMPO ENVOLVENDO A EQUIPE PEDAGÓGICA

Conforme citado anteriormente, as entrevistas ocorreram nas dependências da própria escola, sendo um processo tranquilo e consciente por parte dos docentes, coordenadores e diretores.

Ao todo, foram entrevistadas vinte e cinco (25) pessoas, sendo professoras, coordenadoras, diretoras e técnicas administrativas. Cerca de 78% identificaram-se como mulher, possuem escolaridade obrigatória para desempenhar as funções às quais estão, participaram de forma voluntária pois tinham curiosidade sobre o tema, sendo funcionárias(os) em exercício há 3 anos minimamente, efetivas(os) do magistério local de cargos e carreira. O intuito em ouvir essas pessoas é fazê-las falarem suas percepções e desafios sobre a presença de estudantes indígenas na

escola que está localizada em espaço urbano.

3.4.1 TRANSCREVENDO AS ENTREVISTAS NAS ESCOLAS A, B, C

Na Escola A, realizamos entrevistas com cinco professoras, duas coordenadoras, um diretor e um funcionário administrativo da secretaria. A recorrência do termo "interculturalidade" nas entrevistas reforça a importância de promover uma educação inclusiva, que valorize e respeite a diversidade cultural presente na comunidade escolar, contribuindo assim para a formação de pessoas críticas, conscientes e engajadas em uma sociedade plural.

O conhecimento superficial da maioria dos profissionais é algo que requer atenção. Grande parte das pessoas entrevistadas dos 25 entrevistados, 19 admitiram que desconheciam a presença de estudantes indígenas no espaço escolar. Embora tivessem conhecimento superficial sobre a Lei 11.645, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas, eles não receberam formação adequada sobre sua implementação.

Além disso, a escola segue os normativos federais, mas não possui um normativo próprio para lidar especificamente com a temática indígena. Quanto à formação contínua e práticas em sala de aula: as docentes participam de formações constantes, alinhadas às diretrizes nacionais, mas nenhuma que aborde especificamente a temática indígena.

Por meio da ampliação da compreensão sobre a realidade dos estudantes indígenas, é possível criar políticas e ações que tragam uma nova perspectiva para o currículo e para as práticas educativas, superando a invisibilidade histórica desses alunos e integrando seus saberes e epistemologias ao espaço escolar de maneira crítica e inclusiva. Conforme salienta a professora A. R. M., da escola A: “ainda que não possuem resistência ao trabalhar a temática indígena, mas carecem de formação adequada e esperam que, após a conclusão desta pesquisa, a rede possa se organizar e possibilitar um olhar diferente para a realidade desses estudantes”. A expectativa manifestada pela entrevistada de que a rede educacional se organize e promova mudanças após a conclusão da pesquisa reforça o papel das investigações acadêmicas como instrumentos de transformação. Por meio da ampliação da compreensão sobre a realidade dos estudantes indígenas, é possível criar políticas e ações que tragam uma nova perspectiva para o currículo e para as práticas

educativas, superando a invisibilidade histórica desses alunos e integrando seus saberes e epistemologias ao espaço escolar de maneira crítica e inclusiva

O depoimento da professora colaboradora citada no parágrafo anterior reflete uma realidade preocupante no contexto educacional: a falta de formação especializada impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, está ausência de formação adequada compromete a adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes. Essa lacuna evidencia a necessidade de iniciativas estruturadas que capacitem as professoras para abordar questões relacionadas às identidades indígenas com profundidade e sensibilidade, garantindo um ensino que respeite e valorize as especificidades culturais e sociais desses alunos.

Embora os profissionais reconheçam a existência de preconceito cultural e social, não há registros específicos de atos discriminatórios contra estudantes indígenas na escola. Para P. S. O., a professora da escola C: "As minhas aulas são desenvolvidas em sala de aula atendem, de maneira geral, às especificidades de todos os estudantes eu de forma alguma tenho dificuldade em falar sobre a cultura indígena, porém é um tema em sala de aula e no espaço escolar que requer cautela, não quero cometer equívocos ou erros e até mesmo ser preconceituosa!" A professora sinalizou a complexidade que é para a mesma em torno desse tema no contexto escolar de uma forma sutil, pois não se sente preparada de forma fundamentada ela destaca a importância de uma formação especializada para os docentes, garantindo que a cultura indígena seja abordada de maneira respeitosa, sem reforçar estereótipos ou reduzir sua riqueza a aspectos superficiais.

Na entrevista na escola B, o professor C. S. relatou que "por mais que a lei existe, o olhar diferenciado acaba sendo raso, mas tenho interesse em aprender sobre e acredito que os colegas também, enfatizo a falta de uma formação continuada que aborde o tema e suas complexibilidades". Em outro momento, ele disse que "assim como eu, outras educadoras tenham um olhar sensível sobre o tema. Em quinze anos como docente da rede esta é uma das primeiras vezes que recebo questionamento sobre esse tema."

Em resumo, a Escola B enfrenta desafios tanto na implementação da Lei 11.645 quanto no atendimento diferenciado de indígenas, mas há potencial para melhorias por meio de formação e sensibilização contínuas. O olhar diferenciado para a realidade dos estudantes indígenas é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e respeitosa. Esta escola acredita que está desenvolvendo um trabalho

mediante as necessidades apresentadas pelos estudantes e que, na unidade, não há relatos de dificuldade em desenvolver trabalhos com esses estudantes. A escola possui indígenas matriculados e suas diferenças são respeitadas, mas invisíveis. todo o processo educacional. A escola demonstra um compromisso com a educação inclusiva e o respeito à diversidade, especialmente no que diz respeito aos indígenas.

A Escola C reconhece a importância de atender às necessidades das professoras e estudantes indígenas. Na unidade, nenhum docente relatou dificuldades em trabalhar com esses estudantes, no entanto, a escola reconhece que é fundamental oferecer formação continuada que contemple as especificidades e direitos desses estudantes. A coordenadora V. T. R., da escola C, elucida que "Os normativos legais que acompanham os indígenas existem, o plano municipal de educação enfatiza a alfabetização dos estudantes de forma geral, porém não considerou de forma explícita destes estudantes e suas diversas características". A falha no plano municipal de educação para abordar as particularidades dos estudantes indígenas evidencia uma falha no tratamento da diversidade cultural no ambiente escolar, uma revisão crítica e estratégica desses documentos é essencial para garantir que estudantes indígenas tenham seus direitos assegurados.

Na fala da professora A. C. S, da escola C,

quando falamos destes automaticamente pensamos que os mesmos estão distantes em suas aldeias, pensar que existem indígenas em nossa rede municipal é uma coisa que eu confesso que nunca refleti sobre, reconheço minha falha como educadora e também questiono se as políticas municipais estão atendendo estes estudantes de que forma! Precisamos construir, refletir e agir a favor da educação dessa população e espero que em algum momento sua pesquisa retorne em forma de formação, ou até no PPP ou PME.).

Contudo, na Escola C, os profissionais entrevistados não tinham conhecimento da presença desses estudantes na rede, nem na escola, não tendo contato com os dados do censo/matricula, apesar de saberem da existência da lei federal. Um dado que chamou atenção foi a fala da a secretária C.N.S da escola A "Os profissionais administrativos não tem conhecimento prévio da existência de estudantes indígenas, em alguns casos, as famílias ao efetuar a matricula, não se declaram. Então, nem a própria instituição fica sabendo se o estudante é indígena ou não." No ano de 2023, foi ofertado um dia no ciclo formativo, que abordou a educação escolar de indígena e desenvolvendo uma hora-atividade integrada para todas as professoras da rede. Como resultado dessa formação, foram desenvolvidos projetos culturais em torno da temática indígena no mês de abril.

A limitação de recursos educativos sobre a perspectiva intercultural e a história indígena reforça a invisibilização dessas populações, dificultando a construção de uma narrativa que reconheça suas contribuições e realidades. No entanto, as bibliotecas e currículos educacionais frequentemente falham em refletir essa diversidade de maneira adequada, seja pela falta de livros escritos por e para indígenas seja pela falta de conhecimento sobre esses materiais tanto por parte dos estudantes quanto das docentes. Essa deficiência não apenas limita a formação de uma visão abrangente da cultura e da história indígena, mas também perpetua um ciclo de desinformação e marginalização. A indisponibilidade de livros, e produções indígenas não é apenas uma deficiência do acervo escolar, mas um reflexo de um silenciamento sistemático que há séculos marginaliza os saberes dos povos indígenas no ambiente escolar, demonstra uma política educacional que, na prática, não valoriza a diversidade cultural, perpetuando um ensino baseado em uma narrativa única, geralmente eurocêntrica, que pouco espaço dá para epistemologias indígenas. Além disso, a falta desses títulos impede que tanto estudantes, quanto as professoras e a própria comunidade tenham acesso a referências acadêmicas e culturais indispensáveis para uma formação crítica e plural. Sem materiais que abordem a diversidade indígena de forma abrangente, o ensino continua operando a partir de uma perspectiva eurocêntrica, ignorando epistemologias próprias dos povos indígenas e contribuindo para sua marginalização e racismo dentro do espaço escolar. A escassez de livros escritos por indígenas e voltados para o público indígena representa um sério obstáculo para a representação cultural e para a autoidentificação. Além disso, a falta de conhecimento sobre a existência desses materiais entre estudantes e professoras contribui para a perpetuação da ignorância sobre a cultura e a história indígena. A carência desses materiais significa que as bibliotecas das escolas pesquisadas neste município não possuem referenciais adequados. A educação intercultural fica reduzida a um discurso vazio, sem efeito real sobre o currículo escolar. Muitas vezes, docentes interessados na inclusão de temas indígenas precisam recorrer a pesquisas próprias, materiais fragmentados ou fontes não oficiais, o que compromete a qualidade do ensino. As educadoras não estão cientes da importância e da disponibilidade de literatura indígena, o que limita sua capacidade de integrar esses temas de forma eficaz em suas aulas. Como resultado os mesmos acabam sendo privados de uma maior compreensão, reflexão a respeito da interculturalidade, comprometendo as práticas pedagógicas destas profissionais.

A situação é ainda mais preocupante quando se considera o impacto que essa falta de representação tem sobre os próprios indígenas: a integração de literatura indígena nas bibliotecas escolares e currículos, para que a população indígena seja valorizada e sinta-se parte integrante do contexto ao qual pertencem. A inclusão de obras escritas por autores indígenas e voltadas para esses públicos deve ser uma prioridade, assim como a formação docente para que possam reconhecer e valorizar a importância desses materiais. Projetos colaborativos e parcerias com autores indígenas e organizações comunitárias podem ajudar a criar um acervo mais representativo e diversificado.

As atividades pedagógicas interculturais surgem como uma resposta necessária às demandas de uma sociedade plural. No entanto, a implementação efetiva dessas atividades enfrenta vários desafios que precisam ser pesquisados, analisados e aprofundados para garantir que elas realmente promovam a inclusão e o respeito à diversidade cultural.

Toda ação deve ter um planejamento e uma intencionalidade pedagógica, isso significa que as atividades devem ser planejadas com base em objetivos claros e integradas de forma que complementem e enriqueçam a aprendizagem.

A inclusão de temas interculturais não deve ser um elemento isolado, mas sim uma parte atuante do processo educacional que atravessa os diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Outro aspecto importante são momentos de formação preparada por profissionais indígenas, pensadores/as indígenas, escritores indígenas e pessoas com letramento indígena para liderar e ofertar programas de formação continuada.

Além disso, a comunicação aberta e o diálogo constante entre todos os envolvidos são fundamentais para identificar e resolver problemas que possam surgir. A construção de um ambiente de aprendizado colaborativo e comunitário deve ser algo constante.

A participação da comunidade local pode enriquecer o processo educacional, oferecendo perspectivas e experiências valiosas que podem ser integradas nas atividades escolares. Portanto, é necessária a colaboração entre escola e comunidade para garantir que as atividades sejam realizadas.

Logo, as atividades pedagógicas interculturais têm um papel vital na educação, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos em um mundo plural. Somente através de um esforço conjunto entre a comunidade escolar interna e

externa será possível criar um ambiente educacional que valorize e respeite a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As unidades escolares pesquisadas, em termos de profundidade, impacto e reconhecimento, não se apropriaram e nem beberam da fonte da história e do Bem Viver Indígena. A abordagem continua a apresentar colonialismo, tornando a cultura indígena é um tópico exótico, essa visão limitada resulta na negligência dos direitos educacionais dos estudantes indígenas matriculados em escolas não indígenas, que continuam sem acesso a uma educação diferenciada e adaptada às suas especificidades culturais dentro dos espaços escolares deste município.

Neste trabalho, procurei verificar como as unidades escolares do município de Nova Andradina desenvolvem suas ações, ao considerar que os estudantes indígenas em situação urbana estão regularmente matriculados na rede e que possuem direitos, direitos estes que são desconsiderados na hora da construção de normativos legais municipais. O desenvolvimento de projetos anuais em dias definidos, como o dia dos povos originários, torna-se uma ação isolada que não aborda a cultura dos povos originários e sua importância na história de Nova Andradina, reproduzindo discursos de invisibilização e silenciamento. Essa visão reducionista sobre a cultura indígena, como um tema pontual e exótico, em vez de uma dimensão essencial da identidade nacional, reflete uma fragilidade até mesmo na formulação das políticas educacionais.

Em algumas unidades escolares, as questões indígenas são abordadas através da culinária, lendas, histórias, poesia e música, sendo realizadas apenas em datas específicas. Mas essa abordagem, embora seja um avanço, frequentemente resulta em uma experiência educativa superficial e episódica, o que pode levar a uma abordagem estereotipada e limitada do conhecimento indígena, que muitas vezes se restringe a aspectos superficiais sem considerar a história, a luta e as realidades contemporâneas enfrentadas pelos povos originários. Essa abordagem não assegura a valorização dos saberes indígenas e perpetua um ensino fragmentado e sem compromisso real com a interculturalidade.

Constatei a falta de uma formação sólida, consistente e contínua sobre a temática indígena, que realmente contemple a cultura dos povos originários e sua relação com o município de Nova Andradina, pois aqui é terra indígena do povo Ofaíé e existem lugares para além da sala de aula que se podem vir a tornar-se locais de aprendizagem como o próprio museu local, monumentos indigenistas praça central, onde estudar a história dos mesmos, a ancestralidade a ela relacionada pode ser um

ponto de partida.

A falta de uma abordagem integrada e contínua pode perpetuar a visão de que a cultura indígena é um tópico exótico ou secundário, ao invés de um componente fundamental da identidade e história nacional para abordar questões relacionadas às culturas indígenas, frequentemente não proporcionando uma compreensão profunda e contínua das complexidades e da riqueza dessas culturas.

O período formativo deve abordar não apenas aspectos pedagógicos, mas também a cultura, história e direitos dos povos originários. Autores como Krenak, com sua obra *Krenak: a história de uma etnia e de um rio* (2017), nos lembram da importância de ouvir as vozes indígenas e reconhecer sua luta pela vida e pela terra. A participação ativa dos próprios povos originários no desenvolvimento e na implementação do currículo pode proporcionar uma visão autêntica e profunda, promovendo um maior respeito e compreensão entre todos. As professoras devem explorar fontes produzidas por indígenas em diferentes linguagens, como literatura, música e arte. Um ponto que deve ser adotado é o incentivo à leitura de obras escritas por autores indígenas, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Ailton Krenak.

A escuta atenta permite que as educadoras se ajustem continuamente às necessidades dos estudantes indígenas, promovendo um ambiente de aprendizado que é dinâmico e responsivo. A participação ativa das comunidades indígenas no processo educativo não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade.

Em suma, a inclusão de temas étnicos e raciais na educação é uma prática necessária e benéfica, mas deve ser realizada de forma consistente e integrada para ter um impacto verdadeiro e duradouro. Em Nova Andradina, a abordagem atual, que se concentra em projetos isolados durante datas específicas, não é suficiente para promover uma compreensão profunda e contínua da cultura dos povos originários, especialmente considerando que a região é terra indígena do povo Ofaié.

O texto apresentado defende a perspectiva intercultural crítica de que para atender efetivamente os estudantes indígenas, os profissionais da educação precisam de uma formação que englobe aspectos culturais, históricos e sociais das comunidades indígenas. Isso inclui uma compreensão profunda das tradições, práticas e valores dos povos originários, bem como uma conscientização sobre os desafios contemporâneos que eles enfrentam, como avaliar o lugar dado à temática indígena (línguas, histórias, culturas, epistemologias/saberes) nos documentos

curriculares e orientadores municipais de práticas educativas.

Um marco da pesquisa foi realizar levantamento em números da presença desses estudantes na rede, como citado nos objetivos específicos desta pesquisa. Sem dados concretos, torna-se difícil desenvolver estratégias eficazes para atender às suas necessidades.

A rede municipal não está preparada para atender os estudantes indígenas em situação urbana, Walsh (2009) enfatiza a necessidade de uma educação intercultural crítica que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A valorização da cultura indígena, aliada ao respeito aos direitos humanos, além da inclusão de cultura e de história indígena no currículo torna a educação intercultural.

As práticas educativas devem abordar os direitos dos povos indígenas, garantidos por legislação, e cabe a toda a comunidade escolar interna ou externa a luta pela preservação de sua cultura e modo de vida. Compreender e ensinar sobre os direitos dos povos originários contribui para o protagonismo das pessoas indígenas.

Sendo assim alinhado ao objetivo desta dissertação, a proposição de práticas educativas em escolas que atendem estudantes indígenas no ensino fundamental da rede pública em Nova Andradina/MS, sob a perspectiva da educação decolonial e intercultural crítica, não ocorre, somente em momentos específicos a temática indígena é abordada superficialmente e pouco eficiente. Atender aos estudantes indígenas de maneira eficaz exige mais do que estratégias pedagógicas superficiais; demanda um compromisso profundo e contínuo com a compreensão e valorização da cultura, história e direitos dos povos originários.

Reconhecer a importância da formação docente é também reconhecer a necessidade de visibilidade para essa área. A inclusão das populações no conhecimento acadêmico, mas também as tradições, línguas e saberes ancestrais. A comunidade escolar deve a todo instante: examinar o que as Diretrizes Curriculares e o próprio currículo de Mato Grosso do Sul abordam e contextualizam em relação à diversidade indígena no âmbito escolar; analisar os documentos de referência da rede municipal de Nova Andradina (sendo o Plano Municipal de Educação o único documento normativo que trata parcialmente os estudantes indígenas de forma sucinta como parte das metas, mas somente ao que se refere à alfabetização) e o que propõem em torno da diversidade indígena e da interculturalidade nos espaços escolares da rede. A educação intercultural é um caminho essencial para promover o respeito à

diversidade cultural e combater preconceitos. A Lei Federal 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas. No entanto, a implementação desses conteúdos ainda enfrenta desafios multifatoriais, que necessitam contemplar a interculturalidade e a diferença indígena como fundamentais para o reconhecimento das culturas indígenas e a potencialização de práticas decoloniais.

Numa perspectiva decolonial, o currículo escolar precisa incorporar a temática indígena de forma sistematizada no sentido de garantir que os conteúdos relativos à história e cultura dos povos indígenas sejam ensinados na escola em todas as turmas. Nas disciplinas regulares e de forma transversal. Além de história e geografia, arte e literatura precisam explorar aspectos como espiritualidade, línguas, artesanato e culinária, permitindo que os estudantes conheçam os povos indígenas, sua relação com a natureza, as diferentes maneiras que eles têm de conceber a origem do mundo, entre outras questões.

A interculturalidade é vital em tempos de globalização, migração massiva e pluralidade cultural. Trata-se de propor instrumentos para repensar as dinâmicas sociais, políticas e econômicas tradicionais, nas quais um grupo cultural exerce sobre os demais, ou seja, a interculturalidade é uma ferramenta de justiça nesta era da globalização. A globalização com sua profusão de migrações massivas e pluralidade cultural está moldando um mundo cada vez mais capitalista e autodestrutivo.

Os instrumentos para implementar a interculturalidade envolvem políticas de inclusão e uma reformulação nos espaços escolares: o desenvolvimento de políticas públicas, e a criação de plataformas para o diálogo e a colaboração intercultural, buscando criar um equilíbrio onde as contribuições sejam ouvidas e valorizadas, onde ninguém é silenciado e com toda a população indígena esteja ela em qualquer espaço ou território urbanos ou não urbanos.

A nossa luta por acesso a uma educação de qualidade está apenas iniciando, não apenas sendo um ideal a ser buscado; é uma resposta às lutas e à resiliência daqueles que, apesar das dificuldades impostas, continuam a florescer e a contribuir para a riqueza cultural do mundo, se tornando uma ferramenta essencial para repensar e reformular as dinâmicas sociais, políticas e econômicas tradicionais que muitas vezes favorecem a uma população.

E deixo aqui registrado minha própria reflexão sobre a interculturalidade crítica: neste paradigma não apenas celebramos a riqueza das diversas culturas. Mas

também ela se constitui como um espaço de batalha, de força, de luta, de resistência e de poder; nela reafirmamos nosso compromisso social conosco e com o outro, com outras culturas, outras pessoas, outras histórias e outros lugares visitados ou vivenciados por nós ou pelos nossos. A interculturalidade crítica se faz de gente, de pessoas que vêm de situações distintas, mas que em algum momento tiveram seus direitos ceifados de forma abrupta violenta ou sutil como nas escolas pesquisadas, onde ficou evidente o silenciamento dessa população, onde o tradicionalismo se fez presente.

Essa debilidade ocorre não somente na rede pesquisada, mas em toda sociedade, sociedade sexista, misógina e negligente que perpetua desigualdades e exclusões, onde o próprio sistema marginaliza determinados grupos, falhando ao reconhecer e valorizar suas contribuições e necessidades.

Nesse contexto, é imperativo repensar, na escola e na sua singularidade, essa instituição que historicamente vem sofrendo ataques e não desiste de suas lutas como um território que rompe paradigmas e visa trazer dignidade a este povo. Para concluir, parafraseio mais uma vez a bela citação de Eliane Potiguara: “Que faço com minha cara de índia? E meus cabelos? E minhas rugas? E minha história? E meus segredos? Que faço com minha cara de índia?” (Potiguara, 2010, p. [s/d]).

Essas palavras são um lembrete poderoso de nossa força interior e de nossa resiliência, lembram-nos de que a dignidade é a coisa mais bonita que temos dentro de nós, mesmo quando maltratada. Bonito é florescer no meio dos ensinamentos impostos pelo poder, sorrir ou amar quando lágrimas nos cobrem a alma e suas palavras são como rios que fluem, carregando sabedoria e força.

Concluimos que a presença dos povos indígenas no contexto educacional é um tema atual. Primeiramente, é importante reconhecer que a rede enfrenta lacunas significativas em sua formação. A ausência de um processo formativo específico para a diferença indígena e suas especificidades é preocupante. As formações esporádicas e pontuais oferecidas em datas fixas, como abril e novembro, não são suficientes para preparar os profissionais da educação de forma adequada.

ERA UMA VEZ...

Um tempo não tinha mel, só este lobo é que era o dono do mel [...] a bicharada vivia atrás do mel, mas o lobo não dava para ninguém. Foi o jaboti, o mais esperto dos bichos que reuniu o cágado, e a preá, para irem tocar fogo e tentar tirar o mel, mas, no lugar onde estava o lobo

saiu foi uma perdiz voando com medo daquele fogaréu.

O jaboti foi atrás da perdiz e viu ela virar abelha e sumir longe, chamou a bichara e foram atrás, andaram três meses e encontraram a casa das abelhas, mas bem na frente estava um marimbondo desses que ninguém, chega perto, tudo que é passarinho foi experimentar, mas quando um ia chegando os cupins atacavam.

Foi o beija-flor, este menorzinho que falou: Ô meu pai, eu vou lá tirar este mel prá nós. Aquele bichinho é bem ligeiro e tirou todo mel que quis. O jaboti falou alegre que agora já tinham todo o mel que queriam e foi pegar uma muda para cada um fazer uma casa e plantar. Depois pediram para a maritaca ir lá ver se já tinha muito mel, mas ela falou que estava muito quente, lá tem seca brava, não deu pra chegar lá. Depois pediram ao papagaio pra ver, mas ele achou um pé de mangabeira e ficou por ali mesmo parado.

Foi a arara azul, mas ela voltou e disse que estava quente demais. Aí foi o periquitinho, este pequeno, voou bem alto. Tem muito mel. As roças deram demais. Aí o chefe chegou e distribui as mudas para todos plantarem e terem o seu mel; Mandaguari, jati, mandassaia, caga-fogo, tudo.

Pode tirar quanto quiser que não acaba, mas tira só o que for ocupar. Até hoje nós temos muito mel, é por isso. Foram os indígenas Ofaié José e Otávio que contaram esse mito para o casal Darcy e Berta Ribeiro, estando pertos de uma fogueira à noite, aqui na barranca do ribeirão Samambaia, isso aconteceu no ano de 1948 (Martins, 2022, p.19/20).

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. B. A inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar: reflexões sobre a Lei 11.645/2008. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 419-436, 2014.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai**, Amambai - MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i1.49424. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/49424>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BENTO, Karla Lucia; THEIS, Ivo Marcos; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Educação escolar indígena como possibilidade para romper processos de invisibilização. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Paraná, v. 14, n. 31, p.1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5037/5273>. Acesso em 20 ago. 2021.

BERTAGNA, Camila. **Luta de papel e caneta: a lei 11.645/2008 e seus reflexos através das equipes multidisciplinares de duas escolas do NRE de Maringá**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR, 2016. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5987/1/Camila%20Bertagna_2016.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BHABHA, Homi. Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority under a Tree Outside Delhi, May 1817, *In: Critical Inquiry*, 12, 1985.

BHABHA, Homi. *Cultures in Between*. **Artforum**, September, 1993: 167-214.
BHABHA, Homi. London: Routledge, 1994.

BISPO dos Santos, Antonio. *A Terra Dá, A Terra Quer*. Ubu, Piseagrama, 2024.

BORTOLIN, M. A. A Educação Escolar Indígena e os Desafios da Implementação da BNCC. **Revista Brasileira de Educação Indígena**, 9(2), 145-163, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 05. jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Indígena**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvGn/>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v. 2. 1998. p. 20.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 03/1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5/2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.700, de 11 de julho de 2012. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.700, de 11 de julho de 2012. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2012.

BRASIL. **Lei n. 10.639. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre a educação escolar indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre a educação escolar indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade Para Todos – PROUNI.** 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Educação na Reforma Agrária – SINERAG. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Disponível em: <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas.** (Dissertação) Mestrado

em Educação. Campo Grande – MS; Universidade Católica Dom Bosco, 2011
Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8186-nas-tramas-da-igualdade-e-da-diferenca-frente-a-alteridade-dos-alunos-indigenas.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

CANDAU, V. M. **DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE**: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, v. 33, n. 120, p. 837-850, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAMORRO, G., & COMBÉS, I. (2019). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul / SETESC, p. 22.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 189- 208.

Cortesão e Stoer (1999): CORTESÃO, Luiza; STOER, **Stephen R. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. Disponível em: Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Cortesão e Stoer (2003): CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **Educação intercultural e gestão da diversidade na sala de aula**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

COSTA, Alberto. **O Bem Viver – Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo. Autonomia Literária e Editora Elefante, 2015.

COSTA, Ana M. Bénard; LEITÃO, Francisco Ramos; SANTOS, Jorge; PINTO, José Vaz; FINO, Noêmia Duarte. Diferenciação curricular e inclusão. In: **Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes**. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da 13. Educação, 2000. Disponível em: <http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>. Acesso em: 05 nov. 2023.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 29 maio. 2024.

CUMMINS, J. **Language, Power and Pedagogy**: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CUNHA, Teresa. As memórias das guerras e as guerras de memórias. Mulheres, Moçambique e Timor-Leste. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.96, p. 67-86. 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

DICKEL, Katia Simone Muller. **Experiências interculturais**: estudantes Kaingang numa escola não-indígena. 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008. Capítulo 5. A experiência vivida do negro, p. 103-126. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3073393&forceview=1>. Acesso em 02 abril 2024.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 513–530, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sXFSv96L5jT8zwZsx5VkVXs/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FIGUEIREDO, E. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 50, 2017. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/eliane-potiguara/>. Acesso em: 12 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36386>. 25 abr. 2024.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena**: construção e transmissão em escolas não indígenas. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02032010-090144/pt-br.php>. 11 nov. 2023.

GUEROLA, C. M. Cultura vs. Estado: relações de poder na educação escolar indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, p. 1443–1466, set. 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In*: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico**. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.agraer.ms.gov.br/com-1163-mil-em-ms-estado-dobrou-populacao-indigenas-em-12-anos/#:~:text=MS%20tem%20116%2C3%20mil,Bahia%20com%20229%2C1%20mil>. Acesso em: 25 nov. 2023.

KAMBEBA, Marcia. **Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade**. 2. ed. São Paulo: Pólen, 2018.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Entrevista concedida durante evento "**Reflexões Decoloniais**", realizado em (Universidade Federal de Minas Gerais), (2024). Comunicação pessoal.

LEITE, Angela Maria Araújo. **Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Acesso em: 04 set. 2023.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos. **Aldear os planos nacionais de educação: a educação escolar indígena e os desafios para o próximo decênio**. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel. **Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência**. São Paulo: Life, 2016. p. 65-78.

MARTINS, Eduardo. **Ofaié: eu estou na estrada – Hägaté te tahfwa** (Nova Andradina e Vale do Ivinhem. Campo Grande, Life, 2022.

MARTINS, Eduardo. F(r)ICÇÃO INDÍGENA: Os Ofaié e sua memória em Nova Andradina. ofaie-e-sua-memoria-em-nova-andradina). **Jornal da Nova**, Nova Andradina, nov.2024. Disponível em <https://www.jornaldanova.com.br/noticia/455234/fricc-o-indigena-os-> acesso em 25 mar 2025.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Educação infantil e Ensino fundamental**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2018. (Série Currículo de Referência). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MELO, Emeline Apolonia de. **Lei 11645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25664>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MENDES, Sâmara Leíla Cunha. **Educação indígena x educação escolar indígena: um aprendizado diferenciado**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22190>. Acesso em: 20 set. 2023.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes. [Entrevista concedida a] Javier Lorca. **Instituto Humanitas Unisinos**, 11/07/2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/170-noticias/noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo: cadernos de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

MUNDURUKU, Daniel. A educação indígena como direito e resistência. **Revista Brasileira de Educação Indígena**, 9(2), 187-202, 2020.

MUNDURUKU, Daniel (2009). **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira** 2a edição ed. São Paulo: Global editora.

MUNDURUKU, Daniel. **Os jovens indígenas e a educação: reflexões para uma nova era**. São Paulo: Global, 2013.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. **História e diversidade**

cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: ResearchGate. Acesso em: 05 abr. 2025.

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. 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar indígena no Brasil:** um panorama das políticas públicas. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.** Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara.** São Paulo: Global, 2004.

PRETO, Fernanda Fontes. Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Buenos Aires – Argentina, setembro 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. 2. ed., 20. reimp., São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** 1ª ed., São Paulo, Editora Siciliano, 1990.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. “A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da educação literária no Brasil:** das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - julho de 2009.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 188-203.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SANTOS, J. E. dos; SILVA, T. S. da. A Lei 10.639/2003 e a Educação Brasileira: avanços e desafios na inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação da UFRB**, v. 5, n. 2, 2016.

SANTOS, J. E. dos; SILVA, T. S. da. A Lei 11.645/2008 e a Educação Brasileira: avanços e desafios na inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação da UFRB**, v. 5, n. 2, 2016.

SANTOS, Josimara dos Reis. **Crianças kaiowá no espaço urbano da vila cristina, amambai, ms: novos cenários de socialização.** 2015. Disponível em: <https://cesta.fflch.usp.br/node/1176>. Acesso em 12 set. 2023.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia.** 2014.

SANTOS, Claudinei Araújo. **A região em análise: A política e a igreja no processo de colonização de Nova Andradina-MS.** 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) Três Lagoas – MS.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Trad. Rose Barboza. **E-Cadernos CES** (Online), v. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 09 maio. 2018.

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação de Nova Andradina/MS. 2023.

SILVA, Marcela Guarizo. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais de Dourados-MS: A educação na perspectiva intercultural.** UFGD. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/646>. Acesso em: 05 set. 2023.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2001-2009. FAPESP, 396 p. (Série Antropologia e Educação).

SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. (Eds.). **Preventing reading difficulties in young children.** Washington, D.C.: National Academy Press, 1998.

SOBRINHO, M.L. **Alfabetização na língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia cachoeirinha/Miranda/MS.** 2010.119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS, 2010.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. **Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola.** 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode O Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. **(Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade.** Educação Unisinos, v. 24, n. 3, p. 2-15, 2020.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação.** Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. 338f. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4310>. Acesso em: 05 set. 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade em escolas urbanas que atendem alunos indígenas: desafios para uma educação intercultural. *In.*: VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** 2015. Tese Doutorado em Educação.

TROQUEZ; Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/682/759>. Acesso em: 9 jul. 2021.

UNESCO. **Atlas das línguas em perigo no mundo.** Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

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. 12- 42.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ensayos: **Historia y teoría de la educación**, v. 8, n. 1, p. 17-48, 2009.

**ANEXO A - PARECER CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO-
FAED, UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD**



**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
BOLETIM DE SERVIÇOS**

Boletim Oficial de Atos Administrativos

N. 5896

Data: 09/02/2024

RESOLUÇÃO NÚMERO 19 de 08/02/2024

O CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, no uso de suas atribuições legais, considerando o Parecer PPGEdu/UFGD n. 07 de 02 de fevereiro de 2024, **RESOLVE**:

Aprovar o Plano de Investigação intitulado "CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL CRÍTICA" desenvolvido pela mestranda da turma 2023, Daiane Nascimento Roberto Dias, da Linha de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas sob orientação da professora Marta Coelho Castro Troquez.

Maria Alice de Miranda Aranda

Presidente do Conselho Diretor da FAED/UFGD

UFGD - Unidade I - Rua João Rosa Góes, 1761 Vila Progresso - Caixa Postal 322 - CEP: 79.825-70 Dourados/MS -
Telefone: (67) 3410-2002

UFGD - Unidade II - Rodovia Dourados - Itahum, Km12 Cidade Universitária - Caixa Postal 533 - CEP: 79.804-970
Dourados/MS - Telefone: (67) 3410-2500

Página 1 de 1

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Autorizo a pesquisadora DAIANE NASCIMENTO ROBERTO DIAS, inscrita sob o CPF nº 229.478.408-10, para realizar a pesquisa intitulada “CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL CRÍTICA”.

Estou ciente de que os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada e que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Assinatura do Entrevistado(a)

Dourados, 03 de Março de 2024.

ANEXO C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS GESTORES/AS ESCOLARES.

Bloco A: Questões relativas à prática pedagógica às estudantes indígenas.

1. Os professores/as são orientados a utilizar práticas diferenciadas e voltadas para promover a interculturalidade, em seus planejamentos?
2. Qual acredita ser a maior dificuldade dos/as professores/as ao fazer um planejamento que contemple a pluralidade dos estudantes?
3. Enquanto gestor/a, no acompanhamento pedagógico aos/as professores/as, tem percebido nos planejamentos de aula um lugar específico dado a temática indígena?
4. Nesta unidade escolar como são produzidos os materiais pedagógicos que contemplam aos estudantes indígenas?
5. Ocorre alguma ação/projeto em torno da Educação Escolar Indígena durante o ano letivo?

Bloco B: Questões relativas a documentos curriculares nacionais e locais.

1. Você conhece os documentos que amparam os estudantes indígenas em escolas não indígenas? Quais documentos conhece: nacionais? Do estado? Do município?
2. Você já participou de formação em serviço que aborde especificamente a interculturalidade? Esse processo formativo foi ofertado pela rede municipal de educação?
3. Gostaria de contar alguma experiência ou vivência com os estudantes indígenas.
4. Espaço aberto para acrescentar alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?